

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

a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani



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

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

Isbn 9788835103011

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

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

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

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

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

Indice

Presentazione

di *Roberto Sani*

pag. 11

Saluto del Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa (CIRSE)

di *Fulvio De Giorgi*

» 13

Prima Sessione

Condizione economica e sociale e processi di scolarizzazione nell'Italia unita

Introduzione alla Prima Sessione dei lavori

di *Carmen Betti*

» 19

1. La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne

di *Roberto Sani*

» 25

1. Le premesse ideologiche e politiche della costruzione
dello Stato borghese

» 25

2. Il «doppio binario» scolastico e le sfide
dell'educazione nazionale: istruzione e processi
formativi nell'Italia postunitaria (1861-1900)

» 29

3. Le coraggiose aperture dell'età giolittiana
e la svolta restauratrice della riforma Gentile (1923)
e della politica scolastica del regime fascista

» 34

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

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

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

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

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

Terza Sessione

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

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

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

15. Sulla «storia emancipativa» dei giovani ciechi in Italia

di Roberta Caldin*

1. Premessa

Come informa Alain Goussot, molto spesso, l'unico modo per costruire una storia dei disabili rimanda allo *sguardo*, plurale e non unitario, dell'altro: i medici, gli psichiatri, gli infermieri, i terapisti, gli educatori osservano la persona con deficit e ne leggono la realtà personale e sociale attraverso i propri occhi. Il limite è che, abitualmente, la storia dei disabili – ma anche degli emarginati, in generale – risulta gestita e scritta da altri e si presenta come storia mediata, mutilata, frammentata, parziale, *non storia*. È un problema di ricerca, di analisi e di attendibilità delle fonti e delle testimonianze. Anche oggi è necessario chiedersi: è possibile scrivere una storia dei disabili? O sarebbe preferibile una storia socio-culturale dell'handicap? O una storia delle istituzioni *speciali e totali*? O una storia, più neutrale, del deficit? O una storia delle famiglie che hanno un figlio disabile? Una storia, fra le tante, potrebbe essere costruita anche attraverso la disamina dei luoghi spaziali e concettuali (casa, scuola, lavoro, riabilitazione, educazione ecc.) nei quali sono presenti – oppure no – i disabili nel corso del tempo¹.

La questione è complessa, di difficile soluzione e in grado di provocare molteplici risposte, piuttosto che un orientamento univoco. Ad esempio, il lungo tragitto percorso in Italia, sul fronte dell'integrazione scolastica, favorisce e incoraggia il potenziamento dell'impegno di ricerca della Pedagogia Speciale anche in altri ambiti. I luoghi fisici e concettuali nei quali si muovono le persone con disabilità, infatti, al di là della felice esperienza dell'istituzione scolastica (peraltro, ancora troppo declinata sulla formazione di base), sono alquanto circoscritti e discontinui e, spesso, direttamente dipendenti dalle possibilità di cura e di programmazione delle famiglie.

* Università degli Studi di Bologna.

1. A. Goussot, *Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche*, in A. Canevaro, A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, pp. 27-73; cfr. anche il lavoro di P. Nora, *Les lieux de mémoire*, Parigi, PUF, 1990.

Il lavoro di ricerca della Pedagogia Speciale è frutto di un'elaborazione artigianale, legata alla creatività, all'intuizione, alla novità, al contesto e non a indicazioni ripetitive e standardizzate: in tal senso, acquistano rilievo anche gli elementi emozionali e affettivi che offrono maggiori opzioni espressive, relazionali, comunicative e di apprendimento.

Le tematiche affrontate in questa sede si riferiscono a questi elementi e ad un quadro pedagogico ampio e unitario: la scelta di privilegiare un orizzonte pedagogico vasto – e non settoriale – deriva anche dalla necessità di contemplare le varie disabilità, ciascuna diversa dall'altra, attraverso elementi affini e accomunanti che si dipartono e rinviano, sempre, alla persona nella sua integralità. La *collocazione* di alcuni soggetti dentro ad un'unica identità pre-stabilita si riferisce, infatti, ai deficit che caratterizzano un individuo e non, primariamente, alla persona e vincola un gruppo (ad esempio, quello delle persone con sindrome di Down) rischiando di escluderlo dalla possibilità di pervenire ad un qualsiasi altro tipo di identità. È attraverso questa perversa prassi che la persona con disabilità viene a coincidere, a livello scientifico e nell'immaginario collettivo, con il suo stesso deficit; anzi, essa diviene la manifestazione esasperata di un difetto enfatizzato e ampliato a detrimento di altri aspetti della personalità.

La scelta di muoversi in un contesto di riferimento ampio e pluralistico costituisce, nel nostro caso, anche una scelta per molti aspetti *antropologica*, che esula dall'offrire obsolete giustificazioni quando ci si occupa di disabilità: non sarebbe possibile occuparsi delle persone disabili se non altro perché la loro presenza è sempre *significativa* (come quella di tutti gli altri) e perché la loro esistenza *parla*, si *racconta*, purché ci sia qualcuno disposto ad ascoltare? La disabilità, infatti, si connota come concetto trasversale e universale e fenomeno sociale multidimensionale, parte integrante dell'essere umano, al di là del tempo, dello spazio e delle differenze culturali e geografiche, angolatura particolare di una *teoria dell'uguaglianza* che prospetta il riconoscimento della nostra condizione umana che, per alcuni, comporta disabilità nel presente, ma che, per tutti, può comportarne in futuro (in seguito, per esempio, ad un incidente o a una malattia senile).

Il principio basilare della pedagogia che si occupa di persone con bisogni *specifici* – Pedagogia Speciale – rimane quello di intravedere, riconoscere e puntualizzare sempre e comunque, anche in situazioni estremamente problematiche, la possibilità dell'*educabilità* dell'uomo e della donna, attribuendo una sconfinata e intensa fiducia alla sua *umanizzazione*, al di là delle condizioni reali che possono apparire scoraggianti, disperate o prive di qualunque progettualità.

Nell'ambito più generale della ricerca pedagogico-educativa, l'oggetto privilegiato rimane l'attuarsi dell'*educabilità* come possibilità dell'uomo, anche attraverso la disamina di quelle "forme" nelle quali si concreta la processualità dell'evento educativo stesso. Per quanto riguarda l'ambito della *disabilità* (assunto qui come termine polisemico), hanno contribuito alla ge-

nesi di questa ipotesi – in maniera rilevante e operando una svolta pedagogico-educativa innovatrice e destabilizzante – soprattutto i francesi Jean-Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin, mentre, in Italia, Maria Montessori si è rivelata non solo l'abile erede dei due pionieri, ma anche l'originalissima ideatrice di una singolare pedagogia. A questi studiosi si deve la nascita della Pedagogia Speciale e l'inizio di una storia educativa, indiscutibilmente difficile, delle persone disabili.

Il ritrovamento del *sauvage* dell'Aveyron rappresenta l'inizio di una avventura pedagogico-educativa originalissima, che segna un vero e proprio spartiacque e una rottura epistemologica nella pedagogia in generale e nella storia dei disabili, in particolare. È difficile dire con esattezza – e comunque non costituisce, in questa sede, l'aspetto prioritario – se il nuovo corso educativo avviato da Itard e da Séguin rappresenti un avvenimento storico inscrivibile in uno schema romantico centrato sulla discontinuità, sull'idea di progresso e di rivoluzione o, invece, come è molto probabile, sia stato preceduto da intuizioni, avvenimenti, ricerche che ne hanno prodotto l'*humus* ideale per attecchire: in questa prospettiva, allora, l'*educabilità* del *sauvage* risulterebbe inclusa in un modello di continuità e di graduale trasformazione delle idee pedagogico-educative².

Una siffatta indagine, a nostro avviso molto interessante ai fini della costruzione di uno statuto epistemologico della Pedagogia Speciale, potrebbe confermare l'evoluzione storica di tale settore in una dimensione di continuità, pur nell'apparente discontinuità, e renderebbe giustizia ad autori trascurati e a educatori considerati marginali riconoscendoli come originali e inestimabili pionieri: la *storia globale*, infatti, ha insegnato che non è più possibile «[...] rimanere attaccati alla superficie luccicante e facile da memorizzare degli avvenimenti, alla vita politica, alla diplomazia e alle biografie dei grandi uomini»³.

In tempi recenti, alcuni studiosi hanno egregiamente provveduto all'approfondimento e alla diffusione di opere riguardanti la complessa storia degli *handicappati* e delle persone con disabilità, ma alcune considerevoli questioni rimangono da esplorare o da approfondire: una, fra queste, riguarda lo spinoso e controverso problema su *chi*, in realtà, scriva la storia dei disabili. Ovvero: tranne rarissime eccezioni che fortunatamente, in periodi recenti, sono in aumento, nel corso del tempo il disabile non ha mai scritto la propria storia e, per alcune situazioni – ad esempio, nel caso di persone con rilevante deficit mentale – bisogna ammettere che ciò risulta effettivamente complicato⁴.

2. Cfr., a tal proposito, anche *Introduzione alla Pedagogia Speciale*, Padova, Cleup, 2007².

3. P. Gay, *Storia della psicoanalisi*, Bologna, il Mulino, 1989, p. 203. Cfr. anche *Educazione e psicoanalisi. Il ruolo di Pfister, amico di Freud*, Roma, Borla, 1996, che mette in luce il contributo del pastore protestante Pfister alla costruzione di una zona comune tra educazione e psicoanalisi.

4. A tal proposito, oltre a quelli già indicati, cfr.: A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS, 1989; *Specchi della diversità*, Milano, Mondadori, 1997; E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*,

Ci sarebbe, tuttavia, la possibilità di esaminare le testimonianze che queste persone possono lasciare come segno del proprio vivere: *tracce*, ovviamente, che non coincidano esclusivamente con la scrittura o con altre forme razioinanti, ma che valorizzino le multimodalità espressive di ciascuno e ne esaltino gli elementi emozionali; oppure, si potrebbero analizzare, con maggiore impegno e rigore scientifico, le modalità biografiche tese a ricostruire la vita dei disabili e di quanti trascorrono la propria con loro; o investigare sui procedimenti con i quali vengono raccolte le narrazioni offerte dagli stessi.

Come indica Canevaro, di fronte a questa nuova proposta – ma, analogamente, di fronte a tutte le innovazioni metodologiche e tecniche relative a specifiche disabilità – andrebbero mantenute vive le attitudini fondamentali della curiosità e dello studio: questi sono gli strumenti con i quali possiamo procedere nella ricerca pedagogico-educativa e confrontarci in ambito interdisciplinare attenuando il rischio, sempre presente, di fossilizzarci su un traguardo conseguito e ritenuto conclusivo, anziché indicarlo come momento transitorio e suscettibile di ulteriore perfezionamento e da cui procedere oltre.

Solitamente, gli educatori (insegnanti, genitori, operatori ecc.) che si trovano a occuparsi di persone disabili conoscono in maniera adeguata l'aspetto *pratico* del loro lavoro: essi, infatti, si trovano in una posizione vantaggiosa perché possono osservare quotidianamente e immediatamente le manifestazioni delle persone con le quali operano. Tuttavia, essi si trovano anche continuamente sollecitati ad agire e a reagire dovendo educare, insegnare, proteggere, ammonire, mantenere l'ordine, intrattenere, controllare e, pur padroneggiando svariate e molteplici conoscenze pertinenti la propria professione, necessitano, invece, di ideare e rintracciare criteri e modalità organizzative per coordinare il materiale conoscitivo-esperienziale e per ricondurlo ad una più ampia visione dell'uomo e ad un articolato progetto educativo. Molto spesso, infatti, nell'ambito della disabilità, il rischio maggiore, per l'educatore, riguarda l'eccessiva preoccupazione di possedere tecniche atte a fronteggiare le manifestazioni, talvolta imprevedibili o ritenute pericolose, della persona con deficit e/o la martellante ossessione di padroneggiare metodologie e abilità idonee a favorire, nel disabile, una qualche forma di apprendimento che annulli, o perlomeno allontani, il fantasma della propria inadeguatezza educativa. Tecnicismi separati, espedienti operativi isolati o specialismi riduttivi costituiscono elementi impropri di

Firenze, La Nuova Italia, 1987; F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997; R. Caldin, T. Zappaterra, *Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi*, in P. Crispiani (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, ETS, 2016, pp. 680-694; T. Zappaterra, *Braille e gli altri. Percorsi storici di didattica speciale*, Milano, Unicopli, 2003; F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Firenze, Le Lettere, 2011.

una Pedagogia Speciale che rischia di diventare anomala e limitata: si tratta, invece, di armonizzare l'intimo desiderio di ogni educatore di realizzare un buon lavoro educativo – che conduca ad una qualche conferma dell'attività svolta e della sua persona – con il suo stesso sguardo pedagogico che, nell'incontro con l'altro, vi riconosca innanzitutto una persona e poi il deficit, prima l'appassionata condivisione *dell'umana esistenza* e dopo la carrozzina del disabile.

Secondo questa prospettiva, è necessario sostenere il comportamento *pratico* degli educatori anche attraverso la riflessione, lo studio, la ricerca teorica, l'aumento della consapevolezza degli atteggiamenti, l'incremento della responsabilità delle scelte e delle decisioni, il potenziamento dell'osservazione e dell'analisi delle azioni (e delle reazioni); la Pedagogia Speciale, infatti, individua e offre *risposte speciali a bisogni specifici in contesti ampi e non in contesti separati*⁵ – e per far questo si declina sulla particolarità di quel deficit, individuato in quell'originale persona, all'interno di uno specifico ambito – ma deve sempre anche riconoscersi come *scienza di ricerca*, senza mai perdere l'abitudine allo studio, all'indagine speculativa, all'esplorazione introspettiva. Questo perché non è possibile scindere il livello teorico da quello pratico: la ricerca, infatti, si muove in una duplice direzione, che arricchisce la *teoria educativa* come *sapere della pratica* e integra la *pratica* come *teoria in atto, anche implicita o inconsapevole*:

Per questo il bagaglio pedagogico teorico appare spesso inadeguato a spiegare accadimenti, fatti, morali ed educativi e richiede un continuo riaggiustamento, una ricostruzione più adeguata alla comprensione della stessa ambiguità insita nei problemi⁶.

Il rischio di privilegiare una dimensione – quella operativa – a scapito dell'altra – quella teorica – si ha, ad esempio, quando l'urgenza di vivere e di vivere il quotidiano è in agguato: spesso, infatti, si banalizza e si evita la frequenza e la familiarità con la dimensione teorica per la particolarità della natura e della funzione, che richiede frequenti assestamenti, calibrature e impegno. Ma il dialogo laborioso e perspicace con *i grandi scandagliatori dell'umano* permette di far luce su dimensioni umane sempre nuove e sempre piene di nuove implicanze; non solo: esso ci riporta a scoprire, o a riscoprire, l'atteggiamento interiore che ci fa discepoli, rivestendo – se smesso – l'abito dell'allievo, l'unico, vero abito mentale del ricercatore che, grazie ad un gusto mai appagato di imparare, rimane sempre scolaro⁷.

5. F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 210 e ss.; A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 2-8.

6. D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 18.

7. E. Ducci, *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Bari, Anicia, 1992.

2. Il ricordo e la gratitudine⁸

Tra il 1974 e il 1976 sono stata un'istruttrice e un'educatrice dell'Istituto per ciechi «L. Configliachi» di Padova⁹. Ero molto giovane, avevo appena conseguito la maturità nella scuola superiore, ed ero particolarmente motivata ad impegnarmi nell'area del deficit visivo, perché avevo avuto in classe due compagne con cecità e ipovisione, che mi sorprendevo sempre positivamente per la loro straordinaria capacità di far fronte agli ostacoli dell'apprendimento in aula, ma anche a quelli che la vita riservava loro ogni giorno. Da queste compagne di scuola e da quelle che saranno le mie allieve nell'Istituto padovano, ho ricevuto molto, certamente più di quanto io abbia dato: tale *sapere* è andato nel tempo configurandosi come evidente legame con l'ampliamento delle competenze e con l'affinamento delle abilità professionali che, successivamente, ho acquisito.

Sono consapevole della fortuna che ho avuto nell'incontrare queste giovani donne, ospiti dell'Istituto «L. Configliachi» di Padova: l'irruenza, l'incoscienza, l'audacia giovanili mie e loro si incontravano e portavano a strade inesplorate, a percorsi originali, a traguardi impensati. Il dono della loro straordinaria adolescenza e prima giovinezza decodificava e reinterpretava la mia: *la linea d'ombra* che separa giovinezza e età adulta si chiariva e si arricchiva, per me, di elementi inusuali profusi dalle mie allieve.

Scrive Conrad:

È privilegio della prima gioventù vivere d'anticipo sul tempo a venire, in un flusso ininterrotto di belle speranze che non conosce soste o attimi di riflessione. Ci si chiude alle spalle il cancelletto dell'infanzia, e si entra in un giardino di incanti. Persino la penombra qui brilla di promesse. A ogni svolta il sentiero ha le sue seduzioni. E non perché sia questo un paese inesplorato. Lo sappiamo bene che l'umanità tutta è passata di lì. È piuttosto l'incanto dell'universale esperienza, da cui ci aspettiamo emozioni non ordinate o personali, qualcosa che sia solo nostro. Si va avanti ritrovando i solchi lasciati dai nostri predecessori, eccitati, divertiti, facendo tutt'un fascio di buona e cattiva sorte – zuccherini e batoste, si può dire – il pittoresco lascito assegnato a tutti, che tante cose riserba a chi ne avrà i meriti, o forse a chi avrà fortuna. Già. Si va avanti. E anche il tempo va, fino a quando innanzi a noi si profila una linea d'ombra, ad avvertirci che bisogna dire addio anche al paese della gioventù¹⁰.

Nell'esperienza che mi appresto a raccontare, grazie all'impegno dei giovani ciechi e alle battaglie civili da loro condotte, la *linea d'ombra* conradiana appare in tutto il suo fulgore. Proprio nell'impegno e nella volontà

8. Cfr. anche *From segregation to protagonism. The great lesson of young blind people in Italy*, «Education Sciences & Society», n. 1, 2019, pp. 26-37.

9. Cfr. anche R. Caldin (a cura di), *Percorsi educativi nella disabilità visiva*, Trento, Erickson, 2006.

10. J. Conrad, *La linea d'ombra. Una confessione*, Milano, Mondadori, 1999 (ed. or. 1920).

di ri-leggere, ri-fondare, ri-costruire la propria situazione, vi è l'intero passaggio a scelte adulte cariche di responsabilità. L'adolescenza e la prima giovinezza dei giovani ospiti degli Istituti italiani per i ciechi brillano di promesse, rifulgendo di luce nuova, chimerica; i solchi lasciati dai predecessori divengono trampolini di lancio per avventurarsi in strade inesplorate, non più individuali, ma collettive; s'intravede una linea d'ombra – difficile e complessa – che segna l'ingresso nell'età adulta, permettendo l'affrancamento da tenebrose gabbie istituzionali: i giovani ciechi diventano grandi, responsabilmente, ri-costruendo se stessi e ri-pensando le istituzioni, all'interno di un processo emancipativo che da individuale diviene collettivo e comunitario.

Ed è proprio la comunità esterna ai vari Istituti italiani per ciechi che tenta di soddisfare quella che è una doppia aspettativa fisiologica degli adolescenti e dei giovani (disabili e non): essere accolti e sostenuti, “presi sul serio” come persone che si stanno preparando a diventare adulte e che, per fare questo, seriamente e responsabilmente vogliono “cambiare” e migliorare la società nella quale vivono. Infatti, è in questo spazio che diviene basilare il rapporto con adulti che attraversano la vita dell'adolescente disabile e che si presentano come figure abbastanza tolleranti e disponibili, in grado di permettere ai ragazzi e alle ragazze maggiori oscillazioni, in grado di prevedere la *moratoria* come transizione spaziale e temporale nella quale sperimentarsi, ma sempre all'interno di un progetto educativo che abbia come obiettivo che il diventare grandi sia rielaborato nel proprio mondo interno, assunto come passaggio all'età adulta, ratificato dalla comunità di appartenenza.

Come indicato da Pietropolli Charmet¹¹, infatti, l'adolescente non è comprensibile indagando la trama delle vicende familiari, né la storia di quelle scolastiche, ma considerandolo figlio della comunità sociale all'interno della quale ama, studia, lavora, cresce con tutto se stesso, mente e corpo: quello stesso corpo che è curato, invidiato, controllato, violato o obliato; a volte brutto, oppure manchevole di qualcosa, o limitato in qualche funzione, come nel caso della cecità o dell'ipovisione. Spetta all'adulto impegnarsi per accrescere la sensibilità sociale e diffondere una cultura della riduzione dell'handicap che riconosca, nell'incontro con l'adolescente disabile, prima l'appassionata condivisione dell'umana esistenza e poi il suo deficit.

All'epoca della mia esperienza giovanile presso l'Istituto «L. Configliachi» di Padova, ero molto desiderosa di mettermi alla prova anche in ambiti problematici ed il lavoro educativo con giovani studentesse non vedenti e ipovedenti rappresentava una sfida irresistibile e irrinunciabile. Il mio lavoro consisteva nell'accogliere, seguire, aiutare le ragazze al di fuori dell'orario scolastico, collaborando nell'esecuzione dei compiti, accompagnandole nelle uscite, organizzando delle attività ricreative all'interno dell'ente e così via.

11. G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Cortina, 2000; Id., *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, Milano, Fabbri, 2005.

La prima cosa che ho imparato dalle *mie* allieve è che è possibile ridere di se stessi e del proprio deficit e che, in quanto «orbi»¹², ci si può prendere in giro: una conoscenza preziosa, che ancora oggi produce frutti inestimabili appena la metto in atto; una scoperta inaspettata, che mi lasciava confusa e mi costringeva ad un revisione totale delle mie teorie sui «poveri ciechi»; una sorpresa pericolosa, perché nascondeva qualche resistenza all'accettazione del deficit; una scoperta straordinaria, perché offriva ai miei occhi la normalità dell'adolescenza, con lo humor, gli scoraggiamenti e gli eccessi che la caratterizzano usualmente. Mi trovavo a fare i conti con adolescenti molto simili a me: lo scarto d'età era minimo, azzerato o addirittura sbilanciato dalla loro parte, dato che molte erano più *vecchie* di me d'età; le mie allieve si delineavano con sentimenti, desideri, emozioni nei quali mi rispecchiavo (e, talvolta, mi perdevo) riuscendo a ridere della propria condizione – e, così facendo, ad alleggerirla – e insegnandomi nuovi approcci alle situazioni problematiche, offrendomi nuove lenti per leggere la complessità della realtà che abitavamo.

Non ho mai dimenticato come la capacità di “far gruppo” di quelle adolescenti istituzionalizzate portasse – nonostante tutto – a qualche ottimo risultato: lo stare insieme, per tanto tempo e nello stesso luogo, condividendo problemi e sogni, sembrava renderle intrepide e perspicaci, ironiche e audaci, coraggiose e risolte. Poche, e in rare occasioni, erano le giovani ospiti che si piangevano addosso, subito richiamate dalla forza e dal coraggio delle altre.

Mi sono chiesta a lungo da dove potesse venire quella forza, quell'ironia, quel distacco, che da una parte permetteva il superamento del deficit, dall'altro, però, lo allontanava, lo nascondeva, lo negava. Eppure, proprio questo era il senso del mio educare: raccogliere quella *lievità*, talvolta esagerata, farmene carico e restituirla ridimensionata, in una condizione che mantenesse il carattere distaccato e delicato riguardo alla disabilità, ma che, nel contempo, lo integrasse con prospettive maggiormente realistiche, ammantate di responsabilità, di genuino “mettersi alla prova”.

La mancanza di immaginario e di progettualità, da parte dei genitori e degli adulti in generale, nei confronti del progetto di vita di minori disabili rischia di convertire un limite (la cecità o l'ipovisione) – superabile con opportuni aiuti e ausili – in un ostacolo insormontabile, aggravandolo di elementi handicappanti (iperprotezione, mancata sperimentazione e acquisizione delle autonomie, tardivo esercizio dell'orientamento ecc.) che non sono attribuibili al deficit stesso e che proprio all'intervento educativo spetta individuare e isolare.

Tocca all'educazione, infatti, arginare e mitigare gli elementi che aggra-

12. Nonostante l'evidente origine latina della parola – *orbati*, cioè privati di qualcosa (nel caso specifico, della vista) – in questo contesto, il termine viene utilizzato con riferimenti al dialetto veneto, che indica con questa espressione le persone con evidente deficit visivo.

vano il deficit, circoscrivendo quest'ultimo, privandolo delle componenti handicappanti: la disabilità visiva si presta moltissimo all'invischiamento del deficit con elementi deterioranti e aggravanti e rischia di conformarsi più sugli effetti collaterali che su quelli diretti. Per questo, il contesto sociale e le risorse personali rimangono coordinate privilegiate sulle quali intervenire, se si vogliono evitare accentuazioni handicappanti del deficit stesso ed è proprio su queste che le giovani cieche indirizzano il proprio entusiasmo giovanile, la passione formativa incalzante e il rigoroso impegno civile e politico.

Nel mio lavoro presso l'Istituto «L. Configliachi» di Padova, mi sentivo una *big sister* che apprendeva giorno dopo giorno da altre *sisters* e che imparava a restituire quanto appreso in forme e modi maggiormente professionali e affinati, privati da elementi inquinanti, pregiudizievole, distorcenti. Una *normale* adolescenza – la mia – si definiva e si integrava con adolescenze sofferte e gioiose, acquisite e smarrite, fertili e limitate, compiute e parziali nello stesso tempo, che mi offrivano, per la prima volta con chiarezza indubitabile, la tangibilità di situazioni educative prive di antinomie e ricche di *opposizioni*, di chiaroscuri, di ambiguità positive.

Cominciavo a dubitare della mia ispirazione *salvifica*, che mi aveva spinto a scegliere quel lavoro; iniziavo a diffidare delle granitiche certezze caritatevoli che negli anni precedenti mi ero costruita, a proposito dei disabili e dei non vedenti. Quanto io abbia imparato e ricevuto dall'incontro con le mie allieve, il tempo e il mio percorso professionale lo rendicontano ancora: l'esperienza della *reciprocità* nell'educare ha trasformato, rinnovato ed evoluto il mio approccio alla disabilità. Il debito che ho nei confronti delle *mie* allieve dell'Istituto padovano rimane immenso e impagabile.

Nell'incrocio tra la mia adolescenza e quella delle giovani ospiti che mi erano affidate, ho maturato una coscienza forte della situazione che esse vivevano e ho partecipato, con convinzione e determinazione, alle contestazioni – indirizzate all'amministrazione dell'Istituto – che si fecero a Padova, tra il 1975 e il 1976. Tali contestazioni portarono ad una apertura maggiore dell'Istituto e dei suoi ospiti verso il territorio e anche ad un trattamento più adeguato nei confronti del personale educativo. E questo accadde anche grazie ad una nuova contrattualità e ad una nuova alleanza fra gli adulti che presidiavano l'area educativa e tra gli adulti e le/i giovani ospiti.

La costruzione di nuove alleanze, infatti, può essere lo strumento del mondo degli adulti *per poter pensare ciò che gli adolescenti non riescono a pensare e comunicano a sé e al mondo sotto forma di azione* (a volte di azioni inadeguate, autolesive, nefaste, irreversibili), dato che l'agito adolescenziale dovrebbe trovare già predisposto un grande distillatore, preparato sinergicamente dagli adulti, in grado di restituire senso alle azioni insensate, pensiero all'impensabile, parole agli affetti muti e occhi per vedere, a chi non li ha¹³. Perciò, è necessario presidiare la nascita sociale di tutti gli adolescenti,

13. Pietropoli Charmet, *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, cit.

minacciata da pericoli che non possiamo sottovalutare, amplificati dalla società dei consumi nella quale viviamo: fermentare anche ideali emancipativi, oltre a quelli protettivi – come antidoto al fallimento dei compiti evolutivi di questa fase di sviluppo – sembra un’indicazione indispensabile e un inizio incoraggiante, anche nelle situazioni di disabilità.

Troppo frequentemente, infatti, le modalità educative risultano ancora molto declinate sulla protezione e sulla soddisfazione del bisogno (questo è positivo, ma è parziale), ma lo sono molto meno rispetto all’impegno, alla conquista e allo sforzo personali, alla spinta a crescere che implicano, anche, l’esperienza della frustrazione, del limite e della rinuncia: modalità fondamentali per la salute psichica, relazionale, affettiva, emotiva e fisica del giovane disabile. Ai diritti – di avere una famiglia, di appartenere ad una comunità, di essere amati ecc. – devono accompagnarsi i doveri – verso se stessi, gli altri ecc. –, attraverso interventi educativi che offrano testimonianze e modelli significativi.

Le lotte svolte a Padova, e in altri istituti per i ciechi in Italia, sembrano inseguire un’idea pedagogica di utopia e di cambiamento come un’idea *regolativa*: solitamente, l’utopia sollecita la pedagogia a dare un senso all’educazione *non chiuso nella ripetizione* e nella riproduzione e, quindi, nella *conservazione* dell’esistente, ma cercandolo nella stessa originarietà dell’esperienza educativa, eludendo le lusinghe del presente e dell’immediatamente realizzabile. In quest’ottica, all’utopia non vengono attribuite funzioni sfuggenti e consolatorie, ma quelle di potente dispositivo propulsore che dilata e amplifica la gamma degli itinerari da percorrere, come accadde nei vari Istituti in Italia, negli anni precedenti alla de-istituzionalizzazione, grazie alla forza propulsiva dirompente dei giovani ciechi. Come *il possibile di domani*, l’utopia rappresenta e mantiene la sua funzione di traino, di direzione e non di esclusiva meta, forse mai raggiungibile¹⁴.

Se un rimpianto può venire da queste esperienze e da questi ricordi ciò riguarda le attuali evidenti *sindromi da carenza di utopia* e le *sindromi da carenza di progettualità pedagogica* che inducono a declinare ogni azione e ogni progettualità sull’unica dimensione temporale del presente, negando qualsiasi evoluzione o miglioramento, appiattendo e livellando percorsi euristici, ostacolando latenti potenzialità, trascinando verso il disimpegno e l’irresponsabilità educativa, costringendo alla *non cura* verso le giovani generazioni, riducendo decisioni e scelte educative a superficialità, esteriorità e transitorietà, attirando nella perversa spirale della società narcisistica anche coloro che, proprio dagli adulti, dovrebbero essere orientati e guidati¹⁵.

14. P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, «Studium Educationis», n. 2, 1999, p. 257.

15. Cfr. anche P. Bertolini, *L’esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1998⁷ (ed. or. 1988).

3. La responsabilità del cambiamento

È alle *intenzioni* dei soggetti coinvolti – le/i giovani ciechi protagoniste/i – che si attaglia pienamente un *imperativo etico* indicato da Von Foerster, che guarda alle scelte educative conseguenti come foriere di nuove opportunità (le moderne *capabilities*?) per sé e per gli altri: «*do, ut possis dare*, cioè agisci sempre in modo di accrescere il numero totale delle possibilità di scelta»¹⁶. Lo studioso inserisce tale indicazione all'interno del più ampio approccio alla relazione di aiuto e all'intervento sociale: egli indica come chi aiuta possa provare a intravedere nell'altro un'identità che va oltre quella monocorde e spersonalizzata del bisognoso e del disagioato (il disabile, il detenuto, il profugo ecc.). Secondo l'autore, bisogna «credere per vedere», con fiducia e attesa, accettando la sfida educativa, perché altrimenti si rischia di vedere solo ciò che già si conosce, che risulta familiare, che si prevede o si presume, declinandosi sui pre-giudizi piuttosto che sulle intenzioni, promuovendo relazioni interpersonali che mettano in luce le molteplici identità dell'altro considerando, ad esempio, non solo la personalità di colui che ha acquisito una disabilità – dopo un incidente o un trauma – ma anche quella che lui manifestava, antecedentemente alla disabilità.

Coloro che si impegnano nei *cambiamenti* chiamano in causa, oltre alla *possibilità* del cambiamento, la *responsabilità*, che racchiude in sé anche quella paura che esorta a compiere un'azione:

Non permettere che la paura distolga dall'agire, ma piuttosto sentirsi responsabili in anticipo per l'ignoto costituisce, davanti all'incertezza finale della speranza, proprio una condizione della responsabilità dell'agire: appunto quel che si definisce il coraggio della responsabilità¹⁷.

La responsabilità, infatti, è legata alla decisione e all'azione che ne consegue. Per fare questo, è necessario che il pensiero si sottometta all'obbligo di *fare* – di agire coerentemente con l'intenzione – per ottenere significativi cambiamenti. Scrive Chionna:

Le forme più evolute della responsabilità sociale aprono all'*agire politico*, oltre ogni individualismo e frammentazione, dentro alla storia, nella costruzione della comunità e nel contributo alla promozione del 'bene comune' e della 'pace sociale', nell'esercizio di un agire responsabile potenzialmente diffuso¹⁸.

È esattamente in questa cornice culturale ed esistenziale che si configura in tutta la sua luminosità l'impegno sociale e politico delle/dei giovani cieche/i.

16. H. Von Foerster, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987 (ed. or. 1982), p. 233.

17. H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 1993 (ed. or. 1979), p. 285.

18. A. Chionna, *Responsabilità*, «*Studium Educationis*», n. 2, 1999, pp. 276-281.

Secondo le indicazioni di Jonas, è l'esperienza euristica a produrre responsabilità, perché la conoscenza legata all'esperienza non è più un orizzonte limitato, ma conduce a dimensioni molto ampie e ha ricadute lontane nel tempo e nello spazio. La responsabilità, che nell'ottica di Jonas accomuna il genitore di fronte al neonato e il capo di stato di fronte ai cittadini, è l'aver *cura* dell'altro (nel significato anche della *generatività* cara a E.H. Erikson¹⁹), sia questo un compagno, un alunno, un fratello, un figlio, un *prossimo*. Perciò, gli adulti vanno sollecitati ad estendere l'*attenzione generazionale* a tutti i figli, non solo ai propri, ossia ad ampliare la responsabilità familiare per renderla sociale: si tratterebbe di una responsabilità collettiva nei confronti delle giovani generazioni, che non scinde più l'autorealizzazione privata dalla responsabilità generazionale²⁰.

Le/i giovani cieche/i attrici/attori protagoniste/i di tante battaglie civili e politiche diventano grandi, crescono, avendo cura non solo di se stesse/i, ma di tanti altri – anche sconosciuti – che vivono una condizione simile. La bellezza dell'azione che emana da loro deriva dalla *grandezza esistenziale* di queste/i giovani che si evolvono e maturano facendo maturare ed evolvere la propria e una ancor più ampia comunità, in una dimensione di reciprocità e di co-evoluzione che rappresenta la cifra stilistica delle persone adulte generative e responsabili.

Si tratta della *risposta* che il soggetto è chiamato a dare dalla *responsabilità del suo essere nel mondo*: essa indica la costante tensione umana al superamento di *modalità esistenziali unilaterali e alienanti*, non strutturata in forme solipsistiche: *realizza te stesso realizzando gli altri* è l'imperativo che esprime tale impegno e la tensione a perseguirlo, sapendo che si tratta di un cammino che non può concludersi mai, definitivamente. E nonostante l'impossibilità di presagire, per la dimensione dell'impegno euristico, un epilogo dell'itinerario, il percorso può rivelarsi *avvincente* perché promuove la *sperimentazione esistenziale* a cui ogni soggetto ha diritto.

L'impegno indica un *diritto/dovere* di ciascuno a conciliare due esigenze tra loro completamente contrapposte, ma interdipendenti e necessitanti di procedere congiuntamente: il diritto/dovere degli altri con il diritto/dovere personali. In tal modo, si contengono anche le rassicuranti lusinghe delle strade già percorse preferendo, invece, itinerari originali e ignoti che sempre si commisurano con i rischi, i pericoli, le incertezze, ma anche con le enormi risorse e l'infinita ricchezza che l'avventura educativa della ricerca e della scoperta di strade sconosciute possono offrire. Questo è anche quello che hanno realizzato le/i giovani cieche/i che ho conosciuto, audaci protagoniste/i di lotte civili

19. E.H. Erikson, *Childhood and Society*, New York, W.W. Norton & Co. Inc., 1950; Id., *Insight and Responsibility. Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, New York, W.W. Norton & Co., 1964; Id., *Identity Youth and Crisis*, New York, W.W. Norton & Co. Inc., 1968.

20. E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1995.

e politiche che hanno cambiato le istituzioni educative in Italia, l'approccio culturale e le pratiche sul deficit visivo e sulla disabilità, in generale. A loro e al loro appassionato, intenso impegno giovanile sono riconoscente.

4. Una storia, nella storia dell'integrazione, in Italia

Affrontare il tema dell'inclusione presuppone, sempre, uno sguardo ampio, anche in virtù delle ricadute che un'azione rivolta al singolo ha o dovrebbe avere sulla collettività. Tale sguardo deve riprendere alcune questioni nodali che hanno caratterizzato storicamente il dibattito sull'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità: questioni che costituiscono un segnale del rinnovamento continuo cui è chiamata la società con tutte le sue risorse, educative, sociali, economiche.

Ciò favorisce lo sviluppo e l'elaborazione di nuovi orientamenti, in grado di ripensare i "vecchi" metodi e di indirizzarli maggiormente verso il contesto sociale, con la conseguente esigenza di non rispondere più ai bisogni per categorie, bensì di praticare l'integrazione – prevalentemente centrata sull'impegno del singolo, in situazione di difficoltà – verso l'inclusione, che richiama alla co-responsabilità tutti i "contesti" nei quali la persona disabile vive. Tali orientamenti trovano riscontro anche nei principi di *progettualità* e di *possibilità*, intese come capacità dell'individuo e del gruppo di poter co-evolvere nel tempo, anche quando ciò appare difficile e improbabile; un richiamo al diritto alla cittadinanza e alla possibilità – da parte di ciascuno – di poter continuare (o iniziare) ad operare per la realizzazione del proprio progetto di vita. Ciò implica una partecipazione estesa, aperta alla conoscenza e frutto anche delle occasioni di incontro e confronto con gli altri individui; una partecipazione rappresentativa di una vita pienamente vissuta da un punto di vista sociale e culturale. In quest'ottica, l'educazione e l'istruzione divengono una chiave di accesso essenziale ad una cittadinanza piena e attiva delle persone con disabilità.

In Italia, a scuola, la sfida dell'educazione – e dell'educazione inclusiva, in particolare – sta, appunto, dove il senso comune vede l'*impossibilità* del cambiamento e l'inattualità del progetto educativo-didattico: in ambito pedagogico esiste, infatti, un legame particolare tra utopia e educazione che si rileva nella dimensione della *possibilità*. È pur vero che risulta difficile *investire* educativamente quando la fattibilità dei progetti educativo-didattici appare molto sfocata, annebbiata, resa improbabile, ad esempio, da un deficit complesso o da una condizione di svantaggio; eppure, proprio dalla non garanzia del progetto, da quel *rischio* pedagogico – che sempre connota il disegno educativo – può tenacemente avviarsi la *sfida dell'educazione inclusiva*, anche nelle situazioni più problematiche.

L'esperienza italiana d'integrazione scolastica ha ampiamente permesso l'apprendimento di nozioni basiche per moltissimi studenti, anche per quel-

li maggiormente in difficoltà e/con deficit, svolgendo una funzione complessiva di prevenzione primaria e di riduzione di situazioni problematiche. Dell'immenso patrimonio che ci ha lasciato la Legge 517/1977 e delle innumerevoli indicazioni prospettiche che contiene, vogliamo qui ricordare almeno un elemento che riguarda la necessità della garanzia dell'apprendimento anche per gli alunni con *handicap*, così come indicato, soprattutto, nell'art. 4 e nell'art. 9 della Legge; quest'ultimo, in particolare, chiama in causa anche il tema del «livello di maturazione globale» e delle «capacità» e «attitudini dimostrate» che, in questa sede, consideriamo opportunamente collegate al Progetto di vita. Il nostro lavoro a favore dei processi inclusivi svela nuovi impegni e complessità inesplorate che dobbiamo continuare ad affrontare con il rigore e la responsabilità che ci hanno caratterizzato fin dagli inizi delle pionieristiche battaglie per l'inclusione, di cui la Legge 517/1977 è – e rimane – disegno costitutivo irrinunciabile. L'inclusione richiede un'azione di sistema, una *buona prassi* intesa come *azione politica* – non solo come esperienza positiva – che possa cambiare l'organizzazione del contesto: ad esempio, avere degli insegnanti di sostegno per dettato legislativo significa poter garantire, in via ordinaria e non emergenziale, l'accesso all'istruzione per tutti.

Ancor prima della Legge 517 del 1977, in Italia, un movimento di genitori, di insegnanti, di professionisti appartenenti agli enti locali e alle realtà territoriali avvia un processo di de-istituzionalizzazione dei luoghi “dedicati” ai disabili (agli *handicappati*, si diceva). È questo movimento, con tutto quello che ne consegue sul piano sociale, culturale e politico a spingere il legislatore a stilare la Legge del 4 agosto n. 517 del 1977, apparsa in Gazzetta Ufficiale il 18 agosto 1977, con il numero 224. Nel 1977, dunque, la legislazione italiana viene a ratificare una situazione che le esperienze pionieristiche d'integrazione – sollecitate e realizzate da insegnanti, dirigenti scolastici, genitori, professionisti socio-sanitari, politici ecc. – indicano come l'unica alternativa possibile, nella costruzione del futuro esistenziale dei minori con deficit. È evidente che non si tratterà di una strada agevole e rassicurante, ma di un cammino ostico e impervio che, tuttavia, appare come l'unico eticamente percorribile²¹.

In Italia, quando parliamo di integrazione e, più recentemente, di «inclusione», dobbiamo fare riferimento a oltre 40 anni di lavoro educativo inclusivo durissimo, nella scuola e nella società: un'esperienza relevantissima che, pur con le sue ombre e i suoi chiaroscuri, ha innovato la didattica scolastica e limitato derive sociali individualistiche e settarie; non ci chiederemo mai abbastanza cosa sarebbe, oggi, l'Italia, sul piano sociale e culturale, senza l'e-

21. Su questo tema, cfr. l'interessante documento filmico curato da Andrea Canevaro e da Luisa Zaghi, *L'integrazione prima delle Leggi*, www.youtube.com/watch?v=WPY-iJ9Oe-8o&list=PLU15PaEPS5dVhcKNBQexvt4iNJUqZ_PH9&index=28 (ultimo accesso: 24 gennaio 2020).

sperienza quarantennale d'integrazione scolastica. Tale esperienza ha ampiamente permesso l'apprendimento di nozioni basiche per moltissimi studenti, anche per quelli maggiormente in difficoltà e/con deficit, svolgendo una funzione complessiva di prevenzione primaria e di riduzione di situazioni problematiche. Di enorme rilievo è stato il Piano Educativo Individualizzato che mette insieme insegnanti di classe, famiglie, operatori socio-sanitari; così come straordinariamente apprezzabili rimangono le *Intese* e gli *Accordi* di programma che regolano le modalità dei servizi fra le istituzioni, i vari Gruppi di lavoro sulle situazioni di handicap, i Centri territoriali per l'integrazione e gli Osservatori regionali e nazionali.

A tutt'oggi, di enorme rilievo sono: la programmazione educativa per tutti gli insegnanti di classe; la presenza di un insegnante specializzato per il sostegno didattico; la programmazione amministrativa e finanziaria concordata tra Stato, Enti Locali, Unità sanitarie locali e il fatto che tutte le scuole, statali e non statali (private, comunali, regionali) – che ottengono la parificazione (Legge 62/2000) – abbiano l'obbligo di accettare l'iscrizione di alunni con disabilità, anche se in situazioni complesse e altamente problematiche.

Se oggi dovessimo indicare che cosa è manchevole nell'integrazione/inclusione in Italia, certamente continueremo a proporre l'area dell'apprendimento come quella meno approfondita, nel procedere dei processi inclusivi. Mentre la dimensione della socializzazione di tutti gli alunni/studenti ha conosciuto sviluppi raffinati con pratiche di accoglienza estremamente coinvolgenti e articolate, il piano della garanzia dell'apprendimento rimane incompleto per molteplici motivi. A nostro avviso, uno dei più importanti è quello legato all'insufficiente abitudine di immaginare – da parte degli adulti di riferimento – un futuro, anche lavorativo, per i minori con disabilità.

Numerose ricerche, anche condotte in aree particolarmente impegnate in tale ambito²², mostrano la scarsa propensione a “credere” che i minori con deficit possano avere un ruolo sociale diverso da quello di *assistito*. Si tratta di una sorta di incapacità di uscire da rappresentazioni sociali deviate che, nonostante gli oltre 40 anni della Legge 517/1977, permangono e continuano ad attecchire nel terreno dei pregiudizi e delle false percezioni delle persone con disabilità. Abbiamo spesso chiesto agli insegnanti quale immaginario abbiano nei confronti degli alunni che sono loro affidati e, in particolare, di quelli con disabilità e/o in situazioni problematiche. Abbiamo riscontrato che, spesso, la risposta è: «Non so che cosa potrebbe fare...», che induce a supporre che non vi siano stati né sufficiente promozione della progettualità, né coraggiosi tentativi di porre lo studente a contatto con esperienze reali e – con queste – di poter “misurarsi”. Non va dimenticato, però, che nel nostro sistema scolastico le opportunità di “provarsi in situazione” in contesti lavorativi (anche attraverso stage e/o tirocini) sono, a tutt'oggi, decisamente

22. A. Canevaro, D. Ianes, L. d'Alonzo, R. Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011.

scarse e noi rischiamo di continuare a declinarci esclusivamente sull'autoreferenzialità scolastica.

Pur avendo una legislazione tra le più avanzate del mondo – tra cui, appunto, la Legge 517/1977 – spesso, non riusciamo a tradurre in operatività e in progettualità esistenziali i principi di riferimento della nostra Costituzione e del nostro ottimo patrimonio legislativo. Troppo frequentemente, un intero sistema di Welfare propone una sorta di mantenimento dello *status quo*, una disponibilità *ad personam* di risorse economiche, un accoglimento di istanze finanziarie anziché prospettare un investimento forte sui servizi per l'integrazione lavorativa e sulle indispensabili sperimentazioni per l'avvio al lavoro; pochissimo è disponibile, in Italia, per quanto concerne la garanzia e il diritto a esperienze per “imparare” a lavorare, nonostante un'originalissima e fruttuosa ultra quarantennale esperienza di inserimenti lavorativi per persone disabili²³.

Alcuni elementi che qui abbiamo riportato rispecchiano le indicazioni emerse da altre ricerche: la rilevanza della collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno (che spesso, funge da *modeling* per la collaborazione tra alunni); l'essenziale ruolo dei coetanei nell'alfabetizzazione e nei contesti extrascolastici; il PEI (Progetto Educativo Individualizzato da condividere, ripensare e snellire), maggiormente collegato al Progetto di Vita (e tradotto nella lingua dei genitori); i mediatori culturali (da garantire e potenziare); il ruolo dell'educatore a scuola (da chiarire e rafforzare anche nell'extrascolastico) e la percezione del suo ruolo da parte degli insegnanti; la necessità, per le famiglie, di avere informazioni chiare che aiutino a migliorare la percezione della disabilità del figlio (un grande impegno, in tal senso, sarà richiesto ai servizi sociali e sanitari, negli anni futuri); i processi di presa in carico e di accompagnamento da parte dei servizi, che prevedono informazioni/comunicazioni semplici e dettagliate per potere aiutare le famiglie nell'avvio di azioni progettuali e/o di *coping*; il collegamento tra associazionismo/famiglie e migrazione/disabilità (che potrebbe essere avviato e sostenuto dai servizi sociali e sanitari); l'implementazione/potenziamento di servizi domiciliari; una legislazione che favorisca i ricongiungimenti familiari²⁴. Le motivazioni alle scelte culturali e politiche italiane di *mainstreaming* riguardano fondamentalmente l'inclusione come valore e ricchezza per tutti e l'assunto basilare che la frequenza della scuola rappresenti di per sé un valore per la crescita del bambino.

L'integrazione scolastica in Italia, grazie alla 517/1977, ha offerto un'ampia gamma di opportunità di innovazione e di miglioramento nella scuola e

23. E. Montobbio, *Handicap & lavoro. La formazione professionale e l'inserimento lavorativo degli handicappati*, Pisa, Edizioni del Cerro, 1982.

24. A tal proposito, cfr. almeno R. Caldin (a cura di), *Alunni con disabilità figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*, Napoli, Liguori, 2012; Ead., *Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families*, «ALTER», n. 8, 2014, pp. 105-117.

un ingente cambiamento sociale. Il fatto, poi, di avere una legislazione che permette l'accesso alle scuole regolari per tutti i minori (con e/o senza deficit) garantisce l'esigibilità del diritto allo studio e diviene elemento strutturale del contesto *competente*, che “apprende” e “co-evolve”, insieme ai processi inclusivi stessi. Tali elementi strutturali, naturalmente insieme ad altri, permettono e promuovono l'evoluzione culturale dall'esperienza dell'integrazione – per lo più centrata sullo studente con deficit che viene, appunto, *integrato* – a quella dell'inclusione vera e propria che, pur essendo un processo che non conosce mai una conclusione compiuta, palesa tutta la propria luce innovativa focalizzando e rimarcando la connotazione “facilitante” l'inclusione, ad opera del contesto stesso.

5. L'impossibile possibile

La Pedagogia Speciale deve gran parte del suo *sapere* e del suo patrimonio di esperienze alla presenza culturale delle persone con disabilità, dato che questa disciplina si considera sempre *in ricerca*, soprattutto in alcune aree particolarmente complesse, nelle quali il lavoro da fare è ancora enorme (pluridisabilità, migrazione, traumi, occupabilità). Va detto, infatti, che in alcune aree riguardanti il deficit il nostro sguardo è diventato più competente; in altre, invece, deve raffinarsi, continuando l'investigazione, perseverando nell'imparare, progredendo nella conoscenza, evitando il rischio che complicità e ignoranza divengano «una rete labirintica in cui si perdono le responsabilità e anche la dignità». Per fare tutto ciò, abbiamo bisogno di contesti *competenti*, che offrano una *competenza* sollecitante, in grado di superare sia l'assistenzialismo che il vittimismo, rischi che Canevaro indica con lucidità straordinaria, suggerendo che l'assistenzialismo può essere superato con un progetto *partecipato ed evolutivo* e il vittimismo può essere contrastato «evitando un sostegno che deresponsabilizza chi ha una disabilità e cerca di operare perché sia attivo/a nell'organizzarsi»²⁵: queste indicazioni risultano *vissute* e messe in atto dai giovani protagonisti ciechi che hanno condotto dagli anni 60 in poi, in Italia, molte battaglie. Si tratta di persone giovani con una disabilità – il deficit visivo – che sollecitano una spinta innovativa nei confronti di se stessi, della propria condizione, ma anche nei confronti delle istituzioni che li ospitano, ritenute non più in grado di soddisfare le esigenze di una società complessa e di un progetto di vita personale che si configura all'insegna dell'autodeterminazione e della responsabilità.

La vista rimane il primo mezzo/mediatore di interazione con la realtà; la difficoltà di “non vedere” – in una società a carattere prevalentemente (e sempre più) visivo – pone problemi di vario genere, in contesti diversifica-

25. A. Canevaro, *Pedagogia Speciale – Lessico*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», n. 1, 2013, pp. 181-184.

ti: sarebbe necessaria una riflessione sul fatto che una società – quasi interamente organizzata su aspetti visivi – debba invece garantire situazioni e opportunità, a tutela anche di coloro che su dimensioni non visive vivono quotidianamente.

La cecità è un deficit estremamente (e paradossalmente) visibile e circoscrivibile, caratterizzato da segni e *stigmi* (cane, occhiali, bastone bianco ecc.) che Goffman²⁶ ha ben analizzato e ciò ne rende la trattazione particolare ed esclusiva; la situazione è diversa per quanto riguarda l'ipovisione, per la quale si rileva una dimensione di *provvisorietà*, dato che, ad esempio, può essere molto più marcata in alcuni momenti della giornata, o può esplicitarsi attraverso una visione periferica, oppure grazie ad una visione centrale (e così via). In quest'ottica, diviene molto attuale il tema delle *capabilities*, direttamente connesso a quello della reale libertà di scelta dell'individuo, nel corso della sua azione; le *capabilities* descrivono i gradi di libertà d'azione dell'individuo nel trasformare le proprie preferenze in realizzazioni e, quindi, sono espressione della libertà di realizzare i propri *functioning*. Ognuno, cioè, dovrebbe essere messo nella condizione di attivare le proprie personali differenti *possibilità*²⁷; in tal senso, la libertà educativa diviene, in un'ottica inclusiva, libertà di sviluppo, di crescita, di partecipazione, di emancipazione; ma anche libertà da vincoli fisici, psichici, sociali, economici, politici che rallentano o impediscono lo sviluppo delle potenzialità individuali, così come succedeva negli anni precedenti alla de-istituzionalizzazione.

Va ricordato che il rapporto tra *possibile* e *impossibile* si presenta – nell'ambito educativo – come un «rapporto mobile» che, ampliando gli elementi del *possibile*, ci aiuta ad avvicinarci sempre più ad altri, ritenuti dell'*impossibile*. Scrive Canevaro:

L'impossibile è un elemento relativo, e necessita di una riformulazione che consente di capire che ciò che si presenta come impossibile in una formulazione, in una modalità, può diventare meno impossibile, e quindi può entrare nell'area del *possibile* se affrontato in un'altra formulazione²⁸.

In tal senso, e investendo/pervadendo le istituzioni con l'intervento educativo, ciò che un tempo era ritenuto impossibile – l'inclusione delle persone cieche nella società e nei percorsi regolari delle istituzioni scolastiche – ora è, in Italia, una situazione fattuale, tutelata da riferimenti normativi, e l'attenzione attuale è rivolta, soprattutto, al miglioramento incessante dei processi inclusivi stessi.

26. E. Goffman, *Stigma. L'identità negata*, Roma-Bari, Laterza, 1970.

27. E. Ghedin, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Napoli, Liguori, 2010; A.K. Sen, *Development as freedom*, New York, Knopf, 1999.

28. A. Canevaro, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Milano, Mondadori, 1999, pp. 104-105.

Musil chiama *sensu della possibilità* ciò che concorre a prefigurare/immaginare, in una certa situazione, una possibilità di cambiamento, liberandola da elementi deterministici:

Se il senso della realtà esiste, e nessuno può mettere in dubbio che la sua esistenza sia giustificata, allora ci deve essere anche qualcosa che chiameremo senso della possibilità. Chi lo possiede non dice, ad esempio, qui è accaduto questo o quello accadrà, deve accadere; ma immagina: qui potrebbe o dovrebbe accadere la tale o la talaltra cosa; e se gli si dichiara che una cosa è com'è, egli pensa: be', probabilmente potrebbe anche essere diversa. Cosicché il senso della possibilità si potrebbe anche definire come la capacità di pensare tutto quello che potrebbe essere e di non dare maggiore importanza a quello che è, che a quello che non è²⁹.

In quasi tutti i Paesi, l'integrazione e l'inclusione dei disabili si avvia proprio con le persone cieche, reputando la cecità un «deficit nobile», che non intacca né ostacola i processi razionali del linguaggio o del pensiero; frequentemente, i ciechi sono i primi a utilizzare le forme di integrazione locali e a fruire dei benefici derivanti dalle sperimentazioni dei processi di integrazione³⁰. Tuttavia, in molti Paesi – ancor oggi – si avvia l'inserimento delle persone cieche come un *faveur*, come scrive Buton nel suo *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles*, un volume che si interessa alla Francia tra il 1780 e il 1880 circa, quando, secondo l'autore, la politica dello Stato e l'educazione dei ciechi e dei sordi sembra procedere di pari passo, pur trattandosi di una concessione, una benemeranza, una beneficenza elargita, priva di qualsiasi inquadramento nella logica del diritto³¹.

Ci chiediamo se questo sia davvero così riprovevole o possiamo ipotizzare un'evoluzione positiva anche nella politica del *faveur*, ovvero, ci chiediamo se possono esserci forme opinabili e contestabili di accoglienza sociale che, con il tempo – grazie a molteplici e originali fattori – subiscono un'evoluzione interessante.

Probabilmente, anche qualche istituto italiano per i ciechi è stato avviato con una logica del *faveur* – più che del diritto – ma, con gli anni, ha conosciuto un'evoluzione positiva che ne ha permesso il passaggio a struttura per l'intervento educativo, riabilitativo, inclusivo.

Di questo enorme lavoro istituzionale, che ha coinvolto giovani e adulti – in una rinnovata e originale alleanza – e che ha ricadute significative e irrinunciabili per le comunità e per l'intera società, non possiamo che essere orgogliosi e grati.

29. R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Torino, Einaudi, 1957 (ed. or. 1930-33), p. 12. A questo proposito, cfr. anche R. Caldin, *La funzione sociale della ricerca tra possibilità e responsabilità*, «Nuova Secondaria», n. 9, 2017, pp. 118-124.

30. Cfr. la bibliografia riportata alla nota n. 5.

31. F. Buton, *L'administration des faveurs: l'Etat, les sourds et les aveugles (1789-1885)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009, pp. 11-26.

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno di studi storico-scolastici sul tema «Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi», tenutosi a Macerata nei giorni 3-4 aprile del 2019. Tale convegno si colloca tra le iniziative avviate nell'ambito del *Progetto di sviluppo dipartimentale* dal titolo: «Innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'Università», promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione dei Beni culturali e del Turismo del nostro Ateneo e cofinanziato dal MIUR nel quadro del programma di finanziamento dei cosiddetti 'Dipartimenti di Eccellenza' approvato con la Legge n. 232 del 2016. Nel quadro di tale *Progetto di sviluppo dipartimentale* dell'Ateneo maceratese ci si è proposti di approfondire, sul piano cronologico e con un approccio sistematico che tenesse necessariamente assieme le scuole di diverso ordine e grado e l'università, il modo in cui, nelle istituzioni formative del nostro Paese, e con specifico riferimento allo Stato unitario, aspetti e dimensioni quali quelli dell'*innovazione*, dell'*internazionalizzazione* e dell'*inclusione* si sono gradualmente affermati. Di qui la decisione di dare corpo ad una serie di convegni di studio nell'arco di un triennio, coinvolgendo i maggiori studiosi italiani e stranieri delle nostre discipline, e di dedicare il primo di questi incontri, quello del quale sono qui riprodotti gli atti, al delicato e complesso tema dell'inclusione/esclusione nella storia della scuola e dell'università dell'Italia unita, di cui al titolo del convegno, e ora del volume che ne raccoglie gli atti: *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Di qui anche la scelta di focalizzare l'attenzione – nel corso delle tre sessioni del nostro convegno – su taluni grandi motivi di parziale o totale 'esclusione' dagli studi e/o di limitazione dell'accesso al sistema formativo nazionale di settori rilevanti della popolazione italiana: la condizione economica e sociale (élites e classi subalterne), la discriminante di genere (maschi/femmine) e la presenza di disabilità mentali, sensoriali e di altro tipo (normale/anormale). Il tentativo, dunque, è quello di chiarire i tempi e le ragioni per cui, storicamente, nell'arco dei circa 150 anni della nostra storia unitaria, nel sistema formativo del nostro Paese si sia passati dall'affermazione di una marcata volontà di limitazione degli accessi e/o di esclusione di determinate categorie sociali dall'istruzione e dagli studi al graduale – e sempre più convinto – prevalere di una 'cultura dell'inclusione' e di una concezione dell'istruzione e della scuola (ivi compresa l'università) come precipuo fattore di equità e di promozione sociale.

Anna Ascenzi è professore ordinario di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia all'Università degli Studi di Macerata.

Roberto Sani è professore ordinario di Storia dell'Educazione all'Università degli Studi di Macerata.