
Editoriale

L'imprenditore di Adro (Brescia),¹ che ha versato 10.000 euro per pagare i buoni pasto ai bambini della scuola primaria locale i cui genitori non erano riusciti a far fronte alle tariffe, ha capito che è diritto di ogni bambino mangiare tutti i giorni, e non si devono attuare meccanismi di selezione facendo accedere alla mensa solo coloro che appartengono a famiglie in regola con i pagamenti.

L'imprenditore Silvano Lancini ci dice che la scuola di tutti può accogliere chi ha «bisogni speciali». E chi ha «bisogni speciali» ha bisogno di una scuola che sia di tutti e per tutti. «Sono certo» dice l'imprenditore di Adro «che almeno uno di quei bambini diventerà docente universitario o medico o imprenditore o infermiere e il suo rispetto varrà la spesa». Il suo è un ragionamento anche economico. Almeno uno di quei bambini diventerà un soggetto che farà qualcosa in modo diverso da quello conforme ai modelli correnti. Perché la sua sarà stata una storia diversa. E l'imprenditore sa bene che l'economia si fa più forte se accoglie

le differenze garantendo in questo modo processi innovativi. La classe scolastica in cui sono presenti soggetti con «bisogni speciali» può non essere rallentata negli apprendimenti, ma raggiungere una migliore qualità, e nel contempo imparare il valore della ricerca, della fatica, della riformulazione dei percorsi.

Chi governa la scuola italiana può, formalmente, fare dichiarazioni di fedeltà ai principi dell'integrazione. Ed è bene che sia così. Ma ci permettiamo di rilevare che quei principi dovrebbero essere esigibili nella quotidianità. Se non lo fossero, sarebbero evidentemente svuotati di significato e traditi.

La nostra scuola ha avuto, per alcuni decenni, un modello implicito. Abbiamo l'impressione che oggi il modello implicito di riferimento sia un altro. E, com'è proprio di ciò che è implicito, non molti se ne sono accorti. Prendiamo la riforma della scuola secondaria di secondo grado. Viene elogiata perché mette fine a quella proliferazione di percorsi formativi che si era prodotta. Riordina riducendo. In questo modo promuove un modello in cui l'orientamento è in gran parte predestinato. Il modello implicito precedente può essere così riassunto: una scuola di base aperta a tutti e una

¹ Vedi http://milano.corriere.it/milano/notizie/cronaca/10_aprile_13/imprenditore_di_adro_pago_io_la_mensa_per_gli_alunni_poveri_giuseppe_spatola-1602826019069.shtml?fr=correlati.

possibilità di ampia scelta successiva alla scuola di base, per garantire il più possibile a tutti una scelta adeguata ai propri meriti. Più era ampia la scelta, più veniva garantita la meritocrazia. Nel nuovo modello implicito, proprio in nome della meritocrazia, riducendo — riordinando — i percorsi post-scuola di base, vengono indotti comportamenti selettivi anticipati, sia autoselettivi (le stesse famiglie ritengono che il proprio figlio o la propria figlia debba «volare basso»...), sia selettivi nei comportamenti degli insegnanti («non è adatto/a allo studio... lo/la mandi a lavorare...»). Chi ha meriti nel suo destino (predestinato), può andare avanti. Chi non ha meriti, si faccia da parte, non sia ammesso alla mensa scolastica e non faccia perder tempo. E chi è predestinato/a come va avanti, nel nuovo modello implicito? Con la convinzione che al liceo classico va chi diventerà primario, dirigente o simili; e poi, in ordine di merito predestinato, giù fino alla scuola professionale. Anzi: per evitare equivoci, viene autorizzata una forma di compimento dell'obbligo scolastico anche attraverso l'apprendistato («meglio che vada a lavorare...»). Il «nuovo» modello implicito è facilitato dal dilagare del localismo/individualismo. Ciascuno di noi sembra più disposto a investire tempo e fatica per allontanare un vicino ritenuto scomodo e impegnativo, e quindi considerato un impedimento alla nostra efficienza, piuttosto che a lavorare per creare un contesto accogliente. Ma questa è, oggettivamente, una prospettiva disperata. Non lo diciamo per fare retorica. Un processo anche economico, che non sa affrontare le diversità, è destinato al fallimento. Per sfuggire al fallimento, siamo «condannati», come dice una pubblicità, a innovare. E i

processi innovativi dettati dall'accoglienza delle diversità, comprese quelle dovute a «bisogni speciali», sono certamente i più utili e garantiti. Innestano, autenticamente, ricerche che vanno al di là di ciò che conosceamo, di ciò che è scontato. Ne derivano speranze fondate e non proclamate, ma rese incredibili dal conformismo un po' tirchio che trae origine dal localismo/individualismo.

Il «nuovo» modello implicito è anche favorito dall'incultura. E questa plaude al «nuovo» ignorando le ragioni di ciò che considera «vecchio», che non viene né conosciuto né interrogato. Quali erano le ragioni delle tante offerte formative del post-obbligo? Chi cancella quelle offerte non conosce e non vuole conoscere le ragioni che le avevano fatte nascere. Non conosce le ragioni del tempo pieno, delle compresenze, della valutazione formativa, della didattica cooperativa... e dell'integrazione. Questa è la situazione paradossale: le scelte per la formazione sono più disinvolte e sicure perché fatte con il vanto dell'incultura.

Siamo contenti che i principi dell'integrazione siano riaffermati. Ma li vogliamo esigibili nella quotidianità delle scuole. Diversamente sono principi traditi.

Andrea Canevaro

Ci è molto gradito segnalare ai lettori che, nel mese scorso, il condirettore della rivista Andrea Canevaro è stato insignito del premio «Barbiana» per i benemeriti dell'educazione democratica, onorificenza assegnatagli dal Comune di Vicchio del Mugello nell'ambito delle manifestazioni della nona Marcia di Barbiana, in ricordo di don Milani. L'iniziativa,

prevista con cadenza biennale, intende riconoscere persone ed esperienze della cultura pedagogica democratica europea e internazionale, che abbiano segnato, con il loro pensiero e la loro opera, la crescita della teoria e della pratica educativa. Si legge nelle motivazioni che il professor Canevaro «rappresenta la più alta espressione nell'evoluzione del pensiero e nella pratica pedagogica per l'integrazione delle persone con disabilità ed è un maestro di livello italiano e internazionale sulla formazione alla cultura dell'inclusione e della solidarietà». Il riconoscimento è importante per le ragioni che lo fondano e per il personaggio che lo ispira: don Lorenzo Milani, uno fra i protagonisti del rinnovamento educativo italiano. Ancora oggi è unanimemente valorizzato dagli studiosi di pedagogia, che lo citano fra i modelli della storia della scuola e dell'educazione; dallo Stato, che gli ha dedicato numerose scuole; dalla Chiesa, che ne ha compreso la testimonianza. Per questi argomenti e altri che non riferiamo, di fronte a un pressoché unanime apprezzamento culturale, educativo e sociale verso il maestro-sacerdote di Barbiana, sembra alquanto stridente il giudizio critico di recente indirizzatogli dal presidente del Censis, uno dei più autorevoli istituti di indagine statistica sul costume del nostro Paese. In un'intervista dal titolo Italia rassegnata e furba senza senso del peccato, rilasciata a un giornalista del quotidiano «La Stampa» di Torino,² Giuseppe De Rita afferma che l'attuale «realtà di diffusa illegalità» presente nel Paese «ha avuto inizio con don Milani e l'obiezione di coscienza». È utile riportare testualmente

il suo sconcertante punto di vista: «Ci voleva un'autorità morale come [quella di don Milani] per dire che la norma della comunità e dello Stato è meno importante della mia coscienza. È da lì che inizia la stagione del soggettivismo etico. Un'avventura che prende tre strade. La prima: la libertà dei diritti civili. Prima di allora non dovevi divorziare, non dovevi abortire, dovevi fare il militare, dovevi obbedire allo Stato e poi sei diventato libero di fare tutto questo. Seconda strada: la soggettività economica. Ciascuno ha voluto essere padrone della propria vita, non vado sotto padrone, mi metto in proprio. È il boom delle imprese. La terza strada, la più ambigua: la libertà di essere se stessi e quindi di poter giudicare tutto in base a un criterio personale. Il marito è mio e lo cambio se voglio, il figlio è mio e abortisco se voglio. L'azienda è mia e la gestisco io. Io stesso, parlando certe volte con i miei figli, dico: il peccato è mio, me lo "gestisco" io. Questi tre processi iniziano 50 anni fa e arrivano a oggi». Di fronte a prese di posizione come questa, ci sembra opportuno richiamare il monito degli esperti — di qualsivoglia campo del sapere —, i quali mettono in guardia sul fatto che le attualizzazioni della figura e del pensiero di persone che hanno inciso sulla vita del loro tempo e dei posteri sono sempre problematiche, per i rischi connessi alla decontestualizzazione e per effetto di interpretazioni distorte legate a possibili forzature / semplificazioni / mitizzazioni, o all'opposto disinvolve denigrazioni, rispetto al messaggio originale. Ci pare che il professor De Rita sia incappato in qualcuna di queste trappole nel suo riferimento a don Milani: un deprezzamento che di certo non riconosce giustizia all'educatore / autore

² Vedi <http://www.lastampa.it/redazione/cmsSezioni/cronache/201003articoli/52760girata.asp>.

della famosa Lettera a una professoressa,³ rendendolo vittima di letture parziali e distorsive, ma neppure fa onore a chi lo propone adottando interpretazioni unilateralmente sbrigative, senza tenere conto degli scritti bio-bibliografici e degli studi critici sul personaggio, formulati in cinquant'anni dalla letteratura specializzata.⁴

Il pedagogista Scurati sostiene che per il maestro di Barbiana «educare è problematizzare, voler essere scomodi, responsabilizzarsi per responsabilizzare. In una parola: trasformare e spingere a trasformare e a trasformarsi».⁵ La denuncia dell'autoritarismo e del nozionismo fine a se stessi che ci ha insegnato ha valore quando questi modelli coprono malamente il vuoto di finalità della società e delle istituzioni formative. In un'epoca di crisi di valori universali, don Milani rilancia la questione del senso e delle mete educative, attribuendo alla scuola il compito impegnativo di rifondare la società. Essa «siede fra il passato e il futuro e deve averli presenti entrambi. È l'arte delicata di condurre i ragazzi su un filo di rasoio: da un lato formare in loro il senso della legalità [...] dall'altro la volontà di leggi migliori cioè di senso politico», scrive in un'opera postuma.⁶

³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.

⁴ Per una rassegna bibliografica delle opere di e su don Milani, si vedano, fra le altre opere: M. Moraccini, *Don Lorenzo Milani nei massmedia. Catalogo bibliografico 1950-1997*, Pisa-Milano, Circolo Il Grandevetro-Jaca Book, 1999 e D. Simeone, *Bibliografia ragionata*, «Scuola e Didattica», n. 17, 15 maggio 2007, pp. 64-68.

⁵ C. Scurati, *La didattica di don Milani*. In Id., *Incontri e messaggi fra critica pedagogica e memoria educativa*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 149.

⁶ L. Milani, *L'obbedienza non è più una virtù e gli altri scritti pubblici*, raccolta curata da C. Galeotti, Viterbo, Stampa Alternativa, 1998, p. 34.

Ricordando la figura del prete-educatore, Mariani sottolinea che per lui «la speranza è nel recupero di una corroborante finalità comunitaria della scuola e dell'educazione».⁷ Precorre dunque i tempi nel proporre la scuola come esperienza comunitaria, nel valorizzare la progettualità fondata sulla condivisione, sul dialogo e sulla dedizione al prossimo e perciò rifiutando, nella testimonianza e nelle parole, il primato dell'Io sull'altro da Sé. L'antesignano don Lorenzo è innovatore anche nel rendere concreta la fiducia nell'educabilità di ogni minore, a partire da quelli che la società marginalizza considerandoli devianti, disadattati, disabili. Secondo il suo messaggio, tutti quanti possono e devono essere coinvolti con gradualità e metodo nella vita scolastica e sociale.

Come spiega Pecorini, «Barbiana e Milani non sono più nel Mugello: hanno assunto il valore come di un'immensa e mirabile metafora del tempo nuovo». E se le proposte del prete-maestro possono sembrare irrealizzabili, sono tuttavia «necessarie e quindi irrinunciabili. E su tutte bisogna continuare a lavorare».⁸ Questa è la verità storica lasciataci da Lettera a una professoressa, non certo l'individualismo fine a se stesso, chiuso rispetto al bene comune.

Marisa Pavone

Qualche giorno fa, nel dibattito di un convegno sull'integrazione scolastica, la mamma di un alunno con disabilità

⁷ V. Mariani, *La pedagogia di don Milani oggi*, «Scuola e Didattica», n. 17, 15 maggio 2007, p. 58.

⁸ G. Pecorini, *Don Milani. Chi era costui?*, Milano, Baldini & Castoldi, 1996.

è intervenuta dicendo che i genitori sono dalla parte dell'integrazione nelle scuole normali, ma «ci pensano» alle scuole speciali, si interrogano su quale sia la condizione che risponde meglio ai bisogni dei loro figli. Cosa significa? Cosa sta accadendo? C'è in atto un ritorno strisciante alle classi speciali, se non proprio alle scuole separate? Un paio di mesi fa qualche articolo di giornale aveva suscitato preoccupazioni e allarmi, ma ben di più si sente nei discorsi dei genitori e di qualche addetto ai lavori. Ma bisogna approfondire la questione, perché il nostro primo compito è capire bene, anche se non è facile.

Primo, non esistono dati recenti e affidabili: l'ultimo censimento ministeriale sulle scuole speciali, secondo il settimanale «Vita»,⁹ ne ha contate 83, frequentate da 2.302 alunni, ma risale all'anno scolastico 2005/06. Cosa è successo nel frattempo? E poi, un conto è censire scuole speciali, un altro censire classi speciali all'interno delle normali istituzioni scolastiche. Chi conosce un po' la situazione delle scuole secondarie di secondo grado di tipo professionale sa che, in alcuni istituti, ci sono decine e decine di alunni con disabilità che vengono raggruppati più o meno costantemente e, in alcuni casi di alternanza scuola-lavoro, non frequentano più la classe di appartenenza pur rientrando parzialmente a scuola. E poi cosa succede nelle scuole private e nella Formazione professionale regionale o provinciale?

Secondo: credo che per capire nel miglior modo possibile si debba cercare, nell'analisi, di spogliarsi provvisoriamente di una serie di assunzioni rigide sul valore

assoluto e indiscutibile dell'integrazione scolastica, che non va mai messo in dubbio, e sul fatto che, se qualcuno lo mette in dubbio, è soltanto per escludere, allontanare gli alunni con disabilità, in nome di un'antropologia svalutante e di un disprezzo dei loro diritti. Nel nostro Paese mi sembra che con la scelta radicale di quasi quarant'anni fa si sia bloccato il dibattito fondante, orientando le nostre energie verso prassi di costante miglioramento delle pratiche concrete e di resistenza a oltranza rispetto ai continui piccoli tagli alle risorse richieste dall'attuale sistema di integrazione. Ovviamente è giustissimo cercare di fare sempre meglio e di difendere le conquiste faticosamente raggiunte, ma non può essere tutto qui.

Credo che, per capire bene lo sviluppo di questo fenomeno di enorme complessità, dovremmo aprire coraggiosamente un conflitto intellettuale e scientifico in senso ampio¹⁰ tra chi sostiene che è meglio l'integrazione nelle scuole normali e chi, invece, appoggia una qualche scelta di tipo «speciale». Cosa che avviene in tutta Europa, tra l'altro. Ma è evidente che le variabili in gioco sono tante... Ad esempio, su che risultati si confrontano le due opzioni? E poi, è davvero sensato confrontarle in base ai risultati? Tra gli ordini di scuola esistono differenze enormi, così come tra le differenti condizioni personali e sociali. Forse in questo modo si farebbe emergere un conflitto, che in realtà è uno scontro, sommerso, illuminando le posizioni, le argomentazioni e i dati. La direttrice di una scuola speciale di Roma dice che gli alunni più gravi «hanno

⁹ S. De Carli, *Le scuole speciali sono ancora normali*, «Vita», 14 maggio 2010, p. 16.

¹⁰ D. Ianes, *Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità e Bisogni Educativi Speciali. Alcune proposte di priorità*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 8, n. 5, novembre 2009, pp. 440-458.

bisogno di un'accoglienza specifica e di professionalità diverse che ruotino attorno a loro, magari anche sanitarie, che una scuola normale non può offrire». Che significa «accoglienza specifica»? Perché la scuola normale non la può offrire? E così via... Un'altra direttrice di scuola speciale afferma che «è sempre una scelta delle famiglie. Nella scuola normale si confrontano solo con ragazzi più bravi, con esiti pesanti sull'autostima».¹¹ La dimensione familiare è ancora troppo poco conosciuta e ha voce debole e spesso distorta in senso difensivo. E che dire dell'autostima? Come si è valutata? Ecc. ecc.

Credo, insomma, che si debba giocare la partita attaccando decisamente in contropiede, non chiudendosi, moralisticamente magari, in difesa. E poi proviamo a mettere in discussione alla radice alcuni dei fondamenti della situazione italiana: le certificazioni di disabilità e gli insegnanti di sostegno, ad esempio. Proviamo a immaginare una scuola dell'inclusione totale, ma non soltanto con l'utopia, anche con il disincanto della ragione delle esperienze raccolte in tutti questi anni.

Terzo: per capire ascoltiamo le voci dei protagonisti, di tutti i protagonisti. Si ascoltano pochissimo nelle ricerche sistematiche gli alunni con disabilità, pochissimo gli altri alunni, le loro famiglie. Poco anche le famiglie degli alunni con disabilità, per capire a fondo le situazioni che vivono e come l'avanzamento della ricerca scientifica sugli interventi di vario tipo nei confronti delle disabilità li «costringa» a essere sempre più esigenti nei confronti della

scuola normale e a essere, talvolta, frustrati nelle loro legittime aspettative. Quarto: per capire alziamo lo sguardo verso l'orizzonte e osserviamo con i nostri occhi ciò che succede in altri Paesi: il dibattito normale-speciale che esiste e continua, gli sforzi pazienti e gradualisti verso un sistema integrativo e inclusivo, come sono affrontati e forse risolti i dilemmi che ufficiosamente scuotono le nostre famiglie; non dobbiamo essere oggi autoreferenziali perché quarant'anni fa abbiamo fatto «la» scelta radicale che allora stupì quasi tutti, ma che adesso non è più una novità solo Made in Italy (per fortuna!)

Quinto: per capire se l'integrazione è in uno stato di affanno che invece dà fiato agli scettici e a chi riuole le scuole speciali, cerchiamo di collocare l'analisi anche nello stato di salute complessivo della scuola, da tanti punti di vista: sociale, politico, amministrativo, demografico, delle politiche governative, delle nuove complessità ed eterogeneità degli alunni, delle politiche di formazione iniziale e di reclutamento dei docenti, della loro vita lavorativa e retributiva, ecc. Se l'integrazione non è un'isola all'interno della scuola, la scuola non è un'isola nella società.

Sesto: per capire bene dobbiamo avere le idee chiare su ciò che è realmente, oggi e giorno dopo giorno, la prassi multisfaccettata dell'integrazione scolastica. Alunni sempre in classe, alunni sempre fuori, alunni un po' (quanto e come?) dentro e un po' (quanto e come?) fuori. E perché? Insomma, non sappiamo bene come avviene, nella pratica reale, l'integrazione scolastica. Si è detto più volte: luci e ombre, macchie di leopardo, bicchiere mezzo pieno e mezzo vuoto, «dipende...», ma non si può continuare

¹¹ S. De Carli, *Le scuole speciali sono ancora normali*, op. cit.

così, perché nell'incertezza crescono le paure e i dubbi, lo scetticismo, le mezze verità e le mezze falsità, i giusti bisogni e le risposte-proposte sbagliate.

Questa rivista è scritta e letta da persone che hanno a cuore l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: bene, non commettiamo l'errore del Partito Democratico che si è allontanato dalla

vera comprensione delle situazioni reali delle persone, che poi, sulla base dei loro bisogni inascoltati, si sono rivolte a un'altra forza politica, che ha saputo cogliere, e magari rinfocolare ad arte, i loro bisogni, proponendo però risposte apparentemente efficaci, ma regressive.

Dario Ianes