

## Sulle tracce della pedagogia speciale in Italia.

1967-1976: la breve, ma significativa, parabola della rivista *Didattica Integrativa*

## On the traces of special pedagogy in Italy.

1967-1976: the brief but significant parabola of the journal *Didattica Integrativa*

MABEL GIRALDO

*This paper offers an overview of the complex historical, cultural, political, social and pedagogical debate that, between the late Sixties and Seventies in Italy, has contributed to a growing integrative culture of the person with disability (at school and in the society) signed officially by the known Law n. 517/77. In particular, the recovery of significant traces of this new and progressive awareness about “special” education will be taken from the voices of Pedagogical Group of Editrice La Scuola. Within the large production of this publishing house based in Brescia, the article analyzes, specifically, the pedagogical debate promoted by the journal *Didattica Integrativa* in an open confrontation with other editorial experiences dedicated, at that time, to the issues of “special” didactics and “speciale” education (*Scuola Italiana Moderna* and its supplement *Didattica di Base*, and *Scuola e didattica*).*

**KEYWORDS:** HISTORY OF SPECIAL EDUCATION; DISABILITY; SPECIAL EDUCATION; SPECIAL DIDACTICS; ITALIAN SCHOOL SYSTEM, INTEGRATION

Per comprendere meglio la situazione degli anni Settanta, in cui si sviluppa e si potenzia l'avvio del processo di integrazione in Italia, occorrerebbe ripercorrere, attraverso una lettura retrospettiva storica, le fasi in cui l'Italia aveva preso delle decisioni sull'educazione per le persone con disabilità<sup>1</sup>

e, in generale, nel complesso e articolato percorso di riorganizzazione del sistema di istruzione e formazione avviato a partire dal secondo dopoguerra. Infatti, come sottolinea Giorgio Chiosso, in questo periodo l'Italia si trovava a vivere un'importante svolta in termini di scuola:

superata la fase dell'emergenza post-bellica con gli immani problemi che si dovettero risolvere sul piano della ricostruzione e cogliendo la favorevole congiuntura economica, si affermarono quelle proposte di sviluppo scolastico [...] che intendono risolvere nello stesso tempo il problema dell'innalzamento dei livelli di scolarità, l'esigenza di un'omogenea preparazione culturale di base per ogni cittadino e la necessità di preparare una

popolazione attiva capace di far fronte ai crescenti sviluppi dell'economia nel quadro della progressiva industrializzazione e automatizzazione<sup>2</sup>.

In particolare, con l'intento di definire una possibile educazione per la neonata democrazia, la carta costituzionale si impegnava a promuovere una scuola «aperta a tutti»<sup>3</sup>, quindi una scuola che si apriva anche a “inabili”, “disadattati”, “irregolari”, “subnormali” e “minorati”<sup>4</sup>. Tale dibattito non coinvolse solo gli organi politici e l'opinione pubblica, ma mobilità anche il mondo della pedagogia, nei suoi diversi fronti<sup>5</sup>, impegnato a tradurre e promuovere le proprie istanze educativo-didattiche nel folto iter legislativo e politico che ha accompagnato le principali fasi della pedagogia speciale nell'Italia degli anni Settanta<sup>6</sup>, inaugurando quel processo culturale, politico e sociale che ha portato, in pedagogia, al passaggio dalla prospettiva separazionista a quella dell'inserimento, prima, e dell'integrazione, poi<sup>7</sup>. Con lo scopo, dunque, di ripercorrere le tracce significative di questa nuova e progressiva consapevolezza

sui temi e problemi della pedagogia speciale, il presente saggio intende offrire una panoramica di questo complesso dibattito storico, culturale, politico, sociale e pedagogico a partire dalla voce del Gruppo Pedagogico dell'Editrice La Scuola. Per tale ragione, si analizzeranno, all'interno dell'ampia produzione della casa editrice bresciana, i contributi apparsi nella rivista *Didattica Integrativa* in un confronto aperto con altre esperienze editoriali dedicate, in quel periodo, alle questioni della didattica, dell'educazione e della pedagogia "speciale" (*Scuola Italiana Moderna* e il suo supplemento *Didattica di Base, Scuola e didattica*)<sup>8</sup>.

A quarant'anni di distanza, un tale lavoro di contestualizzazione storica ed epistemologica del profilo e delle condizioni in cui si è espressa, in quel decennio e poco più, la pedagogia speciale, come ricorda Piero Crispiani,

consente di dar conto della sua evoluzione nel tempo e di coglierne i momenti più significativi, dunque di comprendere le intense dinamiche che ne hanno determinato le forme e che danno ragione degli assetti attuali, in termini di ambito di lavoro, relazioni disciplinari, metodi di ricerca, linguaggio, ecc.<sup>9</sup>

### **L'editrice La Scuola e il dibattito sulla pedagogia e sull'educazione speciale promosso da *Didattica Integrativa***

Come la crescita scolastica in Italia negli anni Settanta fu accompagnata da un'attenzione gradualmente sempre più puntuale per l'educazione del "disadattato", dell'"inabile", dell'"handicappato" che mobilitò il mondo della pedagogia, così anche l'Editrice La Scuola, impegnata fin dalla sua fondazione a «elaborare una cultura scolastica in grado di stare al passo con le grandi trasformazioni del momento»<sup>10</sup>, si mostrò un'interlocutrice attenta e recettiva contribuendo attivamente allo sviluppo di una pedagogia "specialistica" legata ai temi del "diverso".

Sulla spinta sia del carattere vocazionale che caratterizzava l'ideale educativo del Gruppo pedagogico bresciano, sia di quell'attenzione al "dolore innocente"<sup>11</sup> e agli "Inamati" che da sempre ispirò una delle più importanti guide spirituali e culturali di La Scuola, Vittorino Chizzolini<sup>12</sup>, venne promossa una pedagogia speciale che, sempre fedele al principio di un'educazione integrale e al fondamento metafisico del concetto di persona, concepiva

la "diversità" come caratteristica ontologica costitutiva degli uomini i quali «*originariamente*, in sé e per sé, non sono "più" o "meno" dotati, ma tutti "diversamente" dotati: sono insieme dei "pari" e dei "diversi"»<sup>13</sup>.

Pertanto, essere "diverso" dagli altri non era inteso come sinonimo di "deficienza", "irregolarità", "subnormalità", ma garanzia e testimonianza di unicità, singolarità, irripetibilità e, dunque, presupposto del riconoscimento dell'educabilità di ciascuna persona, anche di quella con disabilità. Furono, quindi, proprio le cifre costitutive del fondamento metafisico del concetto di persona umana che portarono il gruppo bresciano, nella maggior parte dei suoi membri, non solo a rifiutare un'idea di "diversità" ridotta al suo dato empirico-scientifico e riconoscere nel "disadattato", "minorato", "ritardato" quella caratteristica di mistero, stupore e originarietà che caratterizza ontologicamente l'uomo, ma anche a collocare la pedagogia speciale al centro del discorso della pedagogia generale<sup>14</sup> accomunate nell'ideale di una educazione *integrale e integrativa*<sup>15</sup>.

Precise scelte editoriali – ma non solo<sup>16</sup> – accompagnarono questo sguardo rivolto alle principali questioni della pedagogia speciale. Primo tra tutti, "per età anagrafica", va segnalato lo storico periodico dell'Editrice, *Scuola Italiana Moderna*<sup>17</sup>, che dedicò – insieme ad alcuni numeri del suo Supplemento *Didattica di Base*<sup>18</sup> e del periodico *Scuola e Didattica*<sup>19</sup> – proprio tra la fine degli anni Sessanta e Settanta, uno spazio sempre maggiore ai temi della pedagogia e dell'educazione speciale perseguendo l'impegno di riflettere criticamente attorno alle sue questioni fondative nel tentativo di delineare il profilo didattico e, soprattutto, epistemologico della disciplina.

Tuttavia, le operazioni editoriali più importanti compiute, in quegli anni, sui temi dell'integrazione del "disadattato" e della pedagogia speciale, riguardarono la creazione *ex-novo* della rivista *Didattica Integrativa*<sup>20</sup> (1967) e della collana, sorta proprio sul successo del periodico, *Per loro. Orientamenti didattici per l'insegnamento specializzato* (1970) che raccoglieva studi e volumi dedicati alle questioni educative e scolastiche degli handicappati (soprattutto psico-fisici)<sup>21</sup>. Come fu preannunciato a pochi mesi dalla pubblicazione di *Didattica Integrativa*, proprio dalle pagine di *Scuola Italiana Moderna*:

secondo il pieno sviluppo della scuola ed i provvedimenti legislativi in corso, l'assistenza medico-psico-pedagogica

avrà un notevole incremento, adeguato alle esigenze di recupero dei subnormali in età evolutiva. S.I.M., dopo aver dedicato un'ampia rubrica per i minori irregolari, darà inizio ad una pubblicazione periodica che si presenterà come guida e sussidio per quanti operano nelle istituzioni che si occupano dei fanciulli in difficoltà, specie per minorati mentali, nelle classi differenziali, nelle scuole speciali ed anche per una più attenta educazione individualizzata. Il nuovo periodico verrà pubblicato nel 1967-68, in 6 fascicoli di 48 pagine grande formato, riccamente illustrate a due colori, con orientamenti pedagogici e ampie trattazioni di didattica pratica, sussidi, servizi di consulenza, ecc.<sup>22</sup>

La Rivista, sorta per volontà di Vittorino Chizzolini<sup>23</sup> come complemento ideale di *Scuola Italiana Moderna*, rappresentò per l'epoca un'assoluta novità, poiché, in quegli anni, prima di essa, non esistevano altri periodici che si occupavano esclusivamente delle problematiche relative alle persone con disabilità. *Didattica Integrativa* andò, così, a colmare un vuoto e un silenzio nei confronti dell'educazione e della pedagogia speciale non limitandosi al solo compito di fotografare l'esistente, ma scegliendo anche di cercare di tracciarne un profilo epistemologico attraverso la creazione di un linguaggio condiviso<sup>24</sup>. Un ambizioso traguardo che, come si evince dallo spoglio delle nove annate, fu sempre più marcatamente affidato a Roberto Zavalloni, titolare della prima cattedra di Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Magistero dell'Università La Sapienza di Roma (1964) e firma di rilievo di *Didattica Integrativa*.

In tal senso, il primo editoriale della Rivista, affidato alla penna di Aldo Agazzi, risuona come manifesto programmatico:

Se noi concepiamo l'educazione come un processo in cui *simultaneamente e con effetti reciproci* si promuovono: l'attivarsi della personalità nelle sue funzioni e nella sinergica armonica pienezza di se stessa; l'inserimento attivo e come soggetto nel gruppo sociale; la partecipazione dei valori di cultura e di civiltà elaborati nel corso delle generazioni (l'eredità sociale, la tradizione civile, la cultura), in modo che la personalità, raggiungendo la propria esplicazione ed autonomia, si arricchisca insieme ai valori umani e si faccia membro della comunità, operando, oltre che in sé, nel contesto della civiltà, dell'umanità e della storia: se si concepiscono in questi termini il processo e l'azione dell'educazione, è evidente che i compiti che ne

derivano saranno più o meno soddisfatti e i risultati più o meno raggiunti e raggiungibili nel normale o nel disadattato (nel minorato), ma che il *principio* e il *fine* dell'educazione rimangono uguali nel primo come nel secondo caso, perché, anche di fronte a un minorato, a un deficitario, sarà sempre da promuovere il *massimo sviluppo possibile* della sua personalità, il *massimo possibile inserimento* funzionale ed organico nella società e il *massimo possibile arricchimento* culturale e civile<sup>25</sup>.

Tale affermazione non solo riporta i temi della pedagogia speciale all'interno delle questioni della pedagogia generale, ma richiama soprattutto a un'ideale, condiviso dagli esponenti dell'Editrice, di un'educazione e una didattica che parte e ritorna sempre alla persona puntando sulle sue potenzialità espresse o inesprese.

Inserendosi, dunque, nel solco della tradizione pedagogica del movimento cattolico bresciano, *Didattica Integrativa* nacque, in particolare, a completamento della didattica presente nella scuola ordinaria (elementare e media) dimostrandosi un osservatorio attento ai problemi emergenti dall'extra-scuola e alle risposte ad essi fornite dalle diverse figure professionali che si occupavano di assistere l'"handicappato"<sup>26</sup> nelle varie iniziative che, proprio in quegli anni, stavano emergendo sulla spinta della società civile, delle famiglie e delle organizzazioni di volontariato.

In particolare, a fronte dell'idea di educazione integrale e integrativa intrinsecamente connotata e guidata dalle differenze personali di ciascuno, il periodico si fece portavoce delle istanze di "normalizzazione", "recupero", "rieducazione" e "riabilitazione" che caratterizzavano l'orizzonte pratico e teorico della pedagogia emendativa sopravvissuta in Italia fino agli anni Settanta. Sulla stessa linea, del resto, veniva tracciata, in quegli anni, una prima definizione di pedagogia speciale da parte di Roberto Zavalloni: «una pedagogia che si attua in un soggetto che si distacca dalla norma nel suo rapporto e nel suo comportamento col mondo esterno, sia nell'ambito ristretto della famiglia, sia in quello più vasto della scuola e della società»<sup>27</sup>. In tali parole, sembravano rinnovarsi i temi della *pedagogia emendativa*<sup>28</sup>, vale a dire di «quella pedagogia in cui il focus è il processo educativo del soggetto considerato *anormale*, fuori dalla norma, perciò da "normalizzare", da *emendare*, cioè da *correggere* attraverso l'educazione»<sup>29</sup>. Sopravviveva ancora, quindi,

l'idea del "minorato", dell'"insufficiente mentale", del "disadattato" come una "diversità da curare" che richiedeva interventi supplementari e differenziati di natura non tanto pedagogico-didattica quanto medico-assistenziale, rinnovando così quel prolungato connubio tra medicina e pedagogia che aveva prodotto quelle stesse strutture speciali e differenziali che, ora, si smaniava tanto di destituire. Non è, pertanto, un caso che anche la pedagogia (speciale) del tempo e le varie firme di *Didattica Integrativa*, ereditando tale modello culturale ed epistemologico, facciano spesso ricorso a termini quali, per esempio, "recupero", "riabilitazione", "rieducazione", "adattamento".

Infatti, come afferma Mario Rolli, benché nelle pagine di *Didattica Integrativa* compaia a più riprese l'espressione "pedagogia speciale", la prospettiva pedagogica proposta non sembra superare in modo convincente quella cultura differenziale ed emendativa che tentava di superare<sup>30</sup>. Piuttosto, in linea con il richiamo che stava avvenendo in quegli anni al paradigma delle scienze dell'educazione (come psicologia, neurofisiologia, biologia, filosofia, sociologia, ecc.) che vennero in soccorso di pedagogisti, insegnanti ed educatori per predisporre interventi e trattamenti di cura, assistenza ed educazione per minorati e disabili di ogni genere, anche nella Rivista, i contributi all'inizio di carattere prevalentemente metodologico e didattico cedono il passo ad articoli più dal taglio clinico (medico, neuropsicologico, psicologico, psichiatrico, pediatrico, ecc.). Ciò appare evidente sia da una prima lettura dei nomi delle sezioni e delle rubriche presenti in *Didattica Integrativa* (come, ad esempio, alle seguenti rubriche curate da Roberto Zavalloni: "Psicopedagogia speciale", anno II, 1968-1969; "Metodologia rieducativa", anno III, 1969-1970; "Metodologia di recupero", anno VI, 1970-1971; "L'indirizzo clinico in psicologia", anno V, 1971-1972; "Servizi igienico-sanitari per disadattati", anno VI, 1972-1973) sia dalle estrazioni professionali dei collaboratori coinvolti (in prevalenza, neurologi, assistenti sociali, psicologi, sociologi o, anche, pediatri). La Rivista, per l'appunto, si caratterizzò fin da subito per il suo taglio pluridisciplinare raccogliendo le istanze di quanti, all'interno del dibattito nazionale, spingevano per la formazione di nuove professionalità non più parcellizzate nelle reciproche competenze.

Ad ogni modo, possiamo concludere che, nella sua seppur breve parabola, *Didattica Integrativa* si rese testimone

dell'evoluzione dell'idea di handicap che la scuola proponeva e aveva presente e di come si è approfondita la conoscenza medica, psicologica e pedagogico-didattica della diversa abilità; del cambiamento della stessa idea di scuola per l'handicappato; di come si è modificato lo sguardo sull'insegnante di classe differenziale e scuola speciale (da insegnante a insegnante specializzato, da unico operatore a componente di una équipe); della progressiva presa di coscienza da parte delle famiglie circa le difficoltà dei propri figli<sup>31</sup>.

Un'analisi in prospettiva che seppe anche mantenersi in dialogo con le esperienze e le teorie provenienti dal dibattito internazionale, come dimostrano i quadri comparativi offerti, per esempio, dalla rubrica "Pedagogia Comparata".

Fu proprio a causa dell'evoluzione degli orientamenti educativi e scolastici che, nel 1976, la redazione di *Didattica Integrativa* – che in quell'anno aveva cambiato la propria titolazione, da *Didattica Integrativa per l'Educazione e l'Insegnamento Speciale* a *Didattica Integrativa per l'Inserimento e l'Integrazione* – decise di cessare la pubblicazione della Rivista data «l'opportunità ormai riconosciuta di ridurre al minimo l'area delle scuole speciali per facilitare nel migliore dei modi l'inserimento del fanciullo in difficoltà nella scuola normale»<sup>32</sup>. Tale dibattito, come vedremo, proseguì internamente al Gruppo pedagogico dell'Editrice il quale, ancora una volta, raccolse, problematizzandole, le direttrici pedagogiche, didattiche e culturali tracciate dalla Legge n. 517 del 1977. Appare, dunque, evidente il ruolo pedagogico svolto da una rivista come *Didattica Integrativa* che, grazie alla collaborazione delle diverse firme dell'Editrice che, durante questo decennio, si dedicarono ai temi dell'inserimento e dell'integrazione, consentì di approfondire alcuni aspetti epistemologici e antropologici della pedagogia speciale del tempo. Saranno, infatti, proprio le pagine del periodico e la loro analisi specifica che consentiranno, ora, di ricostruire e rintracciare i passaggi cruciali del complesso ed eterogeneo dibattito pedagogico, culturale, sociale e politico che si precisò in Italia a partire dalla fine degli anni Sessanta e che portò alla celebre Legge n. 517/77 sull'integrazione.

## Classi differenziali e scuole speciali: si o no?

Definite e regolamentate a partire dal secondo dopoguerra, dapprima con la C.M. n. 1771/12 dell'11 marzo 1953 e, successivamente, con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, istitutiva della scuola media unica, vennero costituite, accanto alle già esistenti "scuole speciali", due ulteriori "classi di aggiornamento": una, in prima, per gli "alunni bisognosi di particolari cure" e, l'altra, in terza, per coloro che "non abbiano conseguito la licenza media perché respinti". Nello specifico, l'art. 12 della legge prevedeva la creazione di classi differenziali per i "disadattati scolastici" e, stando alle C.M. n. 4525 del 9 luglio 1962 e n. 934/6 del 2 febbraio 1963, si assegnavano alle équipes medico-psico-pedagogiche (che, in realtà, di "pedagogico" avevano ben poco), previa segnalazione degli insegnanti, il compito di certificare quegli alunni da avviare a queste forme di scolarizzazione separata. Non è un caso che, in questi anni, assistiamo a un notevole proliferare di classi differenziali, un fenomeno che è andato sempre crescendo, segnando una discreta flessione solo a partire dal 1974. Va, oltretutto, sottolineato che gran parte degli alunni avviati in quegli anni alle classi differenziali non erano tanto bambini o ragazzi che presentavano un qualche deficit (cognitivo, motorio, fisico, ecc.) ma provenivano da contesti sociali, culturali e familiari disagiati. Erano, dunque, in molti casi, bambini e ragazzi difficilmente interessati alle attività scolastiche, poco stimolati dai genitori<sup>33</sup>. Come fa notare Nicola D'Amico, tali istituzioni rilevarono, sul lungo periodo, «la loro caratteristica di luoghi di separazione, di emarginazione; dimostrando, soprattutto, che non solo non risolvevano i problemi per i quali erano state create, ma che altri, e spesso più gravi, ne producevano»<sup>34</sup>.

Reduce, dunque, da politiche scolastiche e assistenziali che, con il passare degli anni, si dimostrarono più segreganti che "garantiste", il decennio del Settanta, sulla scorta della *Dichiarazione dei Diritti delle Persone con Ritardi Mentali* da parte dell'ONU (1971) e del primo pronunciamento giuridico italiano a favore dell'inserimento degli handicappati nelle scuole ordinarie (Legge n. 118 del 30 marzo 1971), si aprì proprio con l'intensificarsi del dibattito sull'abolizione o sul mantenimento delle classi differenziali e delle scuole speciali. Questo problema teorico, presente nel dibattito

pedagogico e politico nazionale, animò anche il confronto e il dialogo all'interno dell'Editrice<sup>35</sup>.

Tra i sostenitori della legittimità del mantenimento degli istituti speciali e differenziali troviamo Maria Teresa Rovigatti, collaboratrice di Giuseppe Montesano presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma e penna di *Didattica Integrativa*, la quale sosteneva la funzione "integratrice" delle classi differenziali rispetto alle scuole speciali in quanto "sezioni parallele" delle normali classi della scuola elementare<sup>36</sup>. Tale posizione sembra essere condivisa anche da Giaele Spreafico, direttrice dei servizi sanitari presso "La Nostra Famiglia" di Bosisio Parini, la quale, entrando nel merito della *querelle*, sottolinea come sia le istituzioni speciali sia quelle differenziali si dimostrino di fatto necessarie soprattutto nei casi in cui la famiglia è disgregata e/o assente e, dunque, possibile fonte patogena di disadattamento. A sostegno della sua tesi, l'autrice porta le "buone pratiche" compiute all'interno di alcune scuole speciali che, a suo avviso, hanno dimostrato di non isolare il bambino attraverso una serie di attività, in un dialogo aperto con la famiglia, volte alla sua integrazione sociale<sup>37</sup>.

Pertanto, possiamo concordare con Mario Rolli nel sostenere che la lettura della maggior parte dei contributi presenti in *Didattica Integrativa* evidenzia, alla luce delle sue specificità, un orientamento generale del periodico a favore del mantenimento degli istituti speciali e differenziali,

così anche quando il nuovo corso porterà alla soppressione delle classi differenziali, ricondotte nell'alveo delle scuole comuni, la Rivista non cesserà di richiamare ad evitare gli estremismi di posizioni contrapposte, e quando si profilerà la chiusura delle scuole speciali a favore dell'integrazione dei soggetti disabili nella scuola di tutti, *Didattica Integrativa* chiuderà, riconducendo le questioni della pedagogia della diversa abilità a *SIM*<sup>38</sup>.

Di natura diversa, invece, sembrano essere le riflessioni apparse nelle pagine di *Scuola Italiana Moderna* in cui si esplicitano e argomentano le ragioni pedagogiche, antropologiche, culturali e sociali a favore delle tesi abolizioniste. A tal proposito, si segnala il saggio *Opinioni a confronto: quale futuro per le classi differenziali?*<sup>39</sup> che raccoglie, simulando una tavola rotonda, la voce dei vari autori concordi nel sostenere e auspicare l'abbandono del

sistema differenziale, esperti che, a titolo diverso, riassumono in sé le problematiche evidenziate anche dal dibattito pedagogico nazionale. Tra questi, Osvaldo Brivio (direttore didattico della Scuola Speciale “Treves” di Milano e Presidente Regionale dell’AIMC), il quale, nel denunciare la mancanza di dati circa il reinserimento nelle scuole normali di alunni provenienti da classi differenziali, si chiede se le “classi differenziali” siano state e possano rappresentare nel futuro prossimo lo strumento idoneo a garantire la progressione scolastica dell’allievo che presenti lievi difficoltà di varia natura, non disgiuntamente dalla sua maturazione globale, personale e sociale. Inoltre, sostiene che l’atteggiamento abolizionista di per sé non è sufficiente poiché «non basta, infatti, abolire, condannare, distruggere, se al tempo stesso non si propongono valide alternative, strutture adeguate alle sempre nuove esigenze socio-educative di una società in continua e rapida trasformazione»<sup>40</sup>.

Della medesima opinione è anche Piero Rollero, direttore didattico a Torino e, poi, ispettore scolastico, il quale, pur riconoscendo le classi differenziali come uno strumento non del tutto negativo nelle intenzioni dei promotori, ammette come queste nella pratica siano diventate «un grave fatto sociale e pedagogico»<sup>41</sup> che ha portato, anche gli stessi sostenitori più convinti, tra cui Giovanni Bollea, a respingerle come strumento di “recupero”. Tale situazione è, secondo l’autore, aggravata ulteriormente dalla violazione di alcune disposizioni le quali, se, da un alto,

fanno obbligo all’insegnante di tentare, prima dell’invio in classe differenziale, “un buon insegnamento individualizzato nella scuola comune” e “una attenta e vigile azione educativa, mediante l’insegnamento adeguatamente individualizzato”. Fanno obbligo al dirigente scolastico che “la selezione degli educandi sia accuratissima” tramite una ben precisa e minuziosa prassi di reperimento, diagnosi e avviamento alle classi differenziali” [e] fanno obbligo di tenere per ogni alunno anche di classe differenziale “una cartella nella quale devono essere raccolte le schede con i risultati delle indagini mediche, psicologiche, ambientali e con le osservazioni degli insegnanti, nonché un giudizio di sintesi sul soggetto”, [dall’altro,] salvo lodevoli eccezioni, la prassi comune è ben lontana da questi indirizzi che, prima di essere delle norme da osservare, sono dei principi etici<sup>42</sup>.

In tal senso, come sottolinea anche Adriana Favoretto Spadoni, direttrice didattica a Roma, alcune condizioni strutturali e di non sviluppo delle classi differenziali hanno fatto sì che anche quei pochi casi in cui è avvenuto il reinserimento dei “disadattati” nelle classi normali (solitamente in terza e quarta elementare) questo è divenuto un’impresa difficile sul piano della realtà scolastica «al punto da preludere spesso a una ripetenza»<sup>43</sup>. Per tale ragione, anche l’ultimo contributo della tavola rotonda di Amedeo Barigozzi, direttore didattico a Iseo (Brescia), afferma come la questione della legittimità o meno delle scuole speciali e delle classi differenziali non sia di per sé risolvibile in due schieramenti antitetici, ma nasca precisamente

dall’estensione e dalla istituzionalizzazione del principio teorico della differenziazione pedagogico-didattica, intesa come raggruppamento dei soggetti per categorie omogenee stabili al fine di provvedere più efficacemente al loro trattamento; affermando però una concezione piuttosto schematica del carattere scientifico che pure deve caratterizzare ogni struttura e ogni intervento a livello ortopedagogico, cristallizzando e assolutizzando un momento che può essere importante e utile, entro certi limiti, ma che è solo uno degli strumenti metodologici da mettere in atto<sup>44</sup>.

Dalle posizioni sopraccitate e dalla lettura di molti contributi presenti in *Didattica Integrativa* e *Scuola Italiana Moderna*, emergono, infatti, le tre principali ragioni per le quali, anche all’interno del dibattito pedagogico, culturale e politico italiano, si auspicava a un’abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali.

In primo luogo, l’accusa che le classi differenziali, nel tempo, si sono trasformate in luoghi di emarginazione sociale, in «strumenti di segregazione e di isolamento»<sup>45</sup>, spesso a causa sia della scarsità dei mezzi a disposizione delle scuole, sia di un implicito spreco di energie, iniziative, professionalità<sup>46</sup>. Giuseppe Bertagna, a tal proposito, qualche anno dopo, afferma:

quanta illusa coscienza democratica si nascondesse dentro questi ragionamenti, lo si è capito più tardi, quando si è potuto constatare (e con quali costi!) che la via delle “differenziali” era sempre senza ritorno, innescando un

processo di emarginazione irreversibile e di sostanziale depotenziamento educativo e culturale<sup>47</sup>.

Il ruolo negativo delle classi differenziali, era alimentato – e veniamo, quindi, alla seconda criticità – dalla presenza, soprattutto negli istituti speciali, di una didattica prevalentemente addestrativa incentrata su compiti ripetitivi, meccanici e sempre uguali corroborando, così, l’erronea convinzione, al tempo ampiamente diffusa e condivisa, secondo la quale, data la sua condizione fisica, psichica, intellettiva o cognitiva, l’“handicappato” fosse destinato esclusivamente all’esecuzione di compiti semplici, prevalentemente manuali volti a stimolare gli interessi sensoriali “primitivi” e primari. Considerando l’handicap come una condizione oggettivamente e deterministicamente debilitante (“un mancare di qualcosa”) e l’“handicappato” come una persona “scarsamente dotata intellettualmente”, il compito dell’operatore, dell’educatore o del maestro era, nella maggior parte casi, quello di occuparsi della “ri-educare”, “ri-abilitazione” del bambino o del giovane secondo le sue (limitate) possibilità. Queste attività, ascrivibili sotto quella che all’epoca veniva chiamata “terapia occupazionale”, benché legittimate dai principi di una “didattica del fare” volta a «esercitare sul soggetto una forte azione di stimolo, selezionata e finalizzata, per ottenere il recupero massimo possibile in senso settoriale, globale e vitale»<sup>48</sup>, si dimostravano, sul lungo raggio, “inefficaci” per il compimento di un autentico processo di apprendimento per l’alunno “disadattato”. Del resto, come scrive Meazzini:

non ho niente in contrario se trovo bambini che infilano le perle, ma se dopo tre, quattro mesi li trovo ancora a infilare perle, forse c’è qualcosa che non funziona, e ho la sensazione che quello che poteva essere un metodo si sia trasformato in fine<sup>49</sup>.

Infatti, lo stesso Ferdinando Montuschi ricordava, in quegli anni, che il lavoro manuale non implica solo un “fare”, ma significa che ciascuna attività, ciascun “fare” non ha senso solo “perché tiene impegnato”, ma soprattutto «perché crea abiti mentali e operativi validi»<sup>50</sup>. In tal senso, anche di fronte alla mancanza di programmi ad hoc per le scuole speciali italiane, la didattica per gli “insufficienti mentali” non poteva consistere nella piatta

riduzione quantitativa dei programmi ordinari, ma era chiamata a distinguersi qualitativamente<sup>51</sup>.

In tal senso, dunque, le scuole speciali e le classi differenziali si dimostravano più luoghi di cura e di assistenza psico-medica che spazi per un’educazione autentica del “minorato”. Questa, dunque, rappresenta la terza obiezione pro-abolizione degli istituti speciali e differenziali che emerge chiaramente dalle pagine delle Riviste prese in considerazione e che, probabilmente, racchiude in sé le due precedenti criticità. A distanza di anni, Aldo Agazzi, sottolinea:

alla base della loro concezione, sta la medesima mentalità del medesimo traguardo oggettivo nel raggiungimento di un dato rendimento quantitativamente da conseguire, anziché la concezione pedagogica che ognuno è se stesso, un “diverso”, e che quindi ognuno deve avere la “sua” educazione. [...] Il problema non è quindi quello di dare dei ricostituenti ai più deboli, ma quello di dare ad ognuno la propria nutrizione, quel cibo che *solum* è suo<sup>52</sup>.

Tuttavia, in aggiunta a queste tre principali riserve mostrate da alcuni esponenti del Gruppo pedagogico dell’Editrice nei confronti delle classi differenziali e delle scuole speciali, Piero Rollero puntualizza che le ragioni (teoriche) abolizioniste prese di per se stesse e non tradotte in termini pratici e operativi nella didattica quotidiana rischiano solamente di eludere l’urgente e imminente problema della necessaria ristrutturazione della scuola, di trasformarsi in alibi per non rispondere all’appello di educazione, istruzione e integrazione che caratterizza, come abbiamo visto, la pedagogia scolastica (e speciale) degli anni Settanta<sup>53</sup>:

come pensare di inserire “tout court” in Scuole normali prive di strutture medico-psico-sociali e specializzate soggetti che abbisognano di prolungata esercitazione ritmica e psicomotoria, sui quali occorre intervenire incessantemente per modificare situazioni di difficoltà legate a disturbi di organizzazione, di difetti di simbolizzazione, a ritardi di sviluppo del linguaggio per disartrie, dislalie, disfasie, mutismi psicogeniti? Come sognare di poter disporre, di punto in bianco, di eserciti di specialisti per il trattamento di ritardi motori, di instabilità psicomotorie, di disturbi gnosico-prassici?<sup>54</sup>.

Infatti, se, da un lato, aumentavano i malumori nei confronti di un modello educativo a due velocità fondato sulla separazione tra “subnormali” e “normali”, dall’altro, non era facile prospettare e realizzare una “terza via”.

Da queste prime riflessioni del Gruppo bresciano a cavallo tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio del decennio successivo, la scuola italiana sembrava non uscirne “vincitrice”, anzi permaneva una certa visione pessimista di scuola, aperta, sì, alle nuove sfide della contemporaneità, ma probabilmente non ancora pronta a coglierle e, soprattutto, ad affrontarle:

impegnata nello sforzo (ancora ben lontano dall’essere riuscito!) di una adeguazione quantitativa alle richieste della massificazione scolastica, con un macroscopico e disordinato aumento del personale docente e dei servizi amministrativi e direttivi, la Scuola italiana è gravemente arretrata nei suoi ordinamenti, nei suoi contenuti, nei suoi metodi didattici e soprattutto nei suoi valori<sup>55</sup>.

E «nessuno può credere che si tratti solo d’un problema tecnico»<sup>56</sup>, è necessario, piuttosto, «riqualificare ogni giorno la propria attività didattica da parte degli insegnanti»<sup>57</sup>.

In questo appello pedagogico al cambiamento, tanto necessario quanto impervio, un ruolo centrale è affidato, dal Gruppo pedagogico bresciano, alla figura del maestro il quale, per essere un “buon insegnante”, non deve mai dimenticarsi di essere, anzitutto, un “buon educatore” ispirato da

un “*agape*”, fatta di presenza, di umiltà e di disponibilità. Questa accettazione incondizionata dell’altro è appunto il segreto dell’educazione, accettazione che non è né approvazione né disapprovazione, ma “accoglimento” di ciò che il fanciullo è, del modo in cui lo è. Quale rispetto della personalità nascente esige questo, e quanti pregiudizi si devono vincere nei riguardi di questo o di quel fanciullo!<sup>58</sup>.

Tale affermazione richiama il ruolo centrale che la figura del maestro ricopre nel pensiero pedagogico ed educativo dell’Editrice considerato “autentico educatore” e non solo valido tecnico dell’insegnamento perché, come era solito affermare Vittorino Chizzolini, non c’è pedagogia senza “buona volontà” e questa non la si eredita né da Dio né dai dispositivi del mondo<sup>59</sup>. In tal senso, possiamo affermare

con Ferdinando Montuschi che le classi differenziali e le scuole speciali, su cui all’epoca largamente si discuteva, non erano che un aspetto di un problema più ampio,

la differenziazione nell’insegnamento, infatti, non appartiene solo ad un tipo di classe, ad una pura istituzione, ma all’educare e all’insegnare in quanto tali. Si può dire non esista insegnamento e rapporto educativo che non siano *differenziati*, cioè calibrati alle caratteristiche proprie della persona di coloro ai quali sono rivolti. [...] Da questo punto di vista, la differenziazione ci mette a contatto con il mistero dell’uomo in tutta la sua profondità. È qui che l’educazione, prima di tradursi in parole, in azioni, in strutture, deve diventare partecipazione al mistero, accettazione del disuguale, contemplazione rispettosa e discreta della natura umana nella sua meravigliosa diversità<sup>60</sup>.

Nell’eterogeneità delle proposte e delle posizioni, possiamo affermare che il dibattito pedagogico (ma non solo) interno all’Editrice La Scuola, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, contribuì certamente a scoperciare il “vaso di Pandora” portando alla luce un problema (quello delle scuole speciali e delle classi differenziali) rimasto nascosto per molto tempo e che, d’ora in avanti, non sarà più possibile ignorare.

## Gli anni dell’inserimento

Come abbiamo già richiamato, gli anni Settanta diedero il via a una serie di provvedimenti politici e normativi che inaugurarono l’innesto di una cultura integrativa che consentì il superamento del principio dell’inserimento. Tuttavia, questi primi inviti del legislatore all’inserimento nelle classi normali degli “anormali” si mostrarono, fin da subito, non poco problematici poiché, nella maggior parte dei casi, si risolvevano in un “piatto” e meccanico

“trasferimento” da una sezione speciale a una “normale”, senza che venga mutata la tradizionale scansione curricolare delle materie né la struttura burocratica che prevede un tipo di scuola nient’affatto coinvolta nel processo di rinnovamento basato sul rifiuto di schemi aprioristici e tradizionali (questo soprattutto nella scuola media): intendiamo parlare della valutazione, delle bocciature, del poco spazio (o spesso del rigetto) che nella scuola viene assegnato alle attività espressive (disegno, musica, attività di animazione, di teatro, di sociodramma,

ecc.) dall'assenza o quasi di creatività, e così via. [...] Ma è evidente che, per un inserimento che sia veramente tale, occorre permettere all'handicappato di svolgere sul piano delle proprie possibilità una serie di azioni che possono anche non avere niente a che fare con il programma ma che per lui sono comunque tali da consentirgli momenti di espressione, creatività, di lavoro comunitario, di attualizzazione delle proprie sia pur limitate potenzialità<sup>61</sup>.

Paolo Pappafava, in un numero del Supplemento *Didattica di Base* dedicato a questo tema, invitava il lettore a fare attenzione «alle conseguenze degli inserimenti “selvaggi” voluti ad ogni costo e senza nessuna preparazione (solo per rispondere alla chiamata delle varie circolari ministeriali)»<sup>62</sup>. Tale operazione, intrinseca e preannunciata (etimologicamente e semanticamente) nel concetto di “inserimento”, ha promosso, come ricorderà Giuseppe Bertagna qualche anno dopo, «un confermarsi e adattarsi, adeguarsi e uniformarsi a situazioni preordinate da fuori; all'idea di un'operazione meccanica, fredda, in cui non esiste “relazione”, “scambio attivo”, ma soltanto pura compresenza e indifferenza reciproca»<sup>63</sup>.

I dati evidenziati dalle varie indagini ISTAT dell'epoca<sup>64</sup>, benché non totalmente rappresentativi di quanto concretamente avvenuto a livello territoriale nelle diverse aree della Penisola, restituivano un quadro abbastanza veritiero della situazione verificatesi: mentre dall'a.s. 1963-64 si registrò un costante forte incremento delle istituzioni speciali, a partire dal 1971 (soprattutto per le classi differenziali) iniziò un processo non programmato di smantellamento delle istituzioni speciali e di inserimento indiscriminato degli alunni handicappati nelle scuole comuni che è sfuggito ad ogni rilevazione statistica. Come sottolineerà Aldo Zelioli al termine di questa stagione,

l'operazione di travaso degli alunni handicappati dalle istituzioni scolastiche speciali a quelle comuni, avvenuta nella maggioranza dei casi in modo spontaneo e caotico dietro la spinta di azioni più emotive che razionali, aveva creato in molte scuole uno stato di disordine e di tensione al quale occorreva [...] porre qualche rimedio razionale<sup>65</sup>.

Come si evince dalle pagine delle Riviste dell'Editrice, le conseguenze di tale fenomeno non tardarono ad arrivare e a condizionare all'interno della scuola l'azione dei suoi due principali attori: alunni e insegnanti.

Relativamente ai primi, l'accusa alle scuole speciali e alle classi differenziali da parte delle teorie abolizioniste di essere luoghi di segregazione e di discriminazione sfociò, in molti casi, nella proclamazione incondizionata del principio (più psicologico e sociologico che pedagogico) dell'inserimento sociale auspicando, come afferma Maria Luisa Landi Beltrami, alla realizzazione di una scuola come “agenzia di socializzazione” dove per “socializzazione” si intende

l'apprendimento di determinati modelli culturali, di determinate conoscenze, di abiti, di costumi, di norme, di sistemi di valore tipici del gruppo a cui egli appartiene perché possa nello stesso tempo assumere un ruolo specifico, attivo e dinamico<sup>66</sup>.

Mario Brontini, dell'“Istituto Stella Maris” di Pisa, aveva già sollevato la questione nel 1968, anticipandola, sottolineando che

fin da quando si è affrontato per la prima volta il problema dell'educazione dell'insufficiente mentale, si è identificato il concetto di recupero con il raggiungimento della capacità a stabilire validi rapporti sociali. [...] si tratterà di ricercare in ogni momento le occasioni più favorevoli a rafforzare il senso sociale dell'alunno insufficiente mentale in modo che, attraverso una serie di piccole conquiste, si possa giungere gradualmente a dei risultati soddisfacenti. Educare alla socialità è pertanto un imperativo che si pone come necessità di ogni momento dell'azione ortopedagogica; deve procedere gradualmente adattandosi in forma conveniente alle varie età e situazioni personali; deve estendersi in tutte le direzioni, nella vita familiare come nella comunità scolastica, nell'ambiente circostante nella varietà delle sue strutture. Si aggiungerà nella fase terminale del recupero qualche tipica esperienza che si definisce come preparazione socio-professionale<sup>67</sup>.

Questo principio di socializzazione richiamato più volte nelle pagine di *Didattica Integrativa*, viene, invece, ripetutamente problematizzato nelle altre Riviste consultate, interessate più che altro a rilevare la natura “retorica” del (frinteso) principio dell'uguaglianza educativa. Per dirla con Aldo Agazzi,

parità e uguaglianza di fronte all'educazione non vuol dire uniformità degli esiti, ma pienezza della propria personalità per tutti e per ciascuno: da qui la nota e ripetuta formula

nostra: scuola di tutti e per tutti, che si attui come scuola di ciascuno<sup>68</sup>.

Come sottolinea Piero Rollero, gli ostacoli maggiori a questo auspicato processo di trasformazione della scuola erano di natura ideologica, risalenti a un certo modo di intenderne criteri di valore e funzioni ed erano radicati nell'inconscio collettivo e individuale:

nei confronti degli handicappati questi ostacoli si rivelano nel concetto di una scuola sostanzialmente ancora selettiva, con irrinunciabili contenuti programmatici, e con mete precise di valutazione, al punto che le "richieste" nei confronti degli alunni vanno ad allargare l'arca degli handicappati, coinvolgendovi anche gli svantaggiati socioculturali<sup>69</sup>

o i cosiddetti "falsi caratteriali"<sup>70</sup>.

Seguendo le parole di Mauro Laeng:

le nostre classi differenziali, cresciute a dismisura soprattutto nella scuola media, in molti casi sono diventate classi rifugio per qualsiasi tipo di disadattamento ed allora sono state snaturate nella loro autentica funzione di recupero. Soprattutto poi è stata effettuata molto spesso confusione tra il semplice ritardo per cause ambientali, le anomalie dell'intelligenza e le anomalie del carattere, facendo di tutta un'erba un fascio. In queste classi differenziali, molte volte, si trovano, fianco a fianco, fanciulli di ogni tipo, accumulati solo dal destino di emarginazione<sup>71</sup>.

Gli stessi dispositivi, sia dei corsi di sostegno (DPR n. 416 del 31 maggio 1974) e delle altre iniziative di supporto per alunni con lacune nel profitto scolastico (C.M. n. 206 del 29 luglio 1975) sia della figura dell'insegnante di appoggio o di sostegno (DPR 970 del 31 maggio 1975), introdotti proprio nella metà degli anni Settanta per cercare di arginare l'esito (già scritto) di quelle politiche di inserimento "selvaggio", non parevano, per il Gruppo pedagogico bresciano, del tutto risolutivi della questione. Poggiando, di fatto, sulla precisa esigenza di "normalizzare" il profitto degli alunni<sup>72</sup>, questi corsi riproponevano quella "divaricazione classista" tra i "bravi" e i "disadattati" che tanto ci si prodigava ad abbattere. Come sottolineava Aldo Agazzi in *Scuola Italiana Moderna*, «le difficoltà di rendimento di alcuni scolari non

si superano con corsi "aggiuntivi", ma con esercitazioni individualizzate nell'ambito della scuola comune fatta "su misura" di ciascuno»<sup>73</sup> poiché «non deve trattarsi di un nome nuovo per far rivivere realtà superate (corsi di recupero, classi differenziali...) [ma di] iniziative di sostegno per realizzare una effettiva uguaglianza di opportunità»<sup>74</sup>.

Per quanto riguarda, invece, gli insegnanti, verso la metà degli anni Settanta, ci si trovò di fronte a un duplice problema. Da un lato, stando alle disposizioni normative vigenti, l'insegnante che accettava la nomina in una scuola speciale doveva rimanervi per almeno un quinquennio, un obbligo avvertito più come condanna che come privilegio. Tale norma era stata fatta per garantire «la presenza di insegnanti che potessero mettere a frutto, col tempo, l'esperienza acquisita e raggiungere davvero l'auspicata specializzazione. [...] Ma il quinquennio può costituire, d'altra parte, una prova dura, debilitante, impietosa»<sup>75</sup>. Dall'altro, la progressiva chiusura delle scuole speciali, che diventerà effettiva di lì a qualche anno, portò molti docenti a rivestire l'incarico di insegnanti di appoggio la cui funzione e collocazione all'interno della scuola, però, restava tutta da chiarire.

Parimenti emblematico e non precisamente delineato, anche dalle disposizioni ministeriali (la Legge delega n. 477/73 e i relativi decreti delegati del 1974), era, poi, il rapporto dell'insegnante con l'équipe socio-psicopedagogica<sup>76</sup> nei confronti della quale si verificavano spesso atteggiamenti di delega o addirittura di subordinazione<sup>77</sup> risultando «in troppi casi l'organismo che sanzionava scientificamente un disegno oggettivo di emarginazione sociale»<sup>78</sup> tanto da domandarsi che cosa ci fosse di "pedagogico" in tale commissione.

Dai problemi e dalle questioni pedagogiche e didattiche finora generati dalla traduzione operativa (o meno) delle politiche scolastiche italiane, appare chiaro, alle porte della Legge n. 517/77, come «i tempi dell'euforia semplicistica»<sup>79</sup> siano terminati e come non sia più sufficiente creare una "nuova scuola speciale nella scuola normale"<sup>80</sup>. Proprio con lo scopo di affrontare questi temi si è tenuto, nel 1976, a Trento un convegno di insegnanti e operatori sociali, promosso dal Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna*, in cui, come si evince dalla relazione riportata nelle pagine della Rivista, si è cominciata a sottolineare la necessità di invertire la

“logica” con cui solitamente il problema degli handicappati a scuola era stato affrontato:

non si tratta – è stato detto – di definire come deve essere l’handicappato per essere inserito nella scuola normale. Il problema non è di affermare che la scuola deve accogliere il caratteriale o l’ipoacusico o il frenastenico o il sordo... se, infatti, si continuasse a pensare con questa logica, inevitabilmente, prima o poi, emergerebbe il quadro concettuale di riferimento che nel profondo la sottende, e cioè che si può inserire questo o quell’altro handicappato, ma non, per esempio, quello grave e gravissimo. Si farebbe perciò una classificazione degli handicappati, con una soglia oltre la quale sarebbe assurdo parlare di inserimento. [...] Il problema invece sta nel definire come deve essere la scuola per accogliere tutti, anche gli handicappati di ogni genere [...] è in fondo questa l’unica logica democratica tesa veramente alla realizzazione di una scuola per tutti e di ciascuno, orientativa e formativa<sup>81</sup>.

Sul piano pratico, tale “progetto” invitava al passaggio da una didattica della differenziazione a una didattica dell’individualizzazione che comportava l’assunzione, in campo educativo, del concetto di programmazione curricolare. Ereditato negli anni Settanta dal dibattito statunitense di matrice attivista e neocomportamentista e richiamato, dapprima, nella relazione conclusiva della Commissione Falcucci e, successivamente, formalizzato dalla Legge n. 517/77, tale modello didattico, promuovendo interventi di tipo individualizzato, necessari per rispettare modalità e tempi di apprendimento di ciascun allievo, perseguiva l’obiettivo dell’uguaglianza dei risultati di apprendimento.

Tuttavia, anche questa “alternativa” non tardò a rivelarsi problematica nella sua attuazione. A tal proposito, Giuseppe Vico afferma che

l’individualizzazione si presenta più che mai utile, ma impostata su basi concrete, su interventi continui e fondati sulla compresenza di più insegnanti e sulla effettiva collaborazione interdisciplinare dei vari docenti. La retorica dell’inserimento fine a se stesso ha oramai dimostrato a sufficienza i suoi limiti soprattutto a livello di scarsa considerazione della dignità di coloro che più avrebbero bisogno. [...] L’inserimento e l’integrazione scolastica si esauriscono allora nel semplice “andare a scuola con soggetti normali” col pericolo sempre

verificabile non solo di mancati apprendimenti, ma soprattutto di pericolose regressioni<sup>82</sup>.

Infatti, risolvere la “differenziazione didattica” nella semplice “individualizzazione dell’insegnamento” può rivelarsi una scelta carica di conseguenze negative<sup>83</sup> che non solo minano l’istanza dell’uguaglianza educativa, ma soprattutto non consentono di realizzare concretamente quell’ideale pedagogico di una “scuola per tutti e per ciascuno” tanto caro al gruppo dell’Editrice La Scuola e agli esponenti della pedagogia cattolica bresciana.

Ciò dimostra che, se le suggestioni socio-politiche, anche giuste ed entusiasmanti, come la relazione finale della Commissione Falcucci, non si traducono in nuovi metodi e non si attuano operativamente (e nella scuola operativamente significa didatticamente), esaurita la loro carica critica e motivante, possono addirittura generare confusione negli alunni e smarrimento paralizzante negli insegnanti<sup>84</sup>.

La scuola delle classi chiuse, dei programmi rigidi e prestabiliti, della selezione occulta e palese, degli abbandoni scolastici, della pura e semplice trasmissione di conoscenze, dell’adattamento passivo a modelli di vita e di comportamento estranei ai bisogni e ai valori delle coscienze degli alunni, delle famiglie e dell’ambiente [...] scambia i mezzi con i fini. Restituire alla scuola la consapevolezza della sua natura propriamente educativa significa cercare mezzi perché non sia l’alunno ad adattarsi alla scuola, ma viceversa, siano la scuola normale, le classi, gli insegnanti, la didattica, le strutture, i rapporti sociali ecc. ad adattarsi all’alunno in vista del suo sviluppo integrale<sup>85</sup>.

Verso la fine degli anni Settanta, saranno proprio queste le sollecitazioni pedagogiche che, terminata l’esperienza editoriale di *Didattica Integrativa*, animeranno il dibattito promosso tra le pagine di *Scuola Italiana Moderna* e del suo Supplemento, *Didattica di Base*, dedicate a vagliare criticamente l’eredità pedagogica tracciata, tra buone intenzioni e mancate concretizzazioni, dalla Legge n. 517/77 e dall’auspicato passaggio dal paradigma dell’inserimento a quello dell’integrazione. Un passaggio che, secondo il Gruppo pedagogico bresciano, non era solo “nominale”, ma soprattutto sostanziale perché epistemologico e antropologico. Se la parola “inserimento”, proprio nella sua etimologia, rimandava,

come abbiamo chiarito, all'idea di un confermarsi, adattarsi, uniformarsi, in modo anche meccanico, a situazioni esterne alla persona stessa così che ad essa non resti altro che "affiancarsi" ad una altra persona, ambiente, ecc.<sup>86</sup>, il paradigma pedagogico dell'integrazione sposato dall'Editrice si rifaceva, invece, alla radice latina del termine: dal verbo *integer* e dal sostantivo *integratio*, "tenere insieme nella differenza", "rendere intero, pieno, perfetto" ciò che è incompleto o insufficiente a un determinato scopo, aggiungendo quanto è necessario o supplendo al difetto con mezzi opportuni. In tal senso, una persona è "integrata" quando essa, "unità nella distinzione",

agisce con e in mezzo agli altri, quando avverte di far parte di un gruppo, di una comunità, di un'attività che riguarda tutti, quando rispetta certe regole e riesce ad offrire qualcosa di sé, anche se modesto, sul piano della collaborazione, ossia dell'accettazione reciproca<sup>87</sup>.

L'integrazione, dunque, presupponeva sempre un processo continuo e dinamico<sup>88</sup>, «un'operazione plurilaterale e non la semplice combinazione o confluenza di due realtà scolastiche (una di tipo normale e l'altra di tipo speciale) entrambe impegnate alla ricerca di una mediazione reciproca»<sup>89</sup>.

Tuttavia, questa tendenza scientifico-pedagogica e le prese di posizione politiche che auspicavano tale "cambio di rotta" innestando proposte operative sui temi dell'innovazione, dell'aggiornamento e delle riforme

strutturali della scuola, dovettero presto fare i conti con i fondi limitati, le rigidità organizzative, le scarse risorse umane ancora in corso di preparazione e una norma (la Legge n. 517/77) che, paradossalmente, non introduceva in materia di integrazione scolastica, quelle modifiche all'ordinamento che erano, al contrario, vivamente attese<sup>90</sup>. Così, il fascino delle tante (buone) intenzioni si scontrò, sia sul piano nazionale sia tra le pagine dell'Editrice, con le dure repliche della realtà dimostrando, ancora una volta, che la presenza di una buona legge non implica necessariamente la traduzione, immediata e fedele, nel quotidiano delle proposte lì contenute. Del resto, «la storia della scuola è ricca di leggi "tradite" nello spirito e nella lettera»<sup>91</sup> e «alla base dell'inquietante problema resta una condizione coscienziale turbata dalla stagnazione sul piano organizzativo»<sup>92</sup>. Come ricordava Piero Rollero,

nel decennio 1960-70, abbiamo avuto in ambito nazionale una serie di iniziative parlamentari e governative che hanno influito notevolmente sullo sviluppo della scuola: in seguito ai piani quinquennali della scuola e alla istituzione della scuola media unica (1962), abbiamo assistito a una progressiva e massiccia espansione scolastica, prima nella fascia dell'obbligo e poi nella scuola superiore. Questo sviluppo dal punto di vista quantitativo è stato veramente rilevante, ma dal punto di vista qualitativo ha presentato diverse tendenze negative e carenze strutturali, per cui non si è risposto adeguatamente alla richiesta sociale e ai bisogni della popolazione scolastica<sup>93</sup>.

MABEL GIRALDO  
University of Bergamo

<sup>1</sup> L. De Anna, *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*, Carocci, Roma 2014, p. 77.

<sup>2</sup> G. Chiosso, *Pedagogia e scuola in Italia tra utopia e riformismo*, in S.S. Macchietti (Ed.), *Questioni di storia della scuola (1945-1985)*, Università degli Studi di Siena, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Città di Castello (PG) 1986, pp. 45-46.

<sup>3</sup> Art. 34, Costituzione: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli».

<sup>4</sup> Si precisa che, in quegli anni, tali termini erano impiegati sia nella legislazione sia nel dibattito politico e pedagogico nazionale per definire situazioni di menomazione e caratterizzare le persone che presentavano particolari deficit di natura organica, psichica o ambientale. Pertanto, sebbene tali denominazioni siano da considerarsi, ad oggi, improprie e superate alla luce delle conquiste della contemporaneità, nel presente saggio, saranno comunque utilizzati a garanzia di una maggiore "fedeltà storica" in quanto connotano, nel loro peso etimologico e nel loro valore intrinseco, l'evoluzione e i cambiamenti della società.

<sup>5</sup> Per un maggior approfondimento dei due fronti e dei loro rispettivi protagonisti, si rimanda a G. Chiosso, *Appendice. Il dibattito educativo nell'Italia del secondo '900*, in Id., *Novecento pedagogico* [1997], nuova edizione riveduta e ampliata, La Scuola, Brescia 2012; G. Chiosso, *Pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2016.

<sup>6</sup> Per un ulteriore studio della storia della scuola italiana, si rimanda, tra gli altri: G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008; N. D'amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Torino 2010; R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Giappicchelli Editore, Torino 2011. Per l'analisi delle tappe legislative legate ai temi dell'inserimento e dell'integrazione delle persone con disabilità, si vedano: B. Cavaliere, *Il diritto allo studio e all'istruzione dei soggetti handicappati*, in «Rivista Giuridica della Scuola», 1992, pp. 657 e ss.; P. Crispiani, *Pedagogia speciale e normativa sull'handicap*, Armando, Roma 1995; P. Crispiani, *Handicap e attività di sostegno nella normativa*, Armando, Roma 2000; F. Magni, *L'integrazione scolastica delle persone con disabilità, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e bisogni educativi speciali (BES)*, in «Nuova Secondaria Ricerca», anno XXXII, n. 9, maggio, 2015, pp. 22-42 (include anche un buon apparato bibliografico e un'accurata appendice normativa); F. Magni F., *Dall'integrazione all'inclusione. Guida per il docente di sostegno a.s. 2016/2017*, La Scuola-Studium, Brescia 2016 (e-book); C. Pellegrino, *L'integrazione scolastica. Dalla tutela del disabile ai nuovi bisogni educativi speciali*, Pellegrini Editore, Cosenza 2014; O. Sagramola, *L'inserimento scolastico degli handicappati. Principi e norme*, La Scuola, Brescia 1989; M. Tortello, *Integrazione degli handicappati*, La Scuola, Brescia 1996; S. Troilo, *Tutti per uno o uno contro tutti? Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica dei disabili nella crisi dello stato sociale*, Giuffrè, Milano 2012.

<sup>7</sup> G. Sandrone, *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che "integra"*, La Scuola, Brescia 2012 (in particolare, si rimanda alla parte storico-comparativa firmata da Valentina Arcomano). Cfr. anche F. Bocci, *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*, Le Lettere, Firenze 2011; A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Carocci, Roma 1988; A. Canevaro, A. Goussot, *La difficile storia degli handicappati*, Carocci, Roma 2005; P. Crispiani (Ed.), *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016.

<sup>8</sup> Si segnalano di seguito le annate esplorate delle diverse riviste. *Scuola Italiana Moderna*: dal 1967-68 (anno LXXVII) al 1981-82 (anno XCI); *Scuola e didattica*: dal 1967-68 (anno XIII) al 1981-82 (anno XXVII); *Didattica Integrativa*: dal 1967-68 (anno I) al 1975-76 (anno IX).

<sup>9</sup> P. Crispiani (Ed.), *Storia della pedagogia speciale*, cit., p. 57.

<sup>10</sup> G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, p. 207. Per approfondimento più articolato della storia della casa editrice bresciana si rimanda anche a L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004.

<sup>11</sup> E. Damiani (Ed.), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorio Chizzolini*, La Scuola, Brescia 2009, p. 159. Evidente qui il richiamo a *Pedagogia del dolore innocente* di don Carlo Gnocchi, volume pubblicato proprio dall'Editrice La Scuola nel 1956.

<sup>12</sup> Cfr., tra gli altri, G. Bertagna (Ed.), *Vittorino Chizzolini educatore. Un bresciano protagonista dello sviluppo della scuola italiana*, cit.; E. Giammancheri (Ed.), *Profilo spirituale di Vittorino Chizzolini*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>13</sup> A. Agazzi, *Sui corsi di sostegno e di ricupero*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 14, 15 marzo 1976, p. 10.

<sup>14</sup> Questa prospettiva emerge anche da diversi contributi presenti nelle annate delle Riviste esplorate per il presente lavoro. A tal proposito, si segnalano: M. Jonoch, *Come si deve intendere la didattica differenziale*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, pp. 15-17; [Redazione], *VIII Congresso Nazionale della SIAME sul tema "L'educazione speciale in età prescolastica"*, anno II, n. 2, 1 novembre 1968, pp. 44-16 (si veda, in particolar modo, la relazione di Aldo Agazzi).

<sup>15</sup> La parola "integrazione", infatti, era già nota al Gruppo Pedagogico dell'Editrice grazie all'ideale agostiano della "scuola integrale" e, dunque, comparve tra le pagine delle varie iniziative editoriali dell'Editrice con un certo anticipo rispetto al quadro culturale, politico e pedagogico nazionale. Inoltre, va sottolineato che, nella generale riflessione circa i criteri utili per riformare e riformulare il concetto di "scuola", il fronte cattolico bresciano, in contrapposizione all'ideale laico-comunista della "scuola integrata" (cfr. G. Chiosso, *Pedagogia contemporanea*, cit.; Id., *Il dibattito sulla scuola integrata*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVIII, n. 9, 1 febbraio 1969, pp. 7-9) riprese la tesi della "integrazione scolastica". A partire soprattutto dall'analisi di Giovacchino Petracchi, si auspicava la creazione di una scuola che, nel processo educativo del bambino, riconoscesse, da una parte, pari dignità al tempo dedicato alle attività pomeridiane extrascolastiche e a quello dell'impegno del mattino e, dall'altra, promuovesse la necessaria collaborazione tra coloro che hanno responsabilità educative. «L'integrazione scolastica non è identificabile né con una semplice estensione delle ore scolastiche, né con la scolarizzazione della giornata del ragazzo e neppure con la trasformazione della scuola in "casa del fanciullo"... Anche quando si consegua il più avanzato processo di integrazione della scuola, l'opera educativa rimarrebbe monca se privata del corrispondente proposito educativo della comunità sociale. Il giovane deve poter trovare nella famiglia, nella scuola e nella società le opportunità che gli permettano di liberare le personali risorse e di maturare intelligenza e carattere in un orizzonte di vita il più vasto e ricco possibile» (G. Petracchi, *L'integrazione scolastica*, La Scuola, Brescia 1969, pp. 50-51). Pertanto, «si può arguire che mentre il principio della "integrazione scolastica" si proietta come fattore di chiarificazione di un nuovo concetto di scuola e della sua funzione, l'idea della "scuola a tempo pieno" si propone come itinerario operativo e serve immediatamente a fini

realizzativi. Da ciò si comprende bene che la “scuola a tempo pieno” trova la sua più profonda giustificazione nelle motivazioni della “integrazione scolastica”» (G. Petracchi, *Integrazione scolastica e tempo pieno*, La Scuola, Brescia 1976, p. 96). Per un maggior approfondimento della prospettiva di Petracchi, si vedano, oltre ai volumi già citati: *Problemi ed equivoci a proposito della “scuola integrata”*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. LXXVI, n. 11, 1967, pp. 5-7; *Problemi di riorganizzazione strutturale della scuola elementare*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. LXXVIII, n. 12, 1969, pp. 5-7; *Una “riforma permanente” della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», vol. LXXVIII, n. 15, 1969, pp. 5-6.

<sup>16</sup> Si pensi, per esempio, alle numerose “Scuole Estive di Pedagogia” dedicate ai temi dell’integrazione degli handicappati, ai corsi di aggiornamento tenuti dal Gruppo Pedagogico dell’Editrice La Scuola o ancora alle visite nelle diverse nazioni europee promosse dalla redazione di *Didattica Integrativa*.

<sup>17</sup> Per un approfondimento della storia di *Scuola Italia Moderna* si rimanda, tra gli altri, a F. Pruneri, *Scuola Italiana Moderna*, [scheda all’interno della sezione I periodici], in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., pp. 737-739; M. Cattaneo, L. Pazzaglia (Eds.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» (1893-1993)*, La Scuola, Brescia 1997.

<sup>18</sup> Si vedano, nello specifico, le seguenti annate: *I problemi dell’inserimento*, anno XII, 1976-1977 (nn. 1-6); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XIII, 1977-1978 (nn. 1-5); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XIV, 1978-1979 (nn. 1-7); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XV, 1979-1980 (nn. 1-7); *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, anno XVI, 1980-1981 (nn. 1-6).

<sup>19</sup> Cfr. F. Pruneri, *Scuola e Didattica*, [scheda all’interno della sezione I periodici], in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., p. 753.

<sup>20</sup> Cfr. F. Pruneri, *Didattica Integrativa*, [scheda all’interno della sezione I periodici], in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., pp. 756-757; M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, in E. Damiano (Ed.), *La centralità dell’amore*, cit., pp. 159-201.

<sup>21</sup> L. Caimi, *La nascita e gli sviluppi dell’Editrice La Scuola. Nell’Italia contemporanea*, in L. Pazzaglia (Ed.), *Editrice La Scuola, 1904-2004: catalogo storico*, cit., p. 83.

<sup>22</sup> [Redazione], *Didattica Integrativa*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXVII, n. 1, 15 Settembre 1967, p. 4.

<sup>23</sup> Come fa notare Mario Rolli, la figura di Vittorino Chizzolini può essere considerata come una “assente presenza” (M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, cit., p. 169) dal momento che, benché il nome del maestro bresciano compaia per tutte le nove annate del periodico come Direttore responsabile, in realtà non un articolo, una nota o un commento all’interno della Rivista riporta la sua firma.

<sup>24</sup> M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, cit., p. 167.

<sup>25</sup> A. Agazzi, *Una finalità*, in «*Didattica Integrativa*», anno I, n. 1, Ottobre 1967, p. 2.

<sup>26</sup> Pare lecito presumere che, nell’orizzonte culturale e pedagogico del concetto di “integrazione scolastica” promosso dall’Editrice, anche la scelta dell’utilizzo dell’aggettivo “integrativa” nella titolazione della Rivista sia avvenuta per rimarcare la linea editoriale del periodico interessata a dar voce ai protagonisti operanti all’interno delle stesse scuole speciali. Queste, proprio per le caratteristiche stesse dei loro alunni, più delle scuole ordinarie, erano chiamate a includere nella propria azione didattica e di cura le diverse attività “integrative”, appunto, di cui si componevano gli apprendimenti informali e non formali del bambino e del giovane.

<sup>27</sup> R. Zavalloni (Ed.), *La pedagogia speciale e i suoi problemi*, La Scuola, Brescia 1967, p. 17.

<sup>28</sup> Per un approfondimento storico delle origini della pedagogia emendativa in Italia, si vedano, tra gli altri: G. Sandrone, *Pedagogia speciale e personalizzazione*, cit.; P. Crispiani, *Storia della pedagogia speciale*, cit. Va sottolineato che il termine “pedagogia emendativa” è stato utilizzato, prevalentemente, nel contesto italiano e corrisponde, a grandi linee, alla nozione di “ortopedagogia” preferita, invece, nel dibattito internazionale.

<sup>29</sup> M. Gelati, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma 2004, p. 26.

<sup>30</sup> M. Rolli, “*Didattica Integrativa per l’educazione e l’insegnamento speciale*”. *Una rivista a termine*, cit., p. 180.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 176.

<sup>32</sup> M. Cattaneo, *Da “Didattica integrativa” a “Scuola Italiana Moderna” continuità del nostro servizio*, in «*Didattica Integrativa*», anno IX, nn. 9/8, maggio-giugno 1976, p. 2.

<sup>33</sup> Per un approfondimento del funzionamento delle scuole speciali e delle classi differenziali e del loro iter di “reperimento”, si veda: P.L. Dini, *Classi differenziali e scuole speciali*, Armando Armando Editore, Roma 1965.

<sup>34</sup> N. D’amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., pp. 627-628.

<sup>35</sup> Va segnalato che tali valutazioni critiche circa la possibile abolizione delle scuole speciali emersero, tra le pagine delle riviste dell’Editrice, già a partire dalla fine degli anni Sessanta, con un certo anticipo, dunque, rispetto al dibattito politico nazionale in cui tali questioni saranno espressamente e formalmente affrontate solo dal 1975 con la Commissione Falcucci.

<sup>36</sup> Va sottolineato che tali argomentazioni erano già state affrontate dall’autrice in due suoi precedenti volumi: *Educhiamo i meno dotati* (1954) e *Il pedagogo nell’équipe per il recupero dei disadattati* (1962).

<sup>37</sup> Cfr. G. Spreafico, *Sono ancora necessarie?*, in «*Didattica Integrativa*», Febbraio 1971, n. 5 anno IV, p. 3. Una simile posizione è tracciata anche da Nella Sessa-Morelli la quale afferma «sono dell’avviso che le classi differenziali debbano accogliere gli alunni con

modesti aspetti negativi della personalità (vasi di terra cotta) e non alunni patologicamente difettosi (vasi di ferro)» (N. Sessa-Morelli, *Aspetti positivi dei moderni indirizzi pedagogici nelle classi differenziali*, in «Scuola e Didattica», anno XVI, n. 20, 15 agosto 1971, p. 1743).

<sup>38</sup> M. Rolli, «*Didattica Integrativa per l'educazione e l'insegnamento speciale*», cit., p. 185.

<sup>39</sup> AA.VV., *Opinioni a confronto: quale futuro per le classi differenziali?*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXI, n. 8, 1 gennaio 1972, pp. 8-15.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>45</sup> L. Serpico Persico: *Classi differenziali. Problema aperto*, in «Scuola e Didattica», anno XVI, n. 10, 15 febbraio 1971, p. 871.

<sup>46</sup> G. Aliprandi, *A proposito delle classi differenziali*, in «Scuola e Didattica», anno XVI, n. 15, 1 maggio 1971, p. 1286.

<sup>47</sup> G. Bertagna: *Il "dovere" dell'integrazione*, in «Scuola e Didattica», anno XXV, n. 20, 10 agosto 1980, p. 10.

<sup>48</sup> M.A. Barbaglia, E. Robiati, *I sussidi didattici. Significato e valore nella scuola speciale*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, p. 40.

<sup>49</sup> P. Meazzini, *L'evoluzione del processo di integrazione in Italia*, in L. De Anna, *Il diritto allo studio. La sentenza della Corte Costituzionale 215/87. Aspetti pedagogici, didattici e giuridici*, Edizioni L'ED, Roma 1992, p. 93.

<sup>50</sup> F. Montuschi, *Lavoro mentale e lavoro manuale*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, p. 42. In queste parole si possono scorgere gli ideali di una didattica attiva che, dalle pagine dell'Editrice, si opponeva a un modello di scuola inculcativa, tradizionale e prescrittiva basata troppo sul programma e poco sul fanciullo. A tal proposito, il Gruppo pedagogico bresciano si rifà a un attivismo depurato dei protocolli sperimentali elaborati nei centri di ricerca psicopedagogica e fondato, principalmente, su una matrice più spontanea e legata all'iniziativa del maestro che predilige al concetto di "esperimento" quello di "esperienza", a "metodi sperimentali" quello di "pratiche esperienziali" (Cfr. G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, cit., pp. 46 e ss.).

<sup>51</sup> M. Brontini, A. Tordini, A.M. Giusi, *Strutture scolastiche e metodi ortopedagogici*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 1, 1 ottobre 1967, p. 8.

<sup>52</sup> A. Agazzi, *Corsi di sostegno e corsi di ricupero al vaglio critico*, in «Scuola e Didattica», anno XXI, n. 11, 1 marzo 1976, pp. 4-5 (cfr. anche Id., *Il disadattamento scolastico nella scuola media*, La Scuola, Brescia 1966: il volume raccoglie i diversi contributi del pedagogista bresciano apparsi su *Scuola e Didattica* e pubblicati nel corso degli anni Sessanta). Tale opinione sembra discostarsi, però, da quanto afferma Roberto Zavalloni il quale, dalle pagine del periodico *Didattica Integrativa*, legittima il paradigma della normalizzazione: «la pedagogia speciale [N.d.A. "pedagogia emendativa"] ha precisamente lo scopo di favorire quanto più possibile la normalizzazione del comportamento degli alunni, siano essi minorati fisici, psichici o disadattati sociali. In altri termini, essa si ripropone di vincere il "complesso di povertà" del soggetto, valorizzando la sua minorazione o il suo disadattamento» (R. Zavalloni, *La normalizzazione dei minorati*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 5, 15 marzo 1968, p. 3). Inoltre, citando De Sanctis, afferma che «la preoccupazione dell'insegnante-educatore non sta tanto nell'attenuare il grado di inferiorità del ragazzo minorato, quanto nell'avvicinare il più possibile le attività di questo ragazzo a quelle della vita normale» (*Ibidem*), o meglio, come preciserà in seguito, di «avvicinare quanto più possibile la vita dei fanciulli disadattati a quella dei fanciulli normali» (R. Zavalloni, *Aspetti metodologici della pedagogia speciale*, in «Didattica Integrativa», anno II, n. 8/9, maggio-giugno 1969, p. 5).

<sup>53</sup> P. Rollero, *Classi differenziali: un problema aperto*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 6, marzo 1972, pp. 41-42. (il saggio è tratto da un articolo pubblicato dall'autore nel periodico dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici di Torino *Vita Nostra*). Un rinnovamento che per essere realizzato richiede, come fanno notare le penne giuriste delle riviste, da Fabiano De Zan (Parlamentare delle file di Democrazia Cristiana) a Luigi Agazzi (firma giuridica di *Scuola Italiana Moderna*) un'organica e rinnovata regolamentazione. Per un approfondimento del dibattito normativo apparso sulle Riviste in quegli anni, si vedano i seguenti articoli: F. De Zan, *Manca in Italia una politica dell'assistenza*, in «Didattica Integrativa», anno I, n. 4, 1 gennaio 1968, pp. 5-6; Id., *Ancora solo proposte di legge...*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 1, ottobre 1971, pp. 2-3; Id., *Dopo molte proposte rimane l'attesa*, in «Didattica Integrativa», anno VII, n. 1, ottobre 1973, pp. 3-4.

<sup>54</sup> O. Brivio, *Scuole speciali sì, scuole speciali no*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 1, ottobre 1971, p. 4.

<sup>55</sup> P. Prini, *Crisi della società e rinnovamento della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 13, 15 marzo 1970, p. 4.

<sup>56</sup> G. Corna Pellegrini, *Dalla parte dei più deboli*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXVIII, n. 10, 1 febbraio 1969, p. 21.

<sup>57</sup> A. Agazzi, *Classi di aggiornamento e classi differenziali: non basta abolirle o trasformarle*, in «Scuola e Didattica», anno XXI, n. 11, 1 dicembre 1971, p. 389.

<sup>58</sup> A. Gille, *Per una contestazione degli educatori*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 19, 1 luglio 1970, p. 4. Si vedano anche i seguenti articoli: R. Gioberti, *Insegnanti per alunni culturalmente svantaggiati*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 5, 15 novembre 1969, pp. 12-13 (in cui l'autrice elenca le caratteristiche del "buon insegnante" per questi alunni culturalmente svantaggiati, alcune di natura conoscitiva, che il maestro può apprendere, altre meno "insegnabili" perché riguardano la sua

personalità); G. Petracchi, *Il maestro e il rinnovamento della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXIX, n. 1, 15 settembre 1969, pp. 6-8.

<sup>59</sup> Cfr. G. Bertagna, *Vittorino Chizzolini “pedagogista”*, cit., pp. 47-48.

<sup>60</sup> F. Montuschi, *Al di là delle classi differenziali*, in «Didattica Integrativa», anno V, n. 2, novembre 1971, p. 3.

<sup>61</sup> G. L. Zucchini, *Tecnologie educative per handicappati ed editoria scolastica*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXIII, n. 17, 15 maggio 1974, p. 85.

<sup>62</sup> P. Pappafava, *Il problema degli handicappati tra inserimento, integrazione e qualunquismo*, in «Didattica di Base», anno XII, n. 5, 1 aprile 1977, p. 43.

<sup>63</sup> G. Bertagna, *Il “dovere” dell’integrazione*, cit., p. 10.

<sup>64</sup> Cfr. G. Spreafico, *I fanciulli irregolari: chi sono? quanti sono? cosa facciamo in Italia per loro?*, in «Didattica Integrativa», anno III, n. 1, ottobre 1970, p. 28.

<sup>65</sup> A. Zelioli, *Dossier: Dalle classi differenziali all’integrazione scolastica degli handicappati*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVIII, n. 5, 1 dicembre 1978, p. 14.

<sup>66</sup> M.L. Landi Beltrami, *La scuola speciale “agenzia di socializzazione”*, in «Didattica Integrativa», anno VII, n. 1, ottobre 1973, pp. 17-18. Nel generale problema della socialità nella formazione umana, l’appello a una maggiore sinergia tra scuola e società proposto dall’autrice sembra trovare giustificazione nei principi di una sociologia dell’educazione. Le sue parole, infatti, sembrano lontane dall’ideale pedagogico della *società educante* che trova fondamento nel tema dell’educazione sociale e dell’approfondimento della natura del rapporto tra persona e società. Questioni che hanno radici lontane e che trovano sostegno all’interno del dibattito dei pedagogisti cattolici nella teoria agazziana della *società come ordine educante* (1965) (cfr. A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo. Studi in onore di Sua Santità Paolo VI*, La Scuola, Brescia 1969, pp. 13-36) e nei richiami di Santomauro al carattere socializzante e sociale dell’educazione e all’incidenza esercitata su di essa dai dispositivi sociali e comunitari (cfr. G. Santomauro, *Il socialismo pedagogico*, in AA.VV., *Nuove questioni di storia della pedagogia*, vol. III, La Scuola, Brescia 1977). Per un ulteriore approfondimento, si rimanda a G. Chiosso, *Dalla pedagogia della “società educante” al Rapporto Faure*, in «Pedagogia e vita», vol. LVI, n. 2, 1998, pp. 90-107 e Id., *La “società educante” negli anni Settanta tra educazione permanente e descolarizzazione*, in «Pedagogia e vita», vol. LVI, n. 3, 1998, pp. 58-79.

<sup>67</sup> M. Brotini, *Lo sviluppo della socializzazione*, in «Didattica Integrativa», anno II, n. 1, ottobre 1968, p. 9.

<sup>68</sup> A. Agazzi, *Sui corsi di sostegno e di ricupero*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 14, 15 aprile 1976, p. 11.

<sup>69</sup> P. Rollero, *Un’analisi della situazione nella provincia di Torino*, in «Didattica di Base», anno XII, n. 5, maggio 1977, p. 37.

<sup>70</sup> P. Pappafava, *Il problema dei fanciulli caratteriali*, in «Didattica Integrativa», anno VI, n. 7, aprile 1973, pp. 9-12.

<sup>71</sup> M. Laeng, *Promuovere il massimo sviluppo del fanciullo*, in «Didattica Integrativa», anno VI, n. 4, gennaio 1973, p. 3.

<sup>72</sup> E. Fresolone, *La funzione dei corsi di sostegno*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 9, 1 febbraio 1976, pp. 14-15.

<sup>73</sup> A. Agazzi, *Sui corsi di sostegno e di ricupero*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 14, 15 aprile 1976, p. 6.

<sup>74</sup> G. Petracchi, *I corsi di sostegno*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 3, 15 ottobre 1975, p. 9.

<sup>75</sup> P. Pappafava, *La scuola speciale e l’insegnante*, in «Didattica Integrativa», anno VI, n. 1, ottobre 1972, pp. 13-14. Inoltre, aggiunge l’autore, «nel grande mosaico del personale attualmente impegnato nella scuola speciale, a fianco di coloro che hanno raggiunto un’autentica qualificazione, esiste una schiera, piuttosto consistente, di colleghi che stentano ad inserirsi nel nostro ambiente scolastico, che non riescono a calibrare le loro esperienze e la loro personalità rispetto alle nuove situazioni pedagogiche, che fanno, per così dire, il conto alla rovescia. Siamo tanto abituati a discutere degli alunni disadattati che ci è sfuggita la ricognizione numerica degli insegnanti disadattati che prestano la loro opera nella scuola speciale!» (Ivi, p. 13).

<sup>76</sup> Come abbiamo precedentemente chiarito, sono questi gli anni in cui anche dal punto di vista giuridico si cerca di procedere verso una visione unitaria e organica dei servizi sociali. Tale tema, non a caso, viene proposto a più riprese dalle Riviste, tra gli altri: P. Rollero, *Medicina scolastica e servizi socio-sanitari*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 4, 15 ottobre 1976, pp. 14-15; Id., *Visione unitaria e organica dei servizi sociali*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 5, 1 novembre 1976, pp. 12-13.

<sup>77</sup> E. Ricchezza, P. Rollero, *Una équipe scolastica per gli alunni handicappati*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 8, 15 gennaio 1977, pp. 9-13.

<sup>78</sup> G. Bertagna, *I ragazzi “difficili” e la scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 1, 15 settembre 1976, p. 15.

<sup>79</sup> Ivi, p. 14.

<sup>80</sup> Questo, del resto, il forte richiamo presentato nella relazione conclusiva della Commissione Falcucci la quale, presupponendo «il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di trattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita» e riconoscendo la scuola come luogo-chiave dove le potenzialità individuali di ciascun allievo possono trovare compimento, auspica il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati attraverso un nuovo modo di concepire e attuare la scuola per il quale è fondamentale «l’affermazione di un più ampio concetto di apprendimento che valorizzi tutte le forme espressive attraverso le quali l’allunno realizza e sviluppa le proprie potenzialità e che sino ad ora sono stati prevalentemente in ombra».

<sup>81</sup> G. Bertagna, *I ragazzi “difficili” e la scuola*, cit., p. 14.

<sup>82</sup> G. Vico, *Gli handicappati nella scuola media*, in «Scuola e Didattica», anno XXI, n. 11, 1 marzo 1976, p. 6.

- 
- <sup>83</sup> G. Petracchi, *L'individualizzazione non basta*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXV, n. 4, 1 novembre 1975, p. 8.
- <sup>84</sup> A. Zoi, *Un progetto per le attività integrative*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVI, n. 12, 15 marzo 1977, p. 12.
- <sup>85</sup> [Redazione], *Innovazione educativa e integrazione scolastica degli handicappati*, in «Didattica di Base», anno XIII, n. 1, 15 settembre 1977, p. 58.
- <sup>86</sup> P. Pappafava, *Il problema degli handicappati tra inserimento, integrazione e qualunquismo*, in «Didattica di Base», anno XIII, n. 5, 1 maggio 1977, p. 40.
- <sup>87</sup> *Ibidem*.
- <sup>88</sup> G. Vico, *Gli handicappati nella scuola media*, cit., p. 6.
- <sup>89</sup> P. Pappafava, *Il problema degli handicappati tra inserimento, integrazione e qualunquismo*, cit., p. 41.
- <sup>90</sup> P. Pappafava, *Una legislazione insufficiente*, in «Didattica di Base», anno XIII, n. 1, 15 settembre 1977, p. 70.
- <sup>91</sup> G. Bertagna, *Le nuove realtà culturali nella scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVII, n. 11, 1 marzo 1978, p. 15. Nel medesimo periodo, anche Laura Serpico Persico, in un articolo apparso su *Scuola e Didattica*, accusa la Legge di non essere sufficientemente chiara in alcuni suoi passaggi (ad esempio, l'art. 7) e ne riprende alcune problematicità (L. Serpico Persico: *Meglio... mai che tardi*, in «Scuola e Didattica», anno XXIII, n. 14, 1 aprile 1978, pp. 3-6).
- <sup>92</sup> [Voce ai lettori], *Quale insegnamento per gli handicappati?*, in «Scuola Italiana Moderna», anno XC, n. 11, 1 marzo 1981, p. 1.
- <sup>93</sup> P. Rollero, *Inserimento degli handicappati, innovazione scolastica e riforma dei servizi sociali*, in «Scuola Italiana Moderna», anno LXXXVII, n. 8, 15 gennaio 1978, p. 10.