



Ilaria Tatulli

Junior Researchers in Special Pedagogy and Didactics | University of Cagliari (Italy) | ilariatatulli@unica.it

Antonello Mura

Full Professor in Special Pedagogy and Didactics | University of Cagliari (Italy) | amura@unica.it

Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston*

Donne pioniere dell'educazione speciale. Laura Dewey Bridgman e le insegnanti dell'Istituto Perkins di Boston

Articoli

ABSTRACT

The historical-interpretative perspective of Special Pedagogy, as well as deepening the knowledge of the authors and works that contributed to the origin and development of the discipline, is aimed at re-reading, understanding and let know the educational experiences that are most at risk of exclusion from collective memory. There is a close correlation between the rare traces of the educational events of girls with disability and the silence regarding the role of women in special education processes. This contribution, through the analysis of diaries, manuscripts and letters of protagonists, try to brings to light the pioneering experience of teachers of the Perkins Institute of Boston, Lydia Drew, Mary Swift and Sara Wight who accompanied Laura Bridgman in her educational path. The investigation of the texts allows to highlight the elements that have characterized the female special-pedagogy perspective

Keywords: Special Pedagogy, girls with disability, pioneers, institutions, women special educators

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Tatulli I., Mura A. (2021). Women pioneers of special education. Laura Dewey Bridgman and the teachers of the Perkins Institute in Boston. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 10-19 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-01>

Corresponding Author: Ilaria Tartulli | ilariatatulli@unica.it

Received: 19/07/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-01

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. In particolare, Antonello Mura è autore del paragrafo 1: Uno sguardo al passato: tracce dell'educazione speciale al femminile; Ilaria Tatulli è autrice dei paragrafi: 2, Istituti speciali, prospettive educative e ospiti femminili; 3, Esperienze educative al femminile: diari e metodi di Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight e 4 Prospettive pedagogiche femminili: un'eredità nascosta.



1. Uno sguardo al passato: tracce dell'educazione speciale al femminile

La dimensione storica della Pedagogia Speciale è un ambito di indagine fecondo che ha coinvolto molteplici studiosi nell'intento di approfondire la conoscenza degli autori e delle opere che hanno contribuito alla nascita e allo sviluppo della disciplina. Si tratta di percorsi che concorrono ad arricchire il significato e la funzione attuale dell'attività di ricerca scientifica (Bocci, 2011; Caldin, 2002; Caldin & Zappaterra, 2016; Canevaro & Gaudreau, 1988; Canevaro & Goussot, 2000; Crispiani, 2016; de Anna, 2014; Gaspari, 2005; Gelati, 2004; Mura, 2016, 2012; Pavone, 2010; Schianchi, 2012; Zappaterra, 2003). In particolare, la ricerca storica riguardo all'educazione speciale consente di comprendere il clima intellettuale, i contesti e le comunità di apprendimento; inoltre, permette di collocare geograficamente, culturalmente e politicamente gli eventi, oltre a rivelare fecondi intrecci interdisciplinari tra la pedagogia, le scienze umane e la medicina. In tale prospettiva, gli approfondimenti alimentano il continuo dialogo tra radici e prospettive future, supportando le consapevolezze disciplinari maturate e tracciando nuove linee di ricerca (Bocci, 2011; Crispiani, 2016; Mura, 2016).

Attraverso la lente interpretativa della Pedagogia Speciale, la ricerca prova a rileggere, comprendere e a far conoscere i grandi e piccoli eventi storici esposti al rischio dell'oblio e dell'esclusione dalla memoria collettiva (Collacchioni, 2016; Romeo, [in press]). In tal senso, il presente contributo pone, da una parte l'attenzione su una porzione di popolazione ai margini rispetto alle vicende educative più note, ossia le bambine e le ragazze in situazione di disabilità, rappresentando il connubio perfetto tra le discriminazioni di genere e i pregiudizi nei confronti di coloro che presentano un deficit, dall'altra individua le tracce del ruolo emergente delle donne nei processi di educazione speciale.

Il prolungato silenzio storico riguardo agli interventi educativi rivolti alle bambine interessate da disabilità è sintomo di secoli di esclusione sociale (Mura & Tatulli, 2017; Tatulli, 2011, 2013, 2016). È noto come l'attenzione degli educatori sia stata inizialmente rivolta ai bambini e ragazzi che presentavano deficit sensoriali. Solo nel XVIII secolo si rinvennero documenti che attestano iniziali attività educative di Jacob Rodrigues Pereire nei confronti di alcune bambine (Neher-Bernheim, 1981). Le rare narrazioni di tali esperienze, diffuse attraverso la stampa, spesso sono finalizzate principalmente a muovere la curiosità e il senso di pietà dei lettori, come nel caso della musicista austriaca cieca Maria Theresa Von Paradis (1759-1824), della giovane scrittrice francese cieca Therese Adele Husson (1803-1831) o dell'incontro tra l'Abbeé De l'Épée e due bambine sorde, che ha spinto l'alto prelato a fondare il primo Istituto per Sordi a Parigi. Di tali vicende non sono state rinvenute testimonianze scritte dagli educatori che riportassero la descrizione delle attività realizzate o dei possibili progressi maturati dalle allieve (Berthier, 1852; Jelic & Wood, 1994; Kudlick & Weygand, 2001). Tuttavia, l'Istituto dei Sordi di Parigi è il luogo privilegiato per la ricerca delle tracce relative ai primi interventi educativi nei confronti delle bambine o delle ragazze, nella sua biblioteca è stato possibile rinvenire la vicenda poco nota di Victorine Morrisseau (1789-1862), una giovane sorda alla quale fu insegnato a comunicare attraverso la lingua dei segni e che, dopo esser divenuta anche cieca, continuò a comunicare attraverso l'alfabeto manuale (Barnard, 1834).

L'assenza di *report* accurati diviene una lacuna problematica dal punto di vista della riflessione scientifica, lasciando solamente supporre che l'intervento pedagogico-didattico rivolto alla disabilità sensoriale complessa della Morrisseau, per quanto affrontato con un metodo prevalentemente intuitivo, le avesse consentito di scongiurare il completo isolamento dall'ambiente sociale in cui era inserita. Fino alla seconda metà dell'Ottocento, la carenza di documenti dettagliati sulla progettualità pedagogica nei confronti delle ragazze in condizione di disabilità si correla all'assenza di figure educative femminili. I diari, le annotazioni e i rapporti depositati negli istituti sono attribuiti a uomini, ecclesiastici e medici-educatori, che sono stati quindi considerati pionieri dell'educazione speciale (Berthier, 1852; S. G. Howe, 1833; Itard, 1801; Séguin, 1846; Sicard, 1808).

La divulgazione degli interventi educativi compiuti da alcune donne divenute celebri per le loro opere è riconducibile a un mutamento socio-culturale diffusosi in Occidente solo nella seconda metà dell'800: l'istruzione delle bambine (Ulivieri, 1999). In tale frangente, lentamente, le giovani si inseriscono anche nel tessuto lavorativo e vengono coinvolte nel processo di alfabetizzazione dei ceti popolari conquistando una nicchia nelle professioni di cura. Alla vocazione magistrale è attribuita la stessa sacralità del ruolo materno, sebbene spesso le insegnanti siano state penalizzate socialmente ed economicamente rispetto ai colleghi, e le ambizioni delle giovani nei confronti di percorsi formativi e di professioni intellettualmente più elevate siano state duramente stigmatizzate (Covato, 2017; D'Adelfio, 2016). Tuttavia, il nuovo slancio culturale, diffusosi in Occidente a cavallo tra i due secoli, porta al fiorire di figure femminili di rilievo anche per lo sviluppo dell'educazione speciale. Le più note sono Anne Sullivan (1866-1936), Maria Montessori (1870-1952), Alice Descoedres (1877-1963), Helen Keller (1880-1968), Maria Gregorzewska (1888-1967) e Maria Soriano (1900-1996).

Si tratta di pioniere dell'educazione speciale, poiché hanno dedicato il loro impegno intellettuale allo studio dei metodi e degli strumenti ideati da altri insigni medici-educatori, apportando sostanziali migliorie; hanno immaginato



materiali innovativi, definito strategie operative e progettato spazi confortevoli, per offrire nuove opportunità di crescita a generazioni di fanciulli considerati ineducabili. L'inserimento di Helen Keller tra i nomi delle pedagogiste celebri ha una doppia valenza, poiché la sua vicenda esistenziale di bambina priva dell'udito e della vista, fin dalla tenera età, la lega ineluttabilmente alla sua educatrice Anne Sullivan (1866-1936). È grazie a tale prezioso incontro che Keller sviluppa ogni sua energia intellettuale e, divenuta adulta, si impegna nella fondazione di associazioni ed enti, diffusi in tutto il mondo, volti alla formazione e alla tutela delle persone che vivono la sua condizione (Keller, 1905; Zappaterra, 2018; Zurru, 2016). Lo studio delle loro eccezionali esperienze biografiche fa emergere alcuni elementi sui quali è importante soffermarsi. Sebbene le donne siano sempre state presenti nei contesti educativi, a partire dal nucleo familiare, raramente hanno ricevuto riconoscimenti per le loro riflessioni pedagogiche o per i loro interventi operativi, mentre i risultati ottenuti da Sullivan e Keller hanno avuto una risonanza mondiale. La divulgazione dei loro metodi e degli strumenti educativi utilizzati, infatti, ha offerto opportunità emancipative a generazioni di persone sordo-cieche. Inoltre, è significativo evidenziare che i modelli operativi di riferimento di Sullivan sono l'esito di percorsi di formazione specifici che, tuttavia, non sono stati applicati pedissequamente, ma messi in discussione, rimodellati e plasmati in funzione dei bisogni evolutivi e degli interessi della Keller (Braddy, 1933; Lash, 1980; Nielsen, 2009).

Le vicende esistenziali ed educative delle due donne si innestano nell'innovativo contesto culturale dell'Istituto Perkins per ragazzi ciechi di Boston, la cui notorietà è strettamente correlata all'impegno profuso dal suo direttore, il dottor Samuel Gridley Howe, nella progettazione del percorso educativo rivolto alla giovane sordo-cieca Laura Dewey Bridgman (Dickens, 1842; Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904). Si tratta di un'esperienza umana e pedagogica straordinaria, depositata negli archivi dell'Istituto Perkins, documentata da Howe nei *report* annuali, dalle sue collaboratrici nella meticolosa stesura dei diari giornalieri, dalla stessa Laura nel suo diario personale e nella fitta corrispondenza con la sua famiglia e con le sue insegnanti (Bridgman, 1885; Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904; Swift Lamson, 1842, 1878a).

Dalla lettura dei documenti emerge come la prospettiva dell'educabilità abbia guidato l'azione degli attori coinvolti e abbia nutrito il costituirsi di una primigenia rete tra istituzioni, operatori e famiglia. Un'esperienza che può essere certamente considerata *un unicum* nella sua circolarità virtuosa, ma che tuttavia necessita di ulteriori approfondimenti per chiarire come, nell'intrecciarsi delle prospettive e dei ruoli, sia necessario focalizzare l'attenzione sulle crescenti responsabilità educative maturate dalle figure femminili protagoniste della vicenda. L'analisi dei manoscritti delle insegnanti Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight, del diario di Laura e della corrispondenza tra le educatrici e l'allieva consente, infatti, di conoscere e comprendere meglio quale importante ruolo abbiano svolto nel processo di formazione e nello sviluppo delle nuove abilità e delle competenze che la giovane Laura Bridgman andava maturando. Le osservazioni, le intuizioni metodologiche e le soluzioni concrete annotate nelle loro agende evidenziano un percorso di crescente professionalità in un territorio che fino ad allora era sempre stato di competenza maschile. Le protagoniste di un siffatto processo di cambiamento culturale meritano quindi un'attenzione capace di dissolvere il silenzio e l'oblio ingiustamente subiti.

2. Istituti speciali, prospettive educative e ospiti femminili

Per comprendere pienamente il contributo che le donne portarono nei percorsi di educazione speciale è necessario conoscere le strutture nelle quali operarono nella prima metà dell'Ottocento nella *East Coast* degli Stati Uniti (Winzer, 1993). Per quanto riguarda l'educazione dei ragazzi sordi, nel 1817 si attesta la fondazione dell'*American Asylum for Deaf and Dumb* ad Hartford. È interessante notare che anche le attività iniziali dell'istituto sono attribuibili all'incontro tra Thomas Hopkins Gallaudet e una bambina di nove anni, sorda non verbale, Alice Cogswell. La soddisfazione della famiglia per i risultati raggiunti incentiva Gallaudet ad intraprendere un viaggio in Europa per approfondire le sue conoscenze, per sistematizzare gli interventi educativi e per osservare più specificatamente il sistema comunicativo sviluppato all'istituto di Parigi. Il percorso realizzato con Alice diviene, dunque, il volano per la formazione di generazioni di ragazzi con deficit uditivo negli Stati Uniti (Gallaudet, 1888; Winzer, 1993).

La creazione del primo Istituto per ciechi, nel 1832, è invece da attribuire alla volontà del dottor John Dix Fisher il quale, durante un periodo di studi a Parigi, visita l'istituto fondato da Haüy e comprende l'urgenza di offrire un'educazione adeguata ai giovani non vedenti del New England. Fisher coinvolge il collega Samuel Gridley Howe nella realizzazione del progetto e i modelli educativi sviluppati in Europa negli istituti inglesi, francesi e tedeschi, dedicati all'educazione dei ragazzi ciechi, diventano il loro punto di riferimento. La visita presso l'Istituto Nazionale di Parigi consente ad Howe di comprendere l'organizzazione delle attività didattiche, la scelta dei metodi e degli strumenti utilizzati per accompagnare gli educandi nel loro percorso di crescita (Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904).



L'esperienza all'estero è illuminante, il giovane medico intende affinare sia i metodi sia i materiali didattici, ma principalmente mira a cambiare le prospettive pedagogiche degli interventi stessi. Prendendo spunto dall'osservazione delle pratiche educative europee, nel nascente istituto di Boston, il medico filantropo predispone per i suoi allievi percorsi educativi orientati alla realizzazione di progetti di vita indipendente. Nel dirigere la nuova struttura egli assume al contempo un impegno politico e culturale volto al superamento dell'idea di istituto come luogo di segregazione sociale e le attività promosse sono tese ad abbattere i diffusi sentimenti stereotipati rivolti ai giovani con deficit visivi: pietà, paura e curiosità. In tale prospettiva pedagogica, gli educatori del Perkins non insegnano semplicemente ai ragazzi ciechi a leggere testi in rilievo e a scrivere in nero, o ad avere conoscenze disciplinari avulse dalla realtà quotidiana, nell'ambito della storia, della geografia e della matematica, ma ogni sforzo intellettuale deve consentire agli allievi il raggiungimento di quella indipendenza e maturità esistenziale che connota gli adulti, così da renderli pienamente autosufficienti e partecipi della vita sociale delle loro città (Freeberg, 2001; S. G. Howe, 1833; Sanborn, 1891; Schwartz, 1956). Dai resoconti annuali dell'istituto emergono alcune caratteristiche dell'organizzazione interna: la suddivisione delle classi per genere, la scansione meticolosa delle giornate, il risveglio mattutino accompagnato da differenti tipologie di attività fisica all'aperto da svolgersi in tutte le stagioni, l'apprendimento disciplinare in aule dedicate, momenti di svago e il coinvolgimento nei laboratori artigianali; così come, non meno importante, un'attenta progettazione di esercizi per l'acquisizione di autonomie personali volte alla cura di sé e degli ambienti di vita, per consentire agli educandi di raggiungere una sempre maggiore indipendenza dalle tutele degli insegnanti. Howe sostiene che una simile programmazione dei ritmi di sonno e di veglia, dell'apprendimento e dell'alimentazione e il quotidiano impegno in specifici allenamenti avrebbe distolto i bambini ciechi dalle loro insane abitudini sedentarie e li avrebbe condotti a superare i limiti acquisiti a causa di forme di iper-protezione familiare (Di Gennaro, Zollo, & Sibilio, 2015; S. G. Howe, 1833, 1836).

L'ingresso di Laura Dewey Bridgman nell'Istituto Perkins, nel 1837, diventa un'occasione per cimentarsi in un progetto educativo innovativo. La bambina ha sette anni e, a causa della febbre da scarlattina, è priva della vista e dell'udito, dell'olfatto e del gusto dall'età di due anni. Dal rendiconto analitico della prima visita medica svolta dal dottor Mussey emergono le difficoltà oggettive dovute al deficit sensoriale complesso, nonostante ciò, nella relazione è dato prioritariamente rilievo ai punti di forza, quali le autonomie acquisite, lo spiccato senso del tatto e la possibilità di comunicare i bisogni primari con una gestualità ideata con i propri familiari (Mussey, 1837).

Howe è animato dal principio di educabilità che aveva condotto altri illustri medici-educatori a percorsi considerati fino ad allora impossibili: il suo punto di riferimento è Jean Marc Itard e la sua esperienza con Victor, inoltre, gli studi di frenologia che andavano diffondendosi tra gli intellettuali dell'epoca (Canevaro & Gaudreau, 1988; De Giustino, 1975; Gaudreau, 1988; Itard, 1801) lo inducono a ritenere che l'isolamento dalle influenze ambientali, causato dalla condizione di sordo-cecità, è l'occasione per realizzare un progetto capace di dimostrare l'innato potenziale educativo di tutti i bambini (Freeberg, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904). Secondo il medico, un siffatto esperimento pedagogico avrebbe dimostrato agli intellettuali suoi contemporanei che "la natura umana" non era assimilabile ad un unico e distinto concetto, ma piuttosto era il prodotto di un complesso insieme di questioni interrelate circa la natura e l'origine del linguaggio, i principi del sapere e le conoscenze religiose. L'intervento educativo prende avvio dall'emergente potenzialità del raffinato uso del tatto e dall'intenzionalità comunicativa della bambina. Dal primo resoconto annuale emerge l'impegno di Howe nel ricercare un sistema di gesti codificato che le offrisse la possibilità di esprimere non solo i propri bisogni primari, ma di espandere le capacità comunicative e di raggiungere alti livelli di conoscenza (Freeberg, 2001). In alcuni carteggi con i colleghi egli descrive la visita presso l'*American Asylum for Deaf and Dumb* per osservare le modalità comunicative utilizzate da Julia Brace, un'ospite sordo-cieca che comunicava attraverso la lingua dei segni adottata all'interno dell'istituto. In tale occasione Howe, rendendosi conto che non si tratta di un sistema codificato basato sulla lingua inglese, afferma che siffatto metodo avrebbe accentuato l'isolamento nella propria comunità (Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904). Nelle annotazioni del medico si delineano così le criticità sull'uso della lingua dei segni che, successivamente, sono divenute oggetto della diatriba tra gli educatori durante il Congresso Internazionale di Milano del 1880 (de Anna, 2016; Gaspari, 2005; Zappaterra, 2003).

I diari giornalieri delle insegnanti che supportano Howe nella realizzazione del progetto rivelano che l'utilizzo di un alfabeto manuale inglese è la soluzione più adeguata alle esigenze di Laura. L'esplorazione di alcuni oggetti attraverso il tatto e la compitazione dei loro nomi attraverso il *fingerspelling* sulla mano della bambina avviano il processo di apprendimento (Parker, 1856). In un anno i progressi sono evidenti sia per quanto riguarda la ricezione sia per quanto concerne la produzione comunicativa e i rudimenti della letto-scrittura. Attraverso *report* annuali pubblici, per rendicontare ai sostenitori economici dell'istituto l'efficacia dell'intervento educativo, il dottor Howe si ascrive il successo della "resurrezione intellettuale" della bambina, che in breve tempo diventa di dominio pubblico (Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904).

Molteplici pubblicazioni scientifiche, filosofiche e teologiche dell'epoca riportano la vicenda educativa della pic-



cola Laura e tale risonanza mediatica è costantemente supportata da eventi organizzati all'interno dell'Istituto Perkins dal dottor Howe. Ogni sabato, gruppi di curiosi affollano i saloni per osservare di persona i prodigi della bambina sordo-cieca che comunica con la sua insegnante attraverso l'alfabeto manuale e grande clamore suscitano i suoi manufatti a maglia o all'uncinetto autografati (Freeberg, 2001; Gitter, 2001). Nel gennaio del 1842 anche Charles Dickens e sua moglie partecipano a un'esibizione, grazie alla pubblicazione di *American Notes* la straordinaria esperienza educativa diventa famosa in tutto il mondo (Dickens, 1842). L'interesse per le vicende esistenziali della giovane Laura Dewey Bridgman deve essere letto e interpretato alla luce dei cambiamenti socio-culturali del 1830-1840 della costa Est degli Stati Uniti. Alla crescita e all'espansione delle città corrisponde un nuovo stile di vita: sia la classe media sia i lavoratori dedicano il loro tempo libero alla lettura di riviste scientifiche divulgative, alla visita ai musei e alla partecipazione a dimostrazioni pubbliche (Freeberg, 2001). Per la società affamata di esibizioni Laura rappresenta una curiosità, non meno dei bimbi "sauvage" descritti un secolo prima; è considerata un "freak", come le affascinanti creature degli spettacoli del circo Barnum (Bodgan, 1990). Il dottor Howe pubblicizza i successi della bambina per dar sostegno alle sue teorie sullo sviluppo umano, ma anche per raccogliere fondi necessari al mantenimento dell'Istituto Perkins e per fondare nuove strutture per ciechi in altre città del Paese. Per altri versi, la sordo-cecità rappresenta un particolare oggetto di interesse per la società statunitense impegnata ad avviare un processo di democratizzazione che pone le sue basi nell'educazione e nel rispetto di tutti i suoi membri indipendentemente dalle loro condizioni (Winzer, 1993). Al contempo, le estreme condizioni sensoriali di Laura rappresentano una sfida educativa per medici ed educatori.

Tuttavia, Howe non avrebbe mai potuto avviare un siffatto altisonante progetto se non fosse stato coadiuvato inizialmente e sostituito successivamente per lunghissimi periodi dalle sue devote collaboratrici, le cui testimonianze sono la fonte diretta alla quale attingere per conoscere ed apprezzare l'evolversi del processo educativo.

3. Esperienze educative al femminile: diari e metodi di Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight

La presa in carico di Laura richiede personale qualificato, docenti formate nella *Lexington Normal School* in Massachusetts, la prima scuola pubblica del Paese, fondata per la preparazione delle insegnanti secondo i principi riformatori di Horace Mann (Swift Lamson, 1903). Quando Howe inizia la sua esperienza come direttore dell'Istituto Perkins, nel 1832, è in atto un processo di femminilizzazione delle professioni educative, che dà luogo all'apertura di molteplici istituti per l'educazione formale delle ragazze.

Pioniere della nuova frontiera educativa furono donne come Emma Willard, Catherine Beecher, Dorothea Dix, Elizabeth Palmer Peabody e sua sorella Mary; fondarono le loro scuole convinte che un futuro impiego come insegnanti fosse un'opportunità emancipativa per le giovani, per il miglioramento delle loro condizioni e per una rispettabile indipendenza (Brown, 1998; Ronda, 1999; Sklar, 1973). Le attività del Perkins coinvolgono, così, donne divenute insegnanti poco più che ventenni, che al loro primo impiego svolgono diverse mansioni nell'educazione dei ragazzi e delle ragazze cieche: vivono all'interno dell'istituto seguendo i progetti educativi di singoli alunni, li guidano nelle loro *routine* e gestiscono i gruppi classe in differenti discipline. In particolare, dal 1838 al 1850, lavorano con Laura tre insegnanti: Lydia Drew, Mary Swift e Sara Wight.

Dalla lettura della documentazione si evince che, nel convincere i coniugi Bridgman ad affidargli la bambina, Howe avesse illustrato loro un articolato piano educativo il cui approccio globale ne avrebbe favorito lo sviluppo fisico e mentale sano. Il progetto prevedeva differenti livelli di intervento: una prima fase dedicata all'impostazione dell'apprendimento del linguaggio, all'acquisizione di nuove conoscenze e al loro ampliamento attraverso lo studio di differenti ambiti disciplinari; la seconda fase, seguendo le tappe dello sviluppo globale della bambina, sarebbe stata dedicata all'educazione religiosa. Alla progettazione scrupolosa di ogni tappa evolutiva non è, però, mai corrisposto l'impegno alla sua realizzazione, né alla rendicontazione sistematica del lavoro svolto, poiché Howe era spesso impegnato in azioni filantropiche o politiche che lo allontanavano a lungo dall'istituto. I *report* annuali sono il frutto dei suoi pochi appunti, dell'estrapolazione di informazioni dai diari compilati quotidianamente dalle insegnanti che lavoravano con Laura, e le successive pubblicazioni inerenti al suo metodo innovativo sono state stilate dalla moglie e dalle figlie attingendo alle medesime pagine (M. Howe & Hall Howe, 1904; Swift Lamson, 1842, 1878). Nella fase iniziale dell'educazione di Laura, Howe coinvolge Miss Lydia Drew, alla quale indica come adattare i materiali e l'esperienza educativa maturata con i ragazzi ciechi alla condizione di pluridisabilità sensoriale. L'introduzione all'apprendimento del linguaggio avviene con l'esplorazione tattile degli oggetti, ai quali sono incollati dei cartellini sui quali sono stampati i loro nomi con lettere in rilievo. Successivamente, la giovane allieva è invitata ad associare l'oggetto al proprio cartellino e infine a ricostruire le parole con le singole lettere che la compongono e accostare l'etichetta con il nome in rilievo. La terza fase dell'acquisizione linguistica prevede la comunicazione attraverso l'uso del *fingerspelling*. Dagli appunti della docente si acquisiscono informazioni non solo sulle tappe del metodo, ma



sul pieno coinvolgimento della bambina nel processo di apprendimento. Tenendo bene aperta la mano per riuscire a distinguere che i singoli cambi di posizione sul palmo e sulle dita siano riferibili a ogni singola lettera, Laura capisce presto che con questo procedimento avrebbe potuto comunicare in modo immediato. Le annotazioni di Miss Drew restituiscono l'emozionante momento: "Io non dimenticherò mai il primo pasto dopo aver apprezzato l'uso dell'alfabeto con le dita. Tutti gli oggetti che lei toccava dovevano avere un nome; e io ero obbligata a chiamare qualcuno per aiutarmi nel seguire gli altri bambini, mentre mi teneva impegnata nel fare lo *spelling* delle nuove parole" (Swift Lamson, 1878, p. 7).

L'entusiasmo di Laura nel poter ampliare il suo bagaglio lessicale e le nuove competenze acquisite le consentono di poter esprimere i propri pensieri e dubbi, quando è sola si intrattiene in soliloqui che compita sulle proprie mani. Le osservazioni di tale vivacità comunicativa sono ben descritte da Miss Drew:

Si diverte evidentemente a comporre dialoghi immaginari, o a rievocare impressioni passate; conta con le dita o scandisce nomi di cose che ha appreso di recente, [...] sembra ragionare, riflettere e discutere; se sbaglia una parola con il dito della mano destra, la colpisce istantaneamente con la sinistra, come fa la maestra, in segno di disapprovazione; se giusto, allora si dà una pacca sulla testa, e ha un'espressione di compiacimento (Swift Lamson, 1878, p. 12).

Dalla lettura dei *report* stilati quotidianamente dalle insegnanti si dipana l'evolversi del processo di apprendimento e si evince come l'impegno metodico offra risultati positivi in pochi mesi. Laura compita con sempre maggiore sicurezza e velocità parole nuove e struttura in modo sintatticamente sempre più corretto domande e riflessioni su quanto sta apprendendo. L'insaziabile desiderio di conoscenza è costantemente alimentato dai continui stimoli introdotti dalle sue docenti con oggetti, animali e piante presenti nell'istituto o incontrati nelle frequenti e lunghe passeggiate per le strade di Boston o in riva al mare. Il maggior input per l'apprendimento di nuovi contenuti risiede nella stimolazione esperienziale attraverso il tatto: così sono organizzate lezioni sulle qualità e l'origine dei materiali, sui processi di lavorazione e sull'uso dei prodotti finali. Per l'apprendimento della matematica, della geografia e delle scienze sono utilizzati strumenti tiflodidattici e materiali specifici creati appositamente. Per la comprensione dei verbi, soprattutto quelli di uso quotidiano, Miss Drew invita la bambina a compiere un'azione e compita sulla sua mano il verbo. Durante le lezioni sono utilizzate costantemente gratificazioni positive alle quali Laura corrisponde sollecitamente con carezze, baci e sorrisi. In tali descrizioni è facile rinvenire come ogni nuovo contenuto di apprendimento abbia un carattere situato e concreto, preveda il pieno coinvolgimento dell'alunna e la relazione con gli altri bambini dell'istituto; così, per insegnarle concetti come "ricordare" e "dimenticare", l'insegnante le chiede: "Cosa ricordi di aver fatto prima di andare in vacanza? *Risposta* Ho giocato con Olive, Maria e Lydia (queste ragazze erano le sue compagne)" (Swift Lamson, 1878, p. 38).

Dalla lettura del diario di Miss Swift emergono anche le difficoltà incontrate da Laura nell'apprendimento di concetti astratti o maggiormente complessi, per i quali la docente definisce alcune indicazioni di metodo: la necessità di proporre nuovi contenuti collegandoli ad elementi precedentemente appresi, l'uso disteso del tempo con pause dedicate all'accoglimento delle domande e delle curiosità maturate dall'allieva durante la lezione. È così sottolineata l'importanza di alternare materie ostiche con argomenti maggiormente stimolanti e vicini agli interessi personali della bambina, per favorire la motivazione all'apprendimento (Swift Lamson, 1878). Pur esigendo il rispetto di comportamenti adeguati, nell'accogliere gli inattesi quesiti della bambina o i suoi scherzi, si evince che le insegnanti hanno creato un clima sereno, incoraggiante ed efficace. In un'epoca in cui la letto-scrittura con il codice Braille non si era ancora diffusa, le docenti leggono i libri compitandoli sulla mano di Laura, la sua sete di conoscenza incentiva la motivazione ad apprendere a leggere da sola i rari volumi per l'infanzia stampati in rilievo. Dagli appunti emerge come la promozione della lettura ha avviato il graduale sviluppo dello studio in autonomia. La bambina trascorre diverse ore ad analizzare il contenuto dei libri, a imparare a compitare i termini sconosciuti e a richiedere spiegazioni e approfondimenti alle insegnanti nella lezione successiva. Invece, per insegnarle a scrivere utilizzano tale modalità:

Un cartone con linee scanalate come usano i ciechi, era posto tra le pieghe della carta; una lettera era punteggiata in una carta rigida così che lei potesse sentirne la forma, e quindi la sua mano destra, impugnando la matita, era guidata a formarla, l'indice della mano sinistra seguiva la punta della matita, guidando la scrittura, e mantenendo gli spazi tra le lettere (Swift Lamson, 1878, p. 8).

La voluminosa corrispondenza raccolta negli anni attesta che per Laura la possibilità di scrivere ai propri familiari diviene motivante per apprendere e per perfezionare le conoscenze linguistiche, per esercitare l'uso corretto dei costrutti sintattici e per il rispetto delle regole grammaticali, e nel tempo diviene lo strumento con il quale mantenere saldi i rapporti di amicizia, per esprimere pensieri o poter raccontare i propri sogni (Bridgman, 1885).

Il progetto educativo del dottor Howe prevede un rapporto simbiotico tra Laura e le sue insegnanti, poiché, oltre



a dover condividere gli stessi spazi nell'arco dell'intensa giornata lavorativa, alle docenti è attribuita la responsabilità di tutelare "la purezza" della mente di Laura, limitando i contatti con figure esterne durante le manifestazioni pubbliche del sabato, e mediando i rapporti con gli altri ospiti dell'istituto. Tali indicazioni diventano più severe nella terza fase del percorso educativo. Nel suo sviluppo, la giovanissima e preparatissima Miss Swift si trova a fronteggiare molteplici sfide educative. Nei *report* sono annotate le criticità che rallentano il programma nelle varie discipline, perché Laura manifesta insofferenza, difficoltà attentive, comportamenti aggressivi e mutamenti umorali, dovuti in parte all'adolescenza e in parte alle pressanti domande esistenziali, morali e religiose alle quali, tuttavia, l'insegnante non risponde in maniera esaustiva (Swift Lamson, 1878). Una fitta rete epistolare tra Laura, Miss Swift e il dottor Howe esplicita la sete di conoscenza della ragazza, alla quale però il medico non corrisponde in modo adeguato, ed evidenzia l'aumento del grado di ansia e di frustrazione dell'allieva, per il silenzio imposto all'insegnante su tali argomenti (Bridgman, 1885). Nei carteggi emerge la preoccupazione della docente per i comportamenti provocatori e aggressivi della ragazza, ma anche la descrizione delle strategie di contenimento: momenti di silenzio, la lettura di racconti con modelli morali da seguire, la privazione di attività di svago previste, e infine il monito riguardo alle reazioni di disapprovazione del dottor Howe qualora avesse saputo delle sue condotte. Tali provvedimenti sortiscono un effetto inatteso: la stessa Laura decide di stilare un diario quotidiano. Questo strumento assume un valore inestimabile nel suo processo di sviluppo, perché la ragazza si avvia a riflettere sui propri comportamenti, a descrivere e autoregolare i propri stati emotivi e a prefissare propositi e obiettivi per la settimana (Swift Lamson, 1878).

Rientrato da un lungo viaggio in Europa, Howe, nonostante i costanti aggiornamenti inviati da Miss Swift, trova una situazione differente dai suoi piani originali. Laura è una ragazza di 15 anni irrequieta e testarda con nuove esigenze e con inesauribili domande esistenziali alle quali dare risposte. La trasformazione fisica e mentale della sua "creatura" contribuisce ad allontanarlo dalla ragazza. Non era più l'etereo angelo, ma quasi una donna in carne ed ossa, la cui presenza implicava l'accoglimento di differenti necessità, richieste e la salvaguardia da nuovi pericoli. Le divergenti posizioni riguardo ai bisogni educativi ed evolutivi di Laura danno luogo al licenziamento dell'insegnante (Freeberg, 2001; Gitter, 2001). Attribuendo ogni responsabilità dei cambiamenti comportamentali alla rigidità di Miss Swift, il dottor Howe ritiene di dover porvi rimedio con un ulteriore regime di isolamento per Laura, la quale può intrattenere rapporti solo con persone da lui scelte all'interno dell'istituto, e con l'affidamento a una nuova insegnante, Miss Wight. La giovane docente documenta dettagliatamente il suo impegno quotidiano per stabilire una relazione educativa efficace con la ragazza e dalla lettura delle sue pagine emergono le modalità di intervento per estinguere i comportamenti problematici: utilizza immediati rinforzi affettivi e sociali e crea le condizioni perché Laura possa avere il tempo per riflettere sulle proprie azioni, con strategie riconducibili a ciò che oggi è il *Time-Out*. Si allontana da lei per un tempo stabilito quando, nonostante le indicazioni precise, persiste il comportamento scorretto (Gitter, 2001; Swift Lamson, 1878). Miss Wight ricopre l'incarico di docente per cinque anni, periodo nel quale Laura sboccia emotivamente e intellettualmente. Dai diari personali e dalle lettere scritte dalla ragazza alla madre, alla sorella e ai fratelli emergono i consigli e le preoccupazioni per la loro salute e la sua soddisfazione nell'essere stata coinvolta nell'educazione di altri alunni con pluridisabilità sensoriale. La nuova dimensione della restituzione della *cura* le consente di raggiungere una maggiore serenità e un'intensa consapevolezza dei propri stati emotivi, un'accresciuta motivazione e interesse nelle attività proposte da Miss Wight (Bridgman, 1885; Swift Lamson, 1878). Tuttavia, il sodalizio educativo è interrotto dalla pubblicazione del *report* annuale del 1849, nel quale il dottor Howe, oltre a rielaborare in modo incoerente i contenuti degli appunti della docente, estrapola dal diario di Laura alcune considerazioni sul temperamento timido e introverso della sua insegnante (Gitter, 2001). Alle parole aggressive e irrispettose di Howe seguono le dimissioni di Miss Wight e la conseguente conclusione dell'esperimento educativo, al quale il medico non rivolge più alcuna attenzione. Nelle sue pubblicazioni è evidente, che poiché Laura ha ormai vent'anni e ha concluso il suo percorso di formazione, il suo caso clinico non è più oggetto di interesse per la scienza, per la filosofia o la religione. Nel frequente dialogo epistolare con la famiglia, tuttavia, emerge l'urgenza di trovare delle soluzioni adeguate perché la ragazza continui a vivere dignitosamente, poiché la vendita dei manufatti da lei prodotti e i limiti imposti dalla condizione di disabilità non le consentono di vivere autonomamente. I carteggi tra Howe e alcuni filantropi sostenitori dell'istituto attestano che l'interesse del pubblico per la straordinaria vicenda educativa di Laura non svanisce, le garantiscono, infatti, un fondo perché possa continuare a risiedere come ospite dell'Istituto Perkins. In tal modo, Laura mantiene la sua stanza privata, dedicando il suo tempo alla lettura, alla meditazione e impegnandosi come assistente dell'insegnante di cucito delle ragazze cieche (Freeberg, 2001; Gitter, 2001; M. Howe & Hall Howe, 1904).



4. Prospettive pedagogiche femminili: un'eredità nascosta

Nei suoi *report* annuali il dottor Howe menziona raramente le insegnanti e il prezioso lavoro svolto, pur attingendo a piene mani dai loro diari; di contro, rende pubblico il loro operato solo quando è intenzionato a sollevarle dall'incarico, accennando al loro intervento con riduttive frasi sprezzanti (Gitter, 2001).

Si tratta di una *damnatio memoriae* quanto mai discutibile rispetto alla dedizione con la quale queste giovanissime educatrici hanno assunto pienamente la responsabilità del loro incarico e hanno affrontato le sfide educative incontrate nella formazione di Laura. L'analisi delle loro annotazioni consente di comprendere come la complessa dimensione della pluridisabilità sensoriale e i comportamenti problematici manifestati le abbiano costrette quotidianamente a interrogarsi sulla condizione di Laura, non solo come bambina, ma come ragazza e infine come donna. Le insegnanti, infatti, nell'intensa attività educativa giornaliera, con le conoscenze e con gli strumenti a disposizione, hanno cercato di nutrire l'insaziabile fame di sapere di Laura, hanno creato le condizioni perché, oltre all'acquisizione di molteplici autonomie, potesse maturare fisicamente e intellettualmente, si affinasse lo sviluppo morale e le capacità di autoregolazione fossero adeguate al suo divenire adulta. Al contrario, dalla lettura dei *report* pubblici e delle lettere inviate ai colleghi stilate da Howe si evince che il suo sguardo pedagogico idealistico, pur avendo prospettato un intervento educativo innovativo volto alla realizzazione del progetto di vita, non è stato in grado di comprendere il bisogno di Laura di essere riconosciuta nella sua naturale evoluzione esistenziale, come donna che nelle sue insistenti richieste dimostrava la crescente indipendenza di pensiero, di azione e il bisogno di autodeterminazione.

Lo studio dei *report* mostra la silenziosa e impari lotta di genere che le insegnanti hanno condotto per attestare la propria professionalità in un mondo di esclusivo predominio maschile.

Il loro contributo allo sviluppo dell'educazione speciale si palesa nei meticolosi resoconti quotidiani, nella descrizione di ogni attività, dei materiali utilizzati, delle domande e delle reazioni di Laura. Nelle loro pagine si evidenzia una costante pratica riflessiva sull'esperienza, un continuo interrogarsi sul processo di apprendimento e sulle difficoltà incontrate, per individuare possibili miglioramenti alla propria azione educativa; un atteggiamento che *in nuce* denota l'approccio riflessivo del professionista dell'educazione (Gaspari, 2012; Perla, 2012; Schön, 1983). In tal senso, si comprende che, nel pubblicare i diari di tutte le docenti che operarono con Laura, Miss Swift non solo documenta il percorso educativo, ma, superando un atteggiamento di subordinazione, è pienamente consapevole dell'importante ruolo che tali annotazioni avrebbero avuto nell'educazione di altri alunni. Inoltre, nelle pagine della prefazione è palese come l'insegnante intuisca che la divulgazione dei diari avrebbe potuto favorire la creazione di un dialogo interdisciplinare, con il quale mettere in relazione differenti scienze e professionisti che si occupano degli interventi educativi dei bambini interessati da pluridisabilità sensoriale (Swift Lamson, 1878).

La maturità intellettuale di queste donne è rinvenibile anche nella solidità con la quale, pur avendo subito il licenziamento e l'onta della pubblicazione di *report* annuali manipolati ad arte per sostenere una prospettiva scientifica fallace, hanno continuato a mantenere solidi e costanti rapporti con Laura, in un reciproco rapporto di sorellanza e generatività (Cao & Gugliemi, 2017; Erikson, 1999). Più precisamente, le insegnanti hanno compreso che lo sviluppo globale della persona è accompagnato da quell'atteggiamento di *maternage*, caratterizzato dal costante accompagnamento all'apprendimento e dal sostegno emotivo, rinvenibile nell'intervento operato da Madame Guerin nell'educazione di Victor. Si tratta di un contributo educativo forse ancora poco valorizzato e riconosciuto (Caldin, 2002). Nel caso di Laura il ricorrente dialogo epistolare con la madre è stato un sostegno nelle fasi critiche e lo sguardo pedagogico delle insegnanti ha supportato la sua crescita, perché è stato capace di riconoscere e comprendere l'urgenza del dare risposte alle sue inascoltate domande esistenziali. In tale prospettiva di *cura*, Laura divenne una donna emancipata culturalmente, moralmente e spiritualmente, capace di prodigarsi per coloro che erano in difficoltà perché "per la sua esistenza libera una donna ha bisogno, simbolicamente, della potenza materna, così come ne ha avuto bisogno materialmente per venire al mondo" (Muraro, 2006, p. 9). Anne Sullivan, quale allieva dell'istituto, ebbe l'opportunità di conoscere Laura e di apprendere a comunicare con lei attraverso il *fingerspelling*, fu tra le prime donne a comprendere e a raccogliere la preziosa eredità intellettuale di questa esperienza pedagogico-speciale al femminile avviata dalle insegnanti del Perkins (Magnanini, 2020). Lo studio dei loro *report* divenne il materiale indispensabile per affrontare la sfida educativa con Helen Keller (Braddy, 1933).

Le altre protagoniste di tale vicenda pedagogica, facendo tesoro delle competenze maturate e perseverando nella prospettiva femminile anticipatrice di quella maternità sociale di cui Montessori si farà promotrice anni dopo, si dedicarono ad altre attività educative (Gallerani, 2010). In particolare, Miss Swift continuò a prodigarsi per il miglioramento delle condizioni vita di altre donne in condizione di fragilità, impegnandosi nell'organizzazione di enti solidali volti all'educazione e alla protezione delle giovani lavoratrici.



Riferimenti bibliografici

- Barnard, F. A. P. (Ed.). (1834). *Observation on the education of deaf and dumb*. Boston: Office of North American Review.
- Berthier, F. (1852). *L'Abbé de l'Épée sa vie, son apostolat, ses travaux, sa lutte et ses succès*. Paris: Michel Lévy Frères Libraires Editeurs.
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Grassina (FI): Le Lettere.
- Bodgan, R. (1990). *Freak Show: Presenting Human Oddities for Amusement and Profit*. Chicago: University Chicago Press.
- Braddock, D., & Parish, S. (2001). An institutional history of disability. In G. L. Albrecht, K. Seelman, & M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies* (pp. 11–68). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Braddy, N. (1933). *Anne Sullivan Macy the Story Behind Helen Keller*. New York: Doubleday, Doran & Company, INC.
- Bridgman, L. (1885). *Laura Bridgman Autobiography*. Boston: Perkins School for the blind.
- Brown, T. J. (1998). *Dorothea Dix: New England Reformer*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Caldin, R. (2002). *Introduzione alla Pedagogia Speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R., & Zappaterra, T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. (pp. 680, 705). Pisa: ETS.
- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (Eds.). (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Cao, C., & Gugliemi, M. (Eds.). (2017). *Sorelle e sorellanza nella letteratura e nelle arti*. Firenze: Franco Cesati.
- Collacchioni, L. (2016). *Memoria e disabilità. Tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Covato, C. (2017). Storia dell'educazione e studi di genere. Fra pensiero critico e sfide sociali. *Nuova Secondaria*, 9, pp. 9-14.
- Crispiani, P. (Ed.). (2016). *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- D'Addelfio, G. (Ed.). (2016). *In altra luce. Per una Pedagogia Femminile*. Milano: Mondadori Università.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia Speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2016). Tommaso Pendola. Educatore e ricercatore in prospettiva internazionale per una società inclusiva. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 207-222). Pisa: ETS.
- De Giustino, D. (1975). *Conquest of Mind: Phrenology and Victorian Social Thought*. Totowa, N.J.: Roman and Littlefield.
- Di Gennaro, D. C., Zollo, I., & Sibilio, M. (2015). Il pionieristico approccio di Samuel Gridley Howe. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 33–40.
- Dickens, C. (1842). *American Notes for general circulation*. London: Bradbury and Evans Printer.
- Erikson, E. H. (Ed.). (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Freeberg, E. (2001). *The education of Laura Bridgman. First Deaf and Blind Person to Learn Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gallaudet, E. M. (1888). *Life of Thomas Hopkins Gallaudet, Founder of Deaf-Mute Instruction in America*. New York: H. Holt and Company.
- Gallerani, M. (2010). Maria Montessori: "donna nuova" e intellettuale impegnata nella (ri)scoperta dell'infanzia. In A. Cagnolati (Ed.), *Maternità militanti. Percorsi di genere nella storia dell'educazione* (pp. 83-115). Roma: Aracne.
- Gaspari, P. (Ed.). (2005). *Il bambino sordo. Pedagogia Speciale e didattica dell'integrazione*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012). *La pedagogia speciale e l'educatore in una prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaudreau, J. (1988). L'handicappato e la metafisica dell'illuminismo. In A. Canevaro & J. Gaudreau (Eds.), *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna* (pp. 21, 31). Roma: Carocci.
- Gelati, M. (Ed.). (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gitter, E. (2001). *The Imprisoned Guest. Samuel Howe and Laura Bridgman, the original deaf-blind girl*. New York: Farrar Straus and Giroux.
- Howe, M., & Hall Howe, F. (1904). *Laura Bridgman: Dr. Howe's Famous Pupil and What He Taught to Her*. London: Hodder & Stoughton.
- Howe, S. G. (1833). Education of the Blind. *North American Review*, 37, pp. 20-55.
- Howe, S. G. (1836). Education of the Blind. *Literary and Theological Review*, 3.
- Itard, J. M. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Gouion fils.
- Jezic, D., & Wood, E. (1994). *Women Composer: The Lost Tradition Found*. New York: The Feminist Press at the City University of New York.
- Keller, H. (1905). *The Story of My Life*. (J. A. Macy, Ed.). New York: Doubleday, Page & Company.
- Kudlick, C. J., & Weygand, Z. (2001). *Reflections. The life and writings of a young blind woman in post-revolutionary France*. New York: New York University Press.
- Lash, P. J. (1980). *Helen and Teacher: The Story of Helen Keller and Anne Sullivan Macy*. New York: Delacorte.
- Magnanini, A. (2020). Il "progetto educativo" di Anne Sullivan Macy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, 1, pp. 11–25.
- Mura, A. (2012). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*. Milano: FrancoAngeli.



- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 201–214.
- Muraro, L. (Ed.). (2006). *L'ordine simbolico della madre*. Roma: Editori Riuniti.
- Mussey, R. D. (1837). *Twenty-First Report of the American Asylum*. Hartford.
- Neher-Bernheim, R. (1981). Un pionnier dans l'art de faire parler les sourds-muets: Jacob Rodrigue Pèire. *Dix-Hitième Siècle*, 13, pp. 47-61.
- Nielsen, K. E. (2009). *Beyond the miracle worker. The Remarkable Life of Anne Sullivan Macy and Her Extraordinary Friendship with Helen Keller*. Boston: Beacon Press.
- Parker, C. (1856). *Charles Parker's New Manual Alphabets*. Gallaudet University Press.
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Perla, P. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Romeo, F. P. (in press). Fare inclusione attraverso la memoria. "Sguardi", esperienze e criteri per l'azione educativa. *L'integrazione Scolastica e Sociale*.
- Ronda, A. B. (1999). *Elizabeth Palmer Peabody, A reformer on Her Own Terms*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Sanborn, F. B. (1891). *Dr. S. G. Howe: The Philanthropist*. New York: Funk and Wagnalls Company.
- Schianchi, M. (Ed.). (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner* (tr. it. 1993). New York: Basic Books.
- Schwartz, H. (1956). *Samuel Gridley Howe, Social Reformer, 1801-1876*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J. B. Baillière.
- Sicard, R. A. C. (1808). *Théorie des signes pour l'instruction des sourds-muets*. Paris: Imprimerie de l'Institution des Sourds-Muets.
- Sklar, K. K. (1973). *Catharine Beecher: A Study in American Domesticity*. New Haven: Yale University Press.
- Swift Lamson, M. (Ed.). (1842). *Teacher Journals: Bridgman and Deafblind Pupils*. Boston: Perkins School for the blind.
- Swift Lamson, M. (Ed.). (1878). *Life and Education of Laura Dewey Bridgam, the Deaf, Dumb and Blind Girl*. London: Trubner & Co.
- Swift Lamson, M. (1903). *Records of the First Class of the First State Normal School in America, Established at Lexington, Massachusetts, 1839*. Boston.
- Tatulli, I. (2011). Donne e disabilità: realtà a confronto. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 128–142). Milano: FrancoAngeli.
- Tatulli, I. (2013). Disabilità, identità e questioni di genere. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 125-139). Milano: FrancoAngeli.
- Tatulli, I. (2016). *Donne e disabilità: Identità, opportunità e realizzazione di sé*. Roma: Università degli Studi di Roma "Foro Italico"
- Ulivieri, S. (Ed.). (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: from isolation to integration*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Zappaterra, T. (Ed.). (2003). *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*. Milano: Unicopli.
- Zappaterra, T. (2018). Linguaggi, conoscenza e advocacy nella giovane Helen Keller. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 25-34.
- Zurru, A. L. (2016). Helen Keller. La tenacia del volere e l'amore per la vita. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 342-356). Pisa: ETS.