

MARIA LUISA TORNESELLO  
IL SOGNO DI UNA SCUOLA

Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore  
Petite pleissance, Pistoia, 2006

[Estratto]

## 2.6 I portatori di handicap

### 2.6.1 Il Sessantotto e il problema dell'handicap

Nel 1975, in piena polemica contro gli istituti per i minori e gli ospedali psichiatrici, esce un bellissimo film-inchiesta di Marco Bellocchio e Silvano Agosti, *Nessuno o tutti*. A mio avviso, il celebre verso brechtiano esprime nel modo migliore il punto di vista del movimento, che esclude fin dall'inizio qualsiasi intervento «speciale», compresa la scuola e la pedagogia, e parla di integrazione, vedendo nella lotta per l'inserimento scolastico e sociale dei portatori di handicap un aspetto della lotta per migliori condizioni di vita per tutti e per la costruzione di un diverso modello di società e di relazioni umane. Intanto, parlando di movimento, si fa riferimento anche qui ad una «galassia» composta da «tecnici» (medici, psicologi, assistenti sociali, insegnanti), genitori, portatori di handicap<sup>1</sup>.

Non deve stupire inoltre l'accostamento fra il '68 e il problema dell'handicap: c'è infatti una profonda affinità di cultura, obiettivi, forme di lotta, come riconoscono gli stessi protagonisti e molti osservatori successivi.

Riporto, a titolo di esempio, il saggio di Piero Sacchetto (*Ridefinizione dei ruoli per un'educazione terapeutica*, in *Handicappati e scuola*, a cura di Lorenzo Campioni, Andrea Canevaro, Daniela Rossetti, Firenze, La Nuova Italia, 1976, Quaderni di «Cooperazione Educativa»), dove si fa esplicito riferimento al rapporto fra la contestazione del '68 e alcune esperienze antipsichiatriche o, più in generale, la critica di tutte le istituzioni della segregazione.

La contestazione degli anni '68 e '69, studentesca ed operaia, offre spazio e forza alla pubblicizzazione di alcune esperienze antipsichiatriche ed all'affermarsi progressivo di un discorso socio-politico che mette violentemente in discussione tutte le istituzioni della segregazione. La critica della legittimità del potere, qualunque esso sia e comunque si mascheri, coinvolge anche quello medico-psichiatrico con i suoi strumenti diagnostici.

Ci si accorge che a legittimarlo non è la sua scientificità, ma piuttosto una ideologia socio-politica di emarginazione del diverso, del non-funzionale.

Gli stessi strumenti diagnostici che tendevano a dare una lettura soprattutto «quantitativa» dello sviluppo del bambino e che conseguentemente indirizzavano il trattamento verso un intervento *tecnico* per far recuperare al soggetto lo svantaggio iniziale, si rivelano arbitrari, imprecisi, o, per lo meno, discutibili.

Più in generale, l'operatore sociale, si accorge di ricoprire un ruolo di violenza, di contribuire a mantenerla<sup>2</sup>.

Non si può prescindere, infatti, da alcuni testi e dibattiti «classici» nel delineare il clima culturale che ispira e sostiene la battaglia per l'integrazione dei portatori di handicap.

In primo luogo, la critica delle istituzioni totali e l'antipsichiatria, favorite dalla diffusione delle opere di Goffman, Laing, Basaglia. È interessante ricordare, a questo proposito, il convegno di Londra *Dialettiche della liberazione* (1967)<sup>3</sup>, dove un sorprendente spirito unitario, anticapitalistico e antiautoritario, fa da denominatore comune a situazioni di lotta molto diverse (dal Black Power all'anticolonialismo, alla lotta contro le istituzioni totali).

Va ricordato inoltre il dibattito degli anni Sessanta sulla «devianza», riportato in Franco e Franca Basaglia, *La maggioranza deviante* (Einaudi 1971)<sup>4</sup>.

Né va dimenticato il profilarsi, in questi anni, di un vivo interesse per la manifestazione della «differenza», ma anche di una decisa volontà di demistificare quanto in questa differenza è sovrapposizione, devastazione, operata dallo *stigma* (Goffman) dell'esclusione. Un esempio illuminante è il film-documentario di Werner Herzog, *Paese del silenzio e dell'oscurità* (1971). «Se scoppiasse una guerra non me ne accorgerei nemmeno». È questa la dolente sintesi che la protagonista, una donna divenuta fra i 14 e i 18 anni cieca e sorda, fa della privazione sua e degli altri come lei, coprotagonisti del film grazie al lavoro paziente e tenace di contatto che lei cerca di stabilire con loro e fra loro; ma accanto a questa amara

riflessione c'è la bellezza del sorriso della anziana donna che vola per la prima volta o del bambino a cui si dà per la prima volta, e dopo un feroce isolamento limitato alle pure funzioni di nutrizione, una radio che trasmette musica, o la gioia del toccarsi conversando. E c'è la storia della protagonista, dal «letto» come simbolo di malattia ed esclusione alla ritrovata attività e partecipazione e al legame con la sua amica-assistente, tramite fisico e psicologico del suo rapporto con il mondo. Il tema della «diversità», con la sua componente innegabile di «enigma», ma anche con la maledizione e la violenza dello stigma sociale, si ritrova in due altri film dell'epoca: *Il ragazzo selvaggio* di Truffaut (1969) e *L'enigma di Kaspar Hauser*, di Herzog (1974)<sup>5</sup>.

Il clima che ho cercato di descrivere si ritrova nel documento degli studenti ciechi di Bologna<sup>6</sup>, fra i primi a scendere in lotta contro l'esclusione. Nell'intervista a uno dei *leader*, il rapporto con il Movimento studentesco è apertamente riconosciuto per quel che riguarda i contenuti delle analisi e le forme di lotta, fino a teorizzare un rafforzamento e una verifica reciproci.

D. Quali sono stati i vostri rapporti con il Movimento Studentesco?

R. Strettissimi. Io sono convinto che senza la nostra precedente partecipazione alle lotte del MS nelle università non saremmo mai riusciti né ad analizzare correttamente la nostra situazione, né ad agire di conseguenza. Parecchi di noi, a Bologna, frequentano l'Università e sono stati nel MS fin dal suo nascere. Abbiamo partecipato alle occupazioni, ai gruppi di studio, alle assemblee. In questo modo abbiamo acquisito i contenuti culturali e le forme di lotta proprie del Movimento.

Prima non avevamo né strumenti teorici né mezzi pratici per muoverci, e forse ci mancava anche la volontà di ribellarci. [...]

Queste nuove acquisizioni culturali sommate alla nostra provenienza di classe, alla preparazione personale e all'esperienza che individualmente avevamo fatta negli istituti per ciechi, tutto questo ci ha fornito gli strumenti per analizzare le istituzioni preposte alla nostra «educazione».

D. Puoi tracciarmi un abbozzo dell'analisi che avete compiuto?

R. È presto detto. Si parte negando che i ciechi siano una categoria in quanto ciechi. Cioè si apre il discorso della divisione della società in classi. [...] Si afferma che i ciechi [...] fanno parte della categoria (classe) più ampia degli sfruttati e degli esclusi. Insomma, i ciechi fanno parte del proletariato.

Primo perché di fatto provengono dal proletariato, secondo perché sono un oggetto di sfruttamento. Gli istituti per ciechi non sono che un reparto della mastodontica industria degli esclusi. Le fabbriche dell'esclusione non sono meno importanti, nella nostra società, delle fabbriche di produzione. Le une sono funzionali alle altre. [...] Ma quando si cerca di andare alla radice dell'esclusione, quando se ne ricercano le cause reali si incontrano delle responsabilità politiche ben precise. A questo punto la stampa «indipendente» e la stampa governativa ci abbandonano. Non riescono più a seguirci.

Così si spiega come il «Gazzettino» e il «Resto del Carlino» che prima ci venivano dietro frignando e piagnucolando sui piatti sporchi e la scarsa igiene dei nostri istituti improvvisamente abbiano cambiato musica ed abbiano cominciato a chiamarci «cinesi».

Il padrone ha dato uno strattone alla catena e loro sono rientrati nel canile<sup>7</sup>. [...] Il nuovo rapporto con il Movimento Studentesco è un continuo movimento dialettico. Questo è bene. Anche per gli studenti è un motivo di crescita umana e politica venire a contatto con noi, con la realtà degli esclusi. Hanno così modo di verificare su di noi, attraverso la nostra esperienza diretta cosa significhi realmente «esclusione» nella nostra società.

I discorsi fatti dentro l'università sul carattere repressivo della società capitalistica sono entrati nelle «fabbriche degli esclusi» e ora questi stessi discorsi rientrano nelle università in carne ed ossa, con la nostra presenza.

Noi e Movimento Studentesco abbiamo molto da insegnarci reciprocamente<sup>8</sup>.

Il discorso dello studente cieco è quanto mai eloquente e trova il suo corrispettivo nel bellissimo discorso del malato «sindacalista» dell'ospedale psichiatrico di Colorno, nel documentario di Bellocchio e Agosti.

Un'ulteriore conferma del forte legame fra il Sessantotto e le lotte dei portatori di handicap ci è offerta da un libro curato da Monica Lanfranco e Silvia Neonato (*Lotte da orbi: 1971, una rivolta*, Genova, Erga, 1996), che ricostruisce la lotta degli studenti ciechi dell'Istituto «D. Chiossone» di Genova, dalle iniziali denunce delle condizioni di vita in istituto all'occupazione e all'intervento della polizia.

La stessa cultura e le stesse esigenze di difesa dei diritti e di lotta contro l'emarginazione ispirano la trasmissione di Radio Popolare di Milano, tenuta da Giovanni Caloria (non vedente), negli anni Settanta. E al Collettivo Handicappati di Radio Popolare partecipa con la stessa combattività anche uno studente della scuola media «Marelli». Ecco il ritratto che ci forniscono i suoi compagni di classe:

*Sotto la lente è.....L. F. Michele.*

Connotati: nato a Bari il 26-7-62 – Altezza 1,60 m. – Capelli scuri, occhi scuri. Segni particolari: nessuno.

Ma perché proprio lui? È arrivato in questa scuola nel '75 ed ha subito acquistato una grande popolarità, anche perché con abili manovre, è riuscito a farsi eleggere presidente del C.D.D.S. (Consiglio dei Delegati Studentesco) e certamente l'avrete visto parlare a qualche assemblea.

Anche in classe intavola delle discussioni su un problema che lo interessa: la politica. Michele come tutte le persone ha i suoi lati positivi e negativi. Quelli positivi sono molti: è simpatico, parla di tutto e si impegna molto specie in politica mentre i suoi lati negativi sono: nelle riunioni dei delegati tende ad imporre le proprie idee agli altri. Michele è uno dei redattori del nostro giornalino di classe, e scrive molti articoli sui problemi politico-sociali.

Si occupa anche [di] raccogliere fondi per le sottoscrizioni a Radio Popolare, una cosa che gli sta a cuore, abbiamo saputo che fa parte del collettivo degli handicappati di Radio Popolare (non stupitevi dunque se lo sentirete parlare alla radio). È anche un corrispondente della radio stessa e si interessa dei problemi dei giovani. Ha pure (mamma mia quante cose!) tra le mani, lui e un gruppo di ragazzi, un servizio che riguarda i centri sociali, servizio che in seguito verrà trasmesso. Dimenticavo, il 19-2 è stato intervistato alla sua amica radio sul problema della mensa, mentre il 6-4 ha gestito brillantemente con la collaborazione altrettanto attiva del C.D.H. un dibattito sui loro problemi. Questa trasmissione è andata in onda in diretta.

Michele! Me la toglie una curiosità? Ma tu trovi il tempo per dormire...?

Paolo, Laura, Giuseppe, Paola<sup>9</sup>

L'utopia di riscatto per tutti offerta dalla cultura del Sessantotto, il superamento di un'amara condizione di debolezza, umiliazione e segregazione nel ritrovato rapporto con una comunità solidale e nella lotta comune sono un potente incentivo alla «politicizzazione» di tanti «esclusi»: valga per tutti la storia di Franco Serantini, il giovane anarchico ucciso a Pisa dalla polizia nel 1972.

Corrado Stajano, che ne ricostruisce la vicenda politica e umana nel libro *Il sovversivo* (Einaudi, 1975; Einaudi, *Lecture per la scuola media*, 1976), allo scopo anche di denunciare le violenze della polizia e le irregolarità del processo, sottolinea questa questione nella prefazione rivolta ai ragazzi della scuola media:

Franco Serantini è uno [...] che dalla vita non ha mai avuto nulla e che si è conquistato tutto: la coscienza umana, il diritto di studiare e di capire, la coscienza politica, la capacità di lottare. Quella di Serantini è la storia di un giovane che soffrendo e pagando si libera dall'esclusione, cerca il suo posto nel mondo, costruisce la sua cultura, fa delle scelte, prende parte, lotta con passione, non a parole, contro il fascismo [...] E la società, invece di premiarlo, [...] lo elimina come un pericoloso sovversivo, lo esclude di nuovo e per sempre.

Perché la storia di Franco Serantini nelle scuole?

È uno di voi, un vostro compagno. La sua vicenda potrà aiutarvi a capire meglio voi stessi, [...], ciò che volete che sia la vostra vita e quella degli altri ragazzi che stanno crescendo con voi nella vostra città, nel vostro paese, nel vostro quartiere metropolitano. E poi la storia di Franco potrà aiutarvi a capire meglio la società in cui viviamo e le ragioni per cui è giusto battersi per cambiarla.

Perché ho scritto la storia dell'anarchico Serantini? Non per commuovere, ma per suscitare coraggio e volontà di lottare. La morte di Franco, nel maggio 1972, mi colpì come un fatto atroce. La notizia scomparve subito dai giornali, sommersa dagli avvenimenti e dai risultati elettorali. Decisi così di andare a vedere, di risalire dall'assassinio di quel ragazzo innocente, sul Lungarno Gambacorti di Pisa, alla sua breve esistenza, per cercare di capire. [...] Sono andato così in Sardegna dove Franco nacque, figlio di nessuno; in Sicilia, dove una coppia cercò di adottarlo per dargli una famiglia, ma la sposa morì e Franco tornò all'orfanotrofio alla periferia di Cagliari, dove le stagioni erano segnate soltanto dal passare dei fenicotteri: posti desolati, in cui il ragazzo ha vissuto e sofferto senza aprire mai il suo cuore. Poi sono andato a Pisa, dove Franco fu inviato nel 1968, al riformatorio, non perché avesse commesso qualcosa contro la legge, ma semplicemente perché – secondo l'assurda sentenza del giudice – occorreva formare la sua personalità, rimediare alla lunga istituzionalizzazione, ai lunghi anni di collegio. (E cosa c'è di più adatto per salvare un ragazzo bisognoso di affetto e di libertà, di un riformatorio?)

Quelli di Pisa furono i pochi anni di vita che Franco visse con pienezza. Diventò uomo mentre la città sembrava incendiata dalla protesta giovanile che divampava in tutto il mondo. Amava la scuola, ora, i libri che si procurava con fatica e, con l'aiuto delle cose scritte e di quello che gli dicevano i compagni, cercava la risposta a tutti gli interrogativi dell'universo. Si appassionò alla politica, lottò per gli sfruttati, gli oppressi, i diseredati: da che parte poteva stare il ragazzo che aveva subito offese e ingiustizie dal giorno in cui era nato? Passò da un gruppo all'altro della sinistra, fino agli anarchici, che più degli altri compresero il suo bisogno di umanizzare i rapporti politici e di politicizzare i rapporti umani. Il 5 maggio 1972, durante una manifestazione organizzata per impedire un comizio fascista, Franco Serantini, inerme all'angolo di una strada, fu colpito dalla polizia, massacrato da una decina di uomini armati. Portato in carcere fu lasciato morire senza cure fra atroci dolori<sup>10</sup>.

Su questa base teorica si attestano le analisi del movimento nella scuola: il problema dell'handicap è visto come problema più generale della selezione di classe operata dal sistema scolastico (vedi più avanti il Convegno CGIL, 1974)<sup>11</sup> e come occasione per mettere in discussione la scuola così com'è e per pensare ad

una scuola alternativa e più aperta alle esigenze di tutti, con valori, metodi, rapporti interpersonali diversi (Ciari, MCE, Cancrini).

Nessuno o tutti, dunque...

### **2.6.2 La legislazione sull'handicap<sup>12</sup> negli anni Sessanta**

Come ha giustamente osservato Andrea Canevaro, ogni epoca ha la sua particolare definizione dell'handicap, e chi ne scrive la storia deve tenerne conto<sup>13</sup>. Ciò è evidente anche nel nostro caso.

In Italia (come del resto in altri paesi sviluppati) il problema dei portatori di handicap si pone con particolare urgenza e visibilità a partire dagli anni Sessanta, in un contesto, però, in cui il concetto di «norma» e di «devianza dalla norma» hanno assunto delle peculiarità diverse dal passato (per il dibattito si veda Basaglia, *La maggioranza deviante*).

A questa situazione nuova ed esplosiva si contrappone una legislazione arretrata ed immobile. Alla fine della guerra e al momento della stesura del testo della Costituzione, si ponevano all'attenzione due linee d'azione: proseguire e migliorare l'esperienza portata avanti da Sante De Sanctis e da Maria Montessori o confermare la legislazione fascista.

L'esperienza di De Sanctis riprendeva la tendenza, inaugurata da Séguin e tipica del primo Novecento, a occuparsi anche «dei bisogni educativi degli handicappati psico-fisici» sostenendo «l'interazione medico-pedagogica»<sup>14</sup>. Maria Montessori aveva progettato un intervento educativo per bambini in difficoltà, trasformato poi in un metodo educativo valido per tutti, e dirigeva a Roma la Scuola ortofrenica per la preparazione degli insegnanti<sup>15</sup>.

A livello istituzionale, è dei primi del Novecento la realizzazione di scuole speciali da parte di Comuni e Province o di Enti religiosi e privati, ma lo stato resta assente, anche perché «l'ideologia fascista imperante, pur non toccando gli eccessi del nazismo, [adotta] criteri palesemente emarginanti nei confronti dei deboli, e ancor più dei portatori di handicaps»<sup>16</sup>.

Si sancisce solo la scolarizzazione dei ciechi e dei sordomuti (art. 175 del RD 5/2/1928, n. 577), in appositi istituti che separano rigidamente le categorie di handicap<sup>17</sup>, ed il passaggio allo Stato, per effetto del T.U. 14/9/1931, n. 1175 delle poche scuole speciali istituite dai comuni e dalle Province con la legge Casati<sup>18</sup>.

Successivamente, il testo della Costituzione pone particolare attenzione al problema, nel quadro del superamento delle disuguaglianze (art. 3, 34 e 38), ma la prassi resta a lungo quella fascista (nel 1952, con la legge 28/8/1952, n. 1463, diventano statali gli istituti nei quali deve avvenire obbligatoriamente l'educazione dei ciechi)<sup>19</sup>, né desta alcuna eco la «Dichiarazione dei diritti del fanciullo» (Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 20 dicembre 1959) ed in particolare il quinto principio, sui diritti degli handicappati<sup>20</sup>.

Negli anni Sessanta, due sono i fenomeni che contribuiscono a rendere visibile il problema e ad imporlo all'attenzione, in un primo momento, di quei gruppi che operano per un rinnovamento nella scuola e poi dell'opinione pubblica in generale: l'aumento enorme dei casi di «disagio» e di «devianza» dovuti ai tumultuosi mutamenti in atto nel paese (industrializzazione, urbanizzazione, immigrazione) e, corrispettivamente, l'aumento delle forme di emarginazione e segregazione attraverso il proliferare delle classi differenziali e speciali e il ricorso sempre più frequente al ricovero in istituto per ragazzi che spesso hanno solo problemi di povertà della famiglia d'origine.

Infatti, l'aumento della scolarizzazione nel quadro dello sviluppo economico è accompagnato da una serie di provvedimenti miranti a gestire il «disturbo» nel senso, come si vedrà presto, di neutralizzarlo e allontanarlo. Con il DM febbraio 1961 si istituisce il servizio di medicina scolastica, i cui compiti restano mal definiti, a parte la possibilità di intervenire nei casi di mancanza dell'équipe medico-psico-pedagogica per indirizzare gli alunni «disturbati» alle classi differenziali (vedi Luigi Cancrini, *Bambini «diversi» a scuola*, Torino, Boringhieri, 1974 e Margherita Ciacci e Adriana Favilla, *La scolarità differenziale*, in «Scuola e città», a. XXVI, n. 6, giugno 1975).

La legge di riforma della scuola media (n. 1859, 31 dicembre 1962, art. 12) istituisce classi differenziali (per disadattati scolastici non recuperabili) e classi di aggiornamento (affiancate alla prima e alla terza classe), meno affollate (15 alunni) e con frequenza obbligatoria del doposcuola.

I consigli di classe, dopo il primo mese di scuola e tenendo conto dei «libretti scolastici» che accompagnano l'alunno dalle elementari, segnalano i casi da sottoporre a una commissione formata da 2 medici e un pedagogista. I ragazzi «prescelti» cominciano a frequentare la nuova classe dalla prima settimana di dicembre<sup>21</sup>.

Anche nelle elementari, con le circolari 9 luglio 1962, n. 4525 e 2 febbraio 1963, n. 934/6 si avviano gli alunni, «a seconda delle forme e del tipo delle minorazioni», alle scuole speciali (classi di 6-10 alunni) o alle

classi differenziali (8-15 alunni). Anche qui la segnalazione viene fatta dall'insegnante al direttore didattico e da questo alle «competenti autorità sanitarie» (medico scolastico, medico condotto ecc.) e all'équipe medico-psico-pedagogica. Le pratiche per l'avviamento alle classi speciali e differenziali devono essere compiute fra ottobre e novembre.

Sezioni speciali e scuole speciali per i bambini in difficoltà sono previste dalla legge istitutiva della scuola materna statale (18-3-1968, n. 444).

«In tal modo il cerchio si chiude – scrivono Ciacci e Favilla – e tutta la fascia della scuola dell'obbligo – nella sua esigenza di efficienza meritocratica – è protetta dalla valvola di sicurezza rappresentata dalla scolarità differenziale»<sup>22</sup>.

Alcune caratteristiche comuni balzano subito agli occhi: la *confusione fra tipi di handicap*, la *medicalizzazione* del problema, la *separazione* dalla scuola comune.

La diagnosi e il trattamento accomunano disinvoltamente gravi menomazioni fisiche, lievi disturbi psichici legati in modo evidente a carenze affettive, problemi socio-economici, problemi di adattamento linguistico-culturale dovuti all'immigrazione, tanto per fare qualche esempio (si vedano i casi riportati in Cancrini, «Scuola e città» o in «Cooperazione Educativa»). L'unica tabella usata per la definizione degli handicap è quella di Bollea del 1962 (relazione presentata al II° Congresso di Medicina Forense).

Molti osservatori rilevano la scelta di separare il momento medico e quello pedagogico, privilegiando il primo (Cecchini<sup>23</sup>): il parere del medico «specialista» diventa determinante, con scarsa attenzione alla totalità del bambino; la somministrazione di test riduce tutto ad un processo standardizzato; la «diagnosi» costituisce una vera e propria etichetta di esclusione (Cancrini, Ciari<sup>24</sup>). Non si fa prevenzione, non si seguono i bambini e i ragazzi in difficoltà, e non c'è nemmeno chiarezza sulle varie categorie di handicap.

Si stabilisce allora, agli occhi dei «tecnici» più attenti e dei genitori e osservatori più sensibili, una connessione fra la *medicalizzazione* e la *separazione* del «deviante» dalla scuola comune: la diagnosi dello «specialista» serve a giustificare «scientificamente» la selezione, non a prevenire o a curare.

Dal punto di vista della «norma» fissata («norma» funzionale alla società capitalistica e alla scuola come sistema) sono una perdita secca e un peso tutti quelli che non vi si conformano (sia per gravi menomazioni fisiche che per problemi socio-economici, affettivi ecc.): quindi, vanno isolati e messi in condizione di «non disturbare la manovra» (Ciacci e Favilla, Ciari). Sulla rigidità della norma, in cui rientrano fatti linguistici e culturali, insistono Cancrini, Cavallini (*La fabbrica dei disadattati*) e il dibattito in «Cooperazione Educativa», «Scuola e città», «Riforma della Scuola».

Giustamente è stato denunciato che l'isolamento non è mai temporaneo, ma rischia, nei casi più gravi e molto frequenti, di diventare permanente e, nei casi più fortunati, di finire in quella marginalità della società industrializzata, a rischio continuo di ricadere nell'esclusione delle istituzioni totali (riformatorio, carcere).

D'altra parte, proprio in questo modo gli esclusi diventano «funzionali» al sistema, nella misura in cui alimentano economicamente e a livello di potere la colossale fabbrica della segregazione (Cancrini; Guidetti Serra e Santanera, *Il paese dei celestini*). Il problema delle classi differenziali, in continua crescita e con gli scoperti meccanismi di selezione di classe, si presenta infatti come la punta di un iceberg e fa prendere coscienza dell'enorme «sommerso» dell'emarginazione, dalle scuole speciali alla piaga diffusissima degli istituti, di cui non a caso si comincerà ad occuparsi (A. Canevaro e altri, *Il gioco dell'oca dell'assistenza*, Rimini, Guaraldi, 1973).

Una sintesi di tutti questi temi si trova nella relazione introduttiva di Raffaello Misiti al Convegno *Gli handicappati nella scuola di tutti*, organizzato dalla CGIL Scuola, dal MCE e dall'Istituto di psicologia del CNR nel 1974: vale la pena di citarla largamente, perché dimostra come certe tematiche siano ormai entrate nella coscienza comune.

Le teorie, i concetti, i modelli legati alla problematica della devianza (cfr. per tutti «La maggioranza deviante» di F. e F. Basaglia) hanno fornito gli strumenti per analizzare fenomeni la cui definizione in termini di diversità originaria e innata li escludeva dalla considerazione politica e li delegava ai tecnici del sistema dominante. [...] Più di mille miliardi, pari circa al tre per cento del reddito nazionale, sono spesi annualmente sotto la voce dell'assistenza e beneficenza e si disperdono dietro al mantenimento di quell'enorme ginepraio o giungla di enti pubblici di assistenza sociale, di centri assistenziali dipendenti da enti pubblici, di istituzioni religiose, il cui numero nessun organismo ufficiale dello Stato sembra in grado di fornire, e quindi tanto meno di controllare. [...] Viene a confermarsi il peso che assume la faccia sociale dell'handicap nel determinismo e nello sviluppo dell'handicap stesso. [...] A questi bisogni si è data – e si dà ancora – una risposta «spostata», cioè una risposta che non si è preoccupata di cogliere la vera natura dei bisogni interpersonali, che non è andata alla radice del bisogno ma lo ha coperto, sequestrandolo all'interno di un'ideologia medica, che considera l'handicap come un dato naturale, come un valore assoluto, in base al quale stabilisce un criterio di giudizio, che, di fatto, si configura in termini di proscrizione e di devianza, con tutte le

conseguenze che tale giudizio ha comportato sul piano dell'organizzazione della società, con risposte che dalla istituzionalizzazione vanno fino alle classi differenziali. [...]

Accomunati nello stesso destino di handicappati e con la stessa copertura scientifica («disadattati del carattere e del temperamento» sic!) sono stati inclusi tutti quelli che, come singole persone e come appartenenti a classi subalterne, hanno in effetti più risentito di tutte le contraddizioni provocate da soluzioni che dal sistema scolastico, dal servizio sanitario, da quello socio-assistenziale, dall'uso del territorio, dalla programmazione economica, o non sono venute o sono state date in modo distorto con risultati anomizzanti e conflittuali a livello di personalità. Si è venuto così a delineare un fenomeno sociale imponente ma di cui non si conoscono, se non in modo grossolano, criteri e modalità di valutazione sia sul piano qualitativo sia su quello quantitativo tanto da giustificare legittime perplessità sulla oggettività e scientificità dell'operazione compiuta<sup>25</sup>.

In quella occasione, l'intervento di Marco Cecchini (Istituto di psicologia del CNR) evidenziava ulteriormente i danni derivanti dalla separazione dell'intervento medico e pedagogico e istituiva un interessante paragone fra quanto stava accadendo più in generale nel campo della scuola e della sanità, cioè l'enorme aumento della spesa per sopperire a bisogni falsi e distorti e per non aver voluto fare prevenzione<sup>26</sup>.

A proposito del rigonfiamento abnorme di questo settore bisogna ricordare la proposta di legge Foschi (DC)<sup>27</sup>, giustamente criticata in «Riforma della Scuola» anche da un articolo di Giorgio Bini; la «dimenticanza» in cui resta la prescrizione della legge del 1971 sugli invalidi civili di inserire il più possibile in classi normali i portatori di handicap (della legge si considerò solo il lato economico, l'assegnazione di una modesta pensione) e la promessa e non mantenuta abolizione delle classi differenziali nella circolare ministeriale 25/8/1971 n. 257 (ci si limitò a chiamarle classi sperimentali).

### 2.6.3 «Un mondo differenziale»

«Un mondo differenziale» è il titolo di un libro-denuncia del Gruppo Borghetto Prenestino, ricco di informazioni e quindi molto utilizzato e citato<sup>28</sup>. Ma bisogna dire che esiste una ricca documentazione di questo mondo differenziale (testimonianze di «casi» sulle riviste più diffuse nel movimento, raccolte di interviste e persino di «temi» dei ragazzi pubblicati dalle case editrici «alternative», inchieste come il celeberrimo *Il paese dei celestini*<sup>29</sup>), che ci restituisce le voci dei protagonisti e illumina le loro vicende. La forza della denuncia sta non solo nel portare in luce i casi-limite (è più che mai giusto non dimenticare il caso Pagliuca, i Celestini di Prato e la morte sotto torture incredibili di tanti altri ragazzi), ma nel documentare la «banalità del male», la violenza quotidiana, accettata e quasi non più percepibile, insita nei meccanismi di segregazione, e la rete che collega queste istituzioni, travasando bambini e ragazzi dall'una all'altra.

Esiste nella nostra città – scrive Bruno Benigni – un «viottolo», che partendo dal brefotrofo arriva, con alcune diramazioni, attraverso quattro o cinque istituti per minori, al manicomio; e questo viottolo è stato percorso da una serie non indifferente di bambini, fanciulli e giovani, fino al caso paradossale di una bambina approdata al manicomio da un ennesimo istituto, dopo essere stata ricoverata al brefotrofo appena nata in quanto figlia illegittima di una lungodegente del manicomio stesso. (B. Benigni, Relazione al Convegno di Arezzo, 1972)<sup>30</sup>

E anche quando il cammino si fa all'inverso, dall'istituto alla scuola, lo «stigma» finisce per diventare una predizione autoavverantesi. È il caso del ragazzo della sezione Z (!) di una scuola media di Bolzano, una classe differenziale mascherata, la «classe degli asini», come dice il titolo del libro in cui è riportata fra le altre la sua testimonianza: *Nove anni di collegio, che barba di infanzia* (in Corinna Cristiani Volpi, *La classe degli asini*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975).

Lorenzo è un altro ribelle: non ha padre, la madre vende libri casa per casa. Ha una sorella e un fratello di diciannove anni che lavorano. Lo hanno bocciato in prima media: era il primo anno di scuola che frequentava fuori dal collegio.

«Sono entrato in collegio a due anni e mezzo e sono uscito a undici e mezzo. Era un collegio di suore...si facevano solo le elementari. Non so se si fanno anche le medie lì dentro, perché adesso hanno fatto un nuovo pezzo di collegio. Mia mamma mi ha raccontato che quando ero entrato ero indifferente, no?... sono entrato e ho cominciato a fare subito amicizia con i miei compagni, poi. Quando avevo sugli otto anni, cominciavo già a sentire qualcosa di fuori. Perciò ho cominciato a... mi veniva voglia di scappare, così, come ho fatto. Si formava un gruppo e io ero sempre quello che cercava il punto per cui scappare, magari si andava giù nel prato, c'era un reticolato, facevamo i buchi e uscivamo. Oppure si andava sul dietro dove c'era il muro e facevamo un pezzo nuovo di casa, allora si scappava dal dietro, tra i campi».

D.: Quando scappavate, dove andavate?

«Cercavamo di arrivare il più lontano possibile dal collegio» [...]

D.: Cosa ti ricordi di più del collegio?

«Avevamo voglia di scappare» [...]

Ecco come ha raccontato la sua carriera scolastica: «Quando ero in asilo, non vedevo l'ora di andare a scuola. La mia intenzione era quella di non fare lo strillone, ma quando andai tutti facevano cagnara, così mi ci sono abituato anch'io. Io avevo sentito parlare della mia maestra e dicevano che era molto buona, e così fu. Passai in seconda elementare e cambiai maestra; anche questa fu buona e l'avemmo sino alla fine delle elementari. [...] Passai in terza per opera delle copiatore. Io mancavo da scuola parecchie volte, ma mai per malattia, ma perché quando la suora mi rompeva le scatole scappavo dal collegio. Passai in quarta per il bene della maestra e delle copiatore. Dalla prima sino alla terza elementare ero docile, ma quando arrivai in quarta divenni un ribelle, davo della cretina, scema alla suora e mi ricordo che una volta, mentre si faceva lezione, la maestra, forse per sbaglio, mi aveva accusato di avere fatto una pernacchia. Io tanto infuriato, mi alzai, diedi della cretina alla maestra, poi scappai, sbattendo con forza la porta dell'aula. La maestra mi perdonò col passar del tempo. Passai in quinta per il bene della maestra e delle copiatore. In quinta si era ripetuta la faccenda della pernacchia, la maestra diede la colpa a me, le diedi della cretina e scappai. Questa volta non mi perdonò e mi mise sette in condotta. Poi per il bene della maestra il terzo trimestre presi nove di condotta, e andai in prima media con la media del sei per opera delle copiatore. Uscii dal collegio tutto contento, nove anni in collegio, che barba di infanzia. Come primo anno di media andò male. All'inizio non avevo voglia di studiare (male). Secondo trimestre mi impegnai (male). Ultimo cagnara con Diego (bocciato). Io ci rimasi male perché mia mamma mi minacciò di mandarmi in collegio, ma se il preside crede che io sia deficiente, si sbaglia e si può considerare lui deficiente, ma come professori non mi trovo male e con essi spero di essere promosso»<sup>31</sup>.

Diffidente, ombroso, sfiduciato nonostante l'apparente aggressività, Lorenzo è stato segnato fortemente dall'esperienza di segregazione. Nella nuova scuola «cerca di sopravvivere solo perché ha paura di essere 'ricoverato' ancora una volta in collegio, rassegnato ormai a non ricavarci nulla di positivo ma soltanto frustrazioni», benché sia, secondo la curatrice dell'indagine, «un ragazzo intelligente, sensibilissimo, [...] con la stoffa del primo della classe».

Anche in questo caso il professore di lettere riuscì a stabilire un buon rapporto con l'alunno, dandogli affetto, spazio di espressione, rispetto della sua individualità. Lorenzo ricambiava con confidenze, problemi ed altrettanto rispetto. [...] Con gli altri professori e con il resto della scuola, Lorenzo continuò ad applicare la logica della sopravvivenza. Dopo la terza media si iscrisse a ragioneria. Abbiamo saputo che non è arrivato alla fine del primo anno<sup>32</sup>.

Parecchie ricerche ci offrono informazioni sulla consistenza del fenomeno «differenziali» rispetto alla popolazione scolastica o stabiliscono una connessione fra il ritardo scolastico, l'ambiente sociale di provenienza e le classi differenziali, divenute valvola di sfogo del sistema scolastico.

Guardando i dati ISTAT dal 1958-59 al 1973-74 possiamo notare, per la scuola elementare, un rapido e massiccio aumento delle classi differenziali a partire dal 1964-65 (da oltre 13.000 a oltre 23.000 alunni), con punte massime negli anni 1967-68, 1969-70 e 1970-71 (52.532, 60.935 e 63.565 alunni), a cui fa seguito una flessione, anche se le cifre sono considerevoli fino al 1973-74 (36.692 alunni nel 1973-74).

Lo stesso fenomeno si registra nella scuola media: gli alunni delle classi differenziali passano da 1.402 nel 1965-66 a 10.611 nel 1970-71, attestandosi sui 9000 fino al 1973-74 (cambia solo il nome, «classi sperimentali»). Gli alunni che frequentano le «classi di aggiornamento» passano da 5.654 nel 1965-66 a 20.528 nel 1971-72; nel 1973-74 sono ancora 14.447 poi cominciano a calare piuttosto bruscamente<sup>33</sup>.

Ma forse, ancor più delle cifre assolute, possono darci un'idea del fenomeno le ricerche limitate a situazioni specifiche.

Cominciamo con l'andamento descritto nel citato articolo di Ciacci e Favilla, riguardante un Comune capoluogo di provincia in una regione dell'Italia centrale. Nel 1967-68 vengono istituite cinque prime classi differenziali nella scuola elementare e due sezioni di scuola speciale. Inizia così «un processo di rapido incremento delle classi differenziali: alla fine di ogni anno scolastico gli alunni che hanno frequentato una prima classe differenziale, non vengono reinseriti in una seconda normale, bensì in una seconda differenziale, appositamente istituita per accoglierli. Il 'recupero' ad una scolarità normale sembra pertanto allontanarsi indefinitamente nel tempo. Inoltre, per la nuova leva di alunni viene conservata la prima differenziale, presumendo che anche questi avrebbero avuto bisogno di tal genere di scolarità. Nel giro di pochi anni, pertanto, sono costituite tante classi differenziali da ricoprire, con continuità, l'intero arco delle scuole primarie». Rispetto all'anno di istituzione, nel 1971-72 si registra un incremento del 290,4% degli alunni inseriti nelle «differenziali» e del 193,75% degli alunni inseriti nelle «speciali», mentre l'aumento della

popolazione scolastica globale è del 16,36%; quanto alle strutture scolastiche, aumentano del 12% le classi normali, del 280% le differenziali<sup>34</sup>.

Notizie utili sull'andamento del fenomeno in Lombardia si trovano nell'articolo di Laura Trevisani e Pierangelo Montorfano in «Cooperazione Educativa», maggio 1971 (vedi tabelle): è interessante notare che l'aumento, a Milano, supera di molto, e non a caso, quello registrato nelle altre città lombarde<sup>35</sup>.

#### Scuole elementari statali. Classi differenziali. 1964-65

	Popolazione scolastica	Classi	Alunni (% popolazione scolastica)	Insegnanti di ruolo	Insegnanti non di ruolo
Varese	44.033	4	72 (0,16%)	3	1
Como	45.395	dati non pervenuti			
Sondrio	15.972	(a)	dati non pervenuti		
Milano	210.182	33	366 (0,17%)	22	12
Bergamo	65.171	2	22 (0,03%)	dati non pervenuti	
Brescia	75.726	26	203 (0,27%)	16	6
Pavia	29.807	9	71 (0,24%)	6	–
Cremona	23.316	14	142 (0,61%)	5	9
Mantova	26.398	13	49 (0,19%)	13	–

(a) Nello studio di M. Gianasso, *Strutture scolastiche e realtà sociale in una provincia italiana*, risultano complessivamente per la scuola dell'obbligo al 1964-65 3 classi differenziali.

#### Scuole elementari statali. Classi differenziali. 1968-69

	Popolazione scolastica	Classi	Alunni (% popolazione scolastica)	Insegnanti di ruolo	Insegnanti non di ruolo
Varese	51.472	28	339 (0,66%)	28	18
Como	53.702	dati non pervenuti			
Sondrio	17.337	23	84 (0,48%)	9	7
Milano	253.206	194	2.379 (0,94%)	81	110
Bergamo	70.103	61	914 (1,30%)	dati non pervenuti	
Brescia	81.344	66	723 (0,89%)	5	10
Pavia	32.902	50	313 (0,95%)	21	8
Cremona	23.746	10	184 (0,77%)	13	5
Mantova	27.087	41	201 (0,74%)	41	–

Fonte dati di base: Provveditorati agli studi delle province lombarde.

(–) I trattini stanno ad indicare l'inesistenza delle classi differenziali o di uno o più aspetti del fenomeno considerato.

#### Scuola media inferiore statale. Classi differenziali. 1964-65

	Popolazione scolastica	Classi	Alunni (% popolazione scolastica)	Insegnanti di ruolo	Insegnanti non di ruolo
Varese	16.161	–	–	–	–
Como	16.896	dati non pervenuti			
Sondrio	5.221	–	–	–	–
Milano	89.265	1	7	2	6
Bergamo	20.618	–	–	–	–
Brescia	26.402	–	–	–	–
Pavia	12.158	–	–	–	–
Cremona	9.997	–	–	–	–
Mantova	11.742	–	–	–	–

#### Scuola media inferiore statale. Classi differenziali. 1968-69



	Popolazione scolastica	Classi	Alunni (% popolazione scolastica)	Insegnanti di ruolo	Insegnanti non di ruolo
Varese	28.799	2	15 (0,05%)	5	6
Como (a)	29.497	dati non pervenuti			
Sondrio	8.586	–	–	–	–
Milano	145.895	91	1.154 (0,79%)	39	293
Bergamo	40.287	–	–	–	–
Brescia	43.977	1	13 (0,03%)	3	1
Pavia	18.593	–	–	–	–
Cremona	13.896	5	54 (0,39%)	1	13
Mantova	15.181	5	59 (0,39%)	–	25

Fonte dati di base: Provveditorati agli studi delle province lombarde.

(–) I trattini stanno ad indicare l'inesistenza delle classi differenziali o di uno o più aspetti del fenomeno considerato.

Una conferma ci viene anche dai dati raccolti ad Arezzo e provincia (indagine promossa da Agostino Pirella<sup>36</sup>), a Vicchio (Firenze)<sup>37</sup>, a Trecate (Novara)<sup>38</sup>, che ci forniscono altre notizie interessanti a proposito della provenienza sociale dei frequentanti e del rapporto ritardo scolastico-classe differenziale.

Provincia di Arezzo, anno scolastico 1970-1971

		% popolazione scolastica
Alunni in classi differenziali	283	1,35
Alunni in scuole speciali	241	1,10

Provenienza sociale	Classi differenziali (%)	Scuole speciali (%)
Operai non qualificati	7,1	4,8
Operai	49,6	33,5
Coloni	22,0	31,8
Disoccupati	3,1	2,0
Pensionati, invalidi	1,6	2,0
Orfani, illegittimi	0,8	13,3
Piccoli artigiani	5,1	2,4
Impiegati	3,9	4,4
Professionisti	1,9	2,0
Commercianti	3,1	1,7
Altre	1,6	1,7

#### Commenta Agostino Pirella:

Molto indicativa la provenienza sociale dei minori. L'89% per le differenziali e il 90% per le speciali risultava essere figlio di disoccupati, operai, coloni, piccoli artigiani, invalidi, oppure orfani o illegittimi.

Per quanto riguarda una scuola speciale di Arezzo una indagine ha permesso di constatare che quasi un terzo dei frequentanti, raggiunta l'adolescenza, è stato ricoverato in ospedale psichiatrico, in istituti o in riformatorio.

#### Identica la situazione di Vicchio:

Il 60% degli alunni delle classi differenziali proviene dalle scuole delle frazioni. È lecito tuttavia supporre che, se non esistessero le attuali carenze del servizio di trasporto, la percentuale sarebbe certamente più alta. I bambini che provengono dalla campagna appartengono ad un ambiente agricolo di tipo arcaico (mezzadri o braccianti in grandissima maggioranza) e vivono per lo più in zone isolate con pochi contatti col capoluogo o con altri centri. Secondo l'attività dei genitori sono stati divisi in quattro categorie:

Figli di commercianti e artigiani	5%
Figli di operai	20%
Figli di contadini	57%
Orfani ricoverati in istituto	17%

Anche Ciacci e Favilla riportano dati del genere: analizzando la percentuale di alunni inseriti nelle classi differenziali secondo l'istruzione paterna, risulta che non c'è nessun figlio di laureati, che i figli di coloro che hanno la licenza di scuola superiore o di scuola media inferiore sono rispettivamente il 4,6% e il 6,2%, che sono ben il 48,1% i figli di coloro che hanno la licenza elementare, il 21,7% i figli di coloro che non hanno finito le elementari e il 10,1% i figli di analfabeti.

Le campagne più depresse e le città investite dai flussi migratori sono quindi il serbatoio delle classi differenziali, che contribuiscono a sollevare la scuola «normale» dall'occuparsi di quei problemi per cui non è, e molto spesso non vuole essere, pronta<sup>39</sup>.

A Torino, alla fine degli anni Sessanta, il 98,8% dei bambini segnalati dai maestri alle *équipes* medico-psico-pedagogiche era costituito da figli di immigrati<sup>40</sup>.

Lo sottolinea anche Angiola Massucco Costa in un articolo del 1969 su «Riforma della Scuola»<sup>41</sup>.

E in un altro articolo, sempre su «Riforma della scuola», intitolato sintomaticamente *Un ghetto per immigrati*, Laurana Lajolo descrive una situazione analoga ad Asti<sup>42</sup>.

Che le classi differenziali, nonostante le dichiarate intenzioni di «recupero», rispondano ad una logica di tipo discriminatorio è provato dal fatto che il numero di ripetenti al loro interno è altissimo, ma è estremamente improbabile che essi ritornino nella scuola comune: nell'indagine di Ciacci e Favilla i ragazzi in ritardo sono il 60%<sup>43</sup>; nell'indagine degli insegnanti di Vicchio, su 18 alunni che entrano in prima differenziale, 12 si portano dietro una o due ripetenze<sup>44</sup>.

Interessante anche il tentativo di descrivere i valori, la «cultura» dei ragazzi delle differenziali e i loro atteggiamenti nei confronti della scuola, della famiglia, del lavoro, della religione: balza infatti agli occhi la situazione di passaggio in cui i valori tradizionali sono rifiutati ma non se ne costituiscono degli altri nuovi e importanti, anche per la consapevolezza, che i ragazzi hanno, di essere ai margini della società (si vedano, a questo proposito, l'articolo di Laurana Lajolo e *La classe degli asini*).

#### 2.6.4 Le lotte

Delle lotte contro l'emarginazione e per l'inserimento dei portatori di handicap nella scuola comune si parlerà ancora, ovviamente, nei capitoli che seguono, in quanto, come abbiamo visto, esse si inseriscono nelle lotte e nelle rivendicazioni più generali del movimento (dalla denuncia della «scuola di classe» al problema dell'educazione corporea o della formazione di una sensibilità democratica e antifascista). Mi sembra però giusto accennarne qui per quel che riguarda l'aspetto specifico del problema, che merita di essere trattato più approfonditamente.

Anche per le lotte riguardanti il problema dell'handicap, si può registrare un avvio «movimentista» e spontaneista, in cui le iniziative partono da gruppi di base: lotte degli studenti ciechi, lotte dei genitori contro le classi differenziali, lotte con la collaborazione di insegnanti per l'inserimento nella scuola comune di alcuni portatori di handicap, iniziative di «tecnici» (medici, psicologi, assistenti sociali) che lavorano nel giro della segregazione, tese in un primo momento a sensibilizzare l'opinione pubblica sul problema dell'esclusione e ad avviare un dibattito con i genitori, gli insegnanti, gli organismi di quartiere, le forze politiche e sindacali e poi ad iniziare lo smantellamento delle scuole speciali e degli istituti.

Queste lotte e questi dibattiti si svolgono contemporaneamente alle lotte e ai dibattiti per la chiusura degli ospedali psichiatrici e alla messa sotto accusa delle istituzioni totali.

Le riviste «militanti» offrono un notevole contributo, promuovendo un'intensa discussione su questi temi e documentando le lotte e le iniziative. Associazioni come il MCE o il Centro di documentazione di Pistoia portano la questione in primo piano nella loro attività. Su pressione del movimento, la neonata CGIL-Scuola pone l'obiettivo dell'abolizione delle classi differenziali all'ordine del giorno del Congresso di Matera (1970) e nel suo programma, anche se, nell'immediato, per considerazioni utilitaristiche (non creare attriti col SINASCEL) ci sarà un rallentamento nell'azione.

Fra il '70 e il '72 cominciano a muoversi alcune amministrazioni comunali di sinistra, con esperienze che saranno preziose per la crescita del movimento: ricordiamo il caso di Bruno Ciari a Bologna, le iniziative di Arezzo, Parma, Reggio Emilia, Sesto San Giovanni, di cui parlerò dettagliatamente più avanti. Si apre una fase di incontro con le istituzioni che vede impegnati non solo i gruppi di pressione, ma singolari figure di assessori, come Mario Tommasini a Parma, che mediano le istanze del movimento, a cui sono molto vicini, con un'azione all'interno dell'istituzione stessa.

Le iniziative, pur addensandosi in alcune regioni, sono presenti in tutta Italia e anche in piccoli centri: da Paese (Treviso) a Trecate, da Acqui a Cutrofiano (Lecce)<sup>45</sup>, tanto per fare alcuni esempi.

Le prime lotte avvengono già nel 1969, secondo quel processo di «competizione» e di dinamismo sociale di cui parla Tarrow e secondo le modalità tipiche dei movimenti più noti e visibili<sup>46</sup>.

Una notevole eco avrà la lotta degli studenti ciechi di Padova e Bologna<sup>47</sup>. Le agitazioni iniziano all'istituto Configliachi di Padova, un istituto «modello» che raccoglie 320 fra ragazzi e ragazze provenienti da parecchie regioni italiane e prevede vari tipi di scuola (elementare, media, professionale per centralinisti e massaggiatori, liceo, magistrale). Ecco la «cronaca delle agitazioni» fatta dagli stessi protagonisti:

Novembre 1968

Gli studenti della scuola interna per massaggiatori scendono in sciopero.

Sono 36 ragazzi in tutto.

L'agitazione è motivata dal cattivo funzionamento della scuola.

Mancano i libri di testo di fisiologia e anatomia in Braille.

Le ore di lezione settimanali sono troppe poche [...]

Il diploma di «Massaggiatore» con il quale escono dal «Configliachi» è dequalificato.

Con questa agitazione ottengono soltanto che le ore di lezione vengano portate a sei.

Febbraio 1969

I ragazzi tornano dalle vacanze. Il malcontento cresce. Il vitto è schifoso, c'è sporcizia.

Incominciano a parlare. Per discutere senza essere controllati si trovano nei gabinetti.

Vengono a sapere che in novembre era stato occupato l'istituto per ciechi di Brescia.

[...]

Lunedì 10 febbraio

Alle 3,10 del mattino inizia l'occupazione.

Il direttore convittuale, don Ettore Favarin, spaventato si rinchiude nella propria camera. Viene abbattuta la porta che divide i ragazzi dalle ragazze. Tramite gli altoparlanti si radunano tutti i convittori. Vengono disposti i picchetti alle porte.

Alle 6,30 telefonano ai giornali. Per telefono avvisano i compagni dell'istituto per ciechi «Cavazza» di Bologna, e chiedono loro di venire.

I bolognesi arrivano il pomeriggio.

Cominciano a spiegare come si tiene un'assemblea.

Discutendo assieme iniziano ad allargare i problemi e a parlare di «politica».

Telefonano a tutte le Province di provenienza dei ragazzi per avvisare di cosa sta succedendo. [...]

Ad un certo punto arrivano i presidenti dell' «Unione Italiana Ciechi» e il «consigliere amministrativo cieco».

Promettono tutto il loro interessamento e consigliano di smettere con l'occupazione.

I ragazzi chiedono a costoro di esprimere la loro solidarietà sulla stampa. Non se la sentono e vengono invitati ad uscire.

[...]

Venerdì 14 febbraio

Primo intervento della polizia. I poliziotti entrano nell'istituto in borghese e sbattono fuori i «bolognesi»

Sabato 15 febbraio

Tornano i «bolognesi». Per evitare la polizia entrano attraverso il campo di calcio.

Alle 13, secondo intervento della polizia. Questa volta viene opposta resistenza.

Dopo i tradizionali tre squilli di tromba e «nel nome della legge», duecento poliziotti, coadiuvati dai vigili del fuoco e dall'Arma dei Carabinieri danno l'assalto all'istituto.

Frantumano i vetri del primo piano, dell'ingresso principale e delle porte di servizio. «Non pensavamo che picchiassero. Invece ce le mollarono e sode». Ad un ragazzo, portato al pronto soccorso, gli danno dieci punti in una mano. «Ci siamo difesi come potevamo». Un poliziotto ed un maresciallo rimangono contusi.

Alcuni carabinieri, vedendo i «Celerini» al lavoro, hanno le lacrime agli occhi.

La polizia piantona l'istituto fino alle 17,30. Poi arrivano i «Celerini» i quali continuano il piantonamento. Temevano un'invasione da parte degli universitari di Padova. [...]

Lunedì 17 febbraio

Arriva l'ultimatum. O escono prima delle 16 oppure l'Amministrazione taglia acqua, luce e viveri.

I ragazzi escono dall'istituto. Alcuni vengono portati direttamente alla ferrovia. Vengono gli studenti di Padova a prendere gli altri e li conducono nelle varie facoltà.

Alla sera c'è una conferenza stampa alla Facoltà di Filosofia alla quale partecipano anche i ragazzi di Bologna.

Dopo l'assemblea, un corteo di duemila persone sfila per Padova<sup>48</sup>.

Negli anni successivi si sviluppa un movimento di base contro le classi differenziali, composto da genitori e comitati di quartiere, e si moltiplicano le indagini e le denunce contro la selezione, a cui collaborano insegnanti del movimento e scuole popolari, con l'appoggio di alcune amministrazioni comunali o consigli di zona.

Mi limiterò ad alcune testimonianze molto significative.

La prima riguarda la lotta dei genitori, operai e contadini, di ragazzi iscritti alle classi differenziali di Paese, un piccolo centro in provincia di Treviso. Essi sono appoggiati da alcuni insegnanti solidali e possiamo trovare una documentazione della loro vicenda su «Riforma della scuola» (n. 8-9, 1971)<sup>49</sup>. Ma ancora più significativo è il documento dell'Assemblea dei genitori, pubblicato da «Cooperazione Educativa»:

1. All'inizio ognuno sentiva che queste scuole non andavano per vari motivi:  
– isolano i bambini dagli altri e li mettono in una condizione di inferiorità; i genitori subiscono e soffrono;  
– i bambini vengono presi in giro («scuola dei matti») e questo li demoralizza e li fa andare sempre più indietro;  
– il recupero alle scuole normali resta solo una lontana promessa;  
– alcuni bambini non erano mai stati visitati, altri solo una volta in vari anni.  
Dopo questo primo scambio di idee, si capisce che bisogna unirsi per poter cambiare questa situazione. [...]

Cose che abbiamo capito:

[...] Hanno fatto la scuola «obbligatoria» e «uguale per tutti», ma per i nostri figli è solo «obbligatoria»;  
– le scuole differenziali e speciali non servono:  
perché non danno nessun recupero;  
perché servono solo a far «ordine» e «pulizia» nella scuola normale;  
perché convincono la gente di essere più indietro e la abitano a essere messa in scala;  
perché se uno ha bisogno di cure specializzate, queste non gli vengono assolutamente date; [...]  
– abbiamo scritto alla direttrice e al Centro medico per essere più informati su come stanno le cose: non ci hanno risposto.  
Questo ci fa pensare che non vogliono esporsi e non sono disposti ad allearsi con i genitori.  
Concludiamo dicendo che solo restando uniti si ottiene qualche cosa, e che la scuola cambierà a nostro vantaggio solo se i genitori si impegneranno a cambiarla.

*L'assemblea dei genitori*<sup>50</sup>

La seconda testimonianza si riferisce ad una comunità religiosa di base di Acqui, che da tempo aveva iniziato la lotta contro la selezione, e ad un gruppo di genitori che si battono per l'abolizione delle classi cosiddette «di recupero» alle elementari. Anche il loro documento *No alle classi dei poveri* e la lettera al direttore didattico, ai maestri e al Consiglio comunale, sono significativi:

Al Direttore delle Scuole Elementari, via XX Settembre, Acqui Terme, e per competenza ai maestri e al Consiglio comunale di Acqui.

Siamo venuti a sapere che più di 90 bambini delle Elementari, tra cui i nostri figli, sono stati messi in 7 classi chiamate «differenziali» (due) e di recupero (cinque). Sapete certamente meglio di noi che: tutti sono figli di operai e manovali, quasi tutti sono stati bocciati almeno una volta, più della metà sono figli di meridionali.

Perché avete fatto queste classi? Se ritenete che i nostri figli siano scemi, forse li conoscete troppo poco, soprattutto non sapete niente di come vivono fuori dalla scuola. Se pensate che abbiano più bisogno degli altri di essere aiutati: benissimo. Allora teneteli assieme agli altri e aiutateli di più. I modi tocca a voi trovarli.

Se li separate credendo di fare il loro bene, guardate al futuro: quanti di questi bambini, se va avanti così, arriveranno a finire la terza media, che è un diritto di tutti? Quanti invece andranno a lavorare prima dei 15 anni? Quanti andranno a finire nei collegi?

I bambini si accorgono e se ne accorgeranno meglio fra un po' di anni, di essere stati giudicati «subnormali» o scemi, e ne sentiranno tutto il peso. Di figli di avvocati, dottori, professori, o degli stessi maestri non ce n'è neppure uno. Allora non si può neanche parlare di divisione tra intelligenti e non-intelligenti (che è già sbagliata), ma ancora una volta si separano ricchi e poveri. [...]

Noi genitori ci organizzeremo per essere sempre presenti con i nostri rappresentanti. Per dare comunque una garanzia e un punto di riferimento ci nomineremo attraverso i tre sindacati CGIL, CISL, UIL della città. Questa richiesta è molto importante: può essere un inizio perché i genitori e il comune partecipino in modo utile e attivo alla vita della scuola<sup>51</sup>.

Da questi documenti, fra l'altro, balza agli occhi l'importanza della «presa di parola» da parte dei genitori, il salto culturale che ciò rappresenta sullo sfondo di una lunga e inveterata consuetudine di ossequio all'autorità e agli specialisti. È da notare, inoltre, che anche le rivendicazioni più specifiche sono vissute come parte di una battaglia più generale per i diritti democratici.

Infine, voglio ricordare due prese di posizioni di amministrazioni comunali: «No alle differenziali» (consiglio comunale di Pistoia); «No alla selezione» (Amministrazione comunale e forze politiche di Santa Croce sull'Arno)<sup>52</sup>.

Intorno al 1971 si fanno sempre più numerosi i tentativi di inserimento di portatori di handicap nella scuola comune, tentando di aggirare o attaccando direttamente la legislazione restrittiva e discriminatoria esistente (non dimentichiamo che il 1971 è l'anno della legge sugli invalidi civili, con il suo spiraglio sulla questione dell'inserimento scolastico, di cui l'istituzione continua perveracamente a non tenere conto). La lotta è sostenuta da genitori – presto riuniti in comitati –, da volontari e da insegnanti di buona volontà.

Per il suo valore emblematico, voglio ricordare il racconto di tre tentativi di inserimento, fatto dal Gruppo MCE di La Spezia<sup>53</sup>:

– la storia di Monica, una bambina cieca inserita felicemente, in un primo momento, in una classe normale grazie alla mobilitazione di un gruppo di insegnanti (vedenti e non vedenti) del MCE collegati con le contemporanee lotte dei ciechi, e poi esclusa perché la legge imponeva che l'educazione dei ciechi avvenisse in appositi istituti;

– la storia di Maurizio, un bambino cieco e spastico, rifiutato dalla scuola per ciechi perché spastico e dalla scuola per spastici perché cieco, abbandonato a se stesso, che ottiene il reinserimento grazie alla mobilitazione del padre e dei suoi compagni di lavoro, del sindacato e del solito gruppo di insegnanti MCE;

– la storia di Roberto, un ragazzo cieco che, dopo essere stato escluso dalla scuola elementare per la legge di cui ho parlato in precedenza, frequenta regolarmente e felicemente la scuola media comune, perché ci si è «dimenticati» di estendere la legge anche a questo tipo di scuola.

Queste testimonianze sottolineano da una parte la sordità e l'ottusità burocratica dell'istituzione scuola e dall'altra l'impegno del movimento. Ma il loro valore documentario non finisce qui: esse sono insostituibili per ricostruire il clima culturale, le alleanze, gli atteggiamenti, il linguaggio stesso di coloro che sono impegnati in queste lotte. Voglio sottolineare, a questo proposito, il tono particolare del documento del padre di Maurizio e dei suoi compagni di lavoro, impensabile oggi nella stessa situazione: la lotta di un padre per aiutare il proprio figlio in difficoltà diventa un motivo di presa di coscienza politica e di rivendicazione di diritti per tutti.

Notevole è anche il contributo delle riviste alla sensibilizzazione sul problema dell'handicap. «Riforma della scuola» inizia nell'ottobre 1969 il dibattito sulle differenziali e ancora c'è una divisione fra favorevoli e contrari. Il rifiuto delle differenziali si afferma però molto presto, grazie anche all'analisi di Bruno Ciari e alla sua opera di organizzatore delle scuole per l'infanzia del Comune di Bologna<sup>54</sup>. Gli scritti di questo periodo saranno poi raccolti nel libro *La grande disadattata*, pubblicato postumo<sup>55</sup>.

«Scuola e città» dedica molta attenzione al problema della selezione già nel '70, studiandone in particolare i meccanismi linguistici.

«Fogli di informazione», del Centro di documentazione di Pistoia, conduce una battaglia per l'antipsichiatria e contro tutte le forme di emarginazione. Parecchi numeri affrontano in particolare il problema della scuola. Troviamo anche un continuo aggiornamento bibliografico nel «Notiziario» del Centro. Infine, sempre a cura del Centro di documentazione, saranno pubblicate alcune opere sull'argomento (1971: *più classi differenziali*).

«Cooperazione Educativa» unisce al lavoro teorico (Andrea Canevaro) il suo caratteristico impegno operativo. Troviamo quindi la documentazione delle lotte e delle esperienze di integrazione, in cui gli insegnanti aderenti al MCE si distinguono, e una rete di collegamenti.

Nell'Assemblea Nazionale del MCE del 26-30 dicembre 1971, la III Sottocommissione affronta proprio il problema dell'emarginazione. Nel documento conclusivo troviamo un netto rifiuto del «ghetto delle scuole speciali» e la riaffermazione dell'impegno nella «battaglia contro la scuola differenziale»<sup>56</sup>.

Coerentemente, proprio in questi anni il MCE sviluppa un progetto di educazione corporea nell'intento dichiarato di battere la selezione di classe, liberando le potenzialità espressive e comunicative e moltiplicando i linguaggi<sup>57</sup>.

Nel 1974, la CGIL-Scuola, il MCE e l'Istituto di Psicologia del CNR organizzano un convegno, *Gli handicappati nella scuola di tutti*, che rappresenta la sintesi del dibattito, ma soprattutto un'occasione di incontro e di confronto delle varie esperienze, ancora informali, ma diffuse un po' in tutto il territorio nazionale.

È in questa occasione che emerge il ruolo di altre componenti importanti nella lotta all'esclusione: i tecnici (medici, psicologi, assistenti sociali) e gli Enti locali.

Fra le esperienze «pilota» in questo campo si erano distinte quelle, già citate, di Bologna e Parma<sup>58</sup>, col contributo prezioso, rispettivamente, di Ciari e Tommasini. Nell'esperienza di organizzatore delle attività scolastiche al Comune di Bologna (1965-1970), Bruno Ciari opera lungo due direttrici: la scuola dell'infanzia e l'organizzazione del «tempo pieno». «Inventando» la scuola dell'infanzia e organizzando il tempo pieno come qualcosa di completamente diverso dall'esistente doposcuola assistenziale e ricreativo, Ciari ha in mente soprattutto la lotta contro la selezione classista nella scuola, l'apertura ai bisogni di crescita in senso ugualitario, la gestione sociale come momento di partecipazione e di coordinamento interdisciplinare di saperi e tecniche<sup>59</sup>.

L'esperienza di Parma inizia nel 1967 con l'apertura dell'Istituto Montagnana: ci si propone infatti di raccogliere i ragazzi che, ricoverati fino all'età di 4-5 anni al brefotrofo, venivano «smistati» in altri Istituti

anche al di fuori della regione (si veda nel film di Bellocchio-Agosti, citato, la testimonianza di Marco, ricoverato all'Istituto «Sacra famiglia» di Cesano Boscone, e di sua madre). Si tratta spesso di ragazzi «schedati dagli Istituti di provenienza, *irrecuperabili* e con un Q.I. che per molti non supera lo 0,40-0,50, e che per altri non può essere determinato in quanto *non diagnosticabile*». Il «Montagnana» è però una tappa: si cerca infatti di riallacciare i contatti con le famiglie, che spesso hanno allontanato i ragazzi per motivi economici, per favorire il loro rientro e, quando questo non è possibile, di «inserirli in vari pensionati dove tuttora convivono con operai e studenti». Questo lavoro di reinserimento è ovviamente difficilissimo, sia perché parecchi ragazzi, da lungo tempo «istituzionalizzati», recuperano a fatica l'autonomia nelle più semplici attività, come curare la propria persona e le proprie cose o uscire da soli (vedi nel film la testimonianza dei due infermieri che prendono in casa propria alcuni «irrecuperabili»), sia perché le stesse famiglie sono in uno stato di degrado e di disperazione (vedi ancora il caso di Marco). Contemporaneamente, si cerca di inserire i ragazzi, a seconda dell'età, nel mondo del lavoro (quello vero, non le attività «protette», e in realtà fonte di sfruttamento, degli istituti) e nella scuola comune (infatti, «i ragazzi inseriti nella scuola del quartiere dove sorge il Montagnana erano stati accolti tutti nelle classi differenziali in quanto provenienti da un istituto identificato da sempre come un servizio per 'subnormali'»)»<sup>60</sup>.

Al convegno ricordato precedentemente vengono presentate altre iniziative interessanti. Importante è l'esperienza di Reggio Emilia: anche qui è determinante il ruolo dell'Ente locale, oltre a quello degli operatori sanitari. Viene realizzata la chiusura della scuola per caratteriali e della scuola speciale per sordastri e inizia un lavoro massiccio di reinserimento dei bambini provenienti dall'Istituto neuropsichiatrico Santo de Sanctis, reparto infantile dell'Ospedale psichiatrico di San Lazzaro, integrando gli educatori dell'Istituto nei servizi territoriali alle dipendenze dei consorzi<sup>61</sup>.

Molto precoce è anche l'esperienza di Arezzo, dove opera Agostino Pirella, uno dei rappresentanti più importanti di Psichiatria Democratica e direttore, con Paolo Tranchina, di «Fogli di informazione». Anche qui si parte da un'indagine sulla «situazione di crescente esclusione degli handicappati anche lievi» nella provincia di Arezzo e dalla denuncia del circolo vizioso dell'esclusione. Nel giugno 1971 si tiene un Convegno sul disadattamento infantile, promosso dalla Regione Toscana, dalla Provincia e dal Comune di Arezzo, «nel corso del quale si è confrontata e messa a punto la linea di lotta all'esclusione istituzionale e sociale dei minori handicappati e disadattati, nel più ampio contesto di un impegno tecnico e politico insieme, per la socializzazione degli esclusi e delle loro difficoltà, per l'identificazione delle cause della esclusione, e per la loro rimozione»<sup>62</sup>.

Gli obiettivi che ci si darà sono molto avanzati: abolizione delle classi differenziali, tendenziale scomparsa del «momento di separazione e di stigma costituito dalle scuole speciali», diverso impiego dei tecnici dell'igiene mentale o delle cosiddette *équipes* medico-psico-pedagogiche, rifiuto della «diagnosi come etichetta escludente e stigmatizzante», rifiuto del *dépistage* di massa, rifiuto dei *test* di efficienza e di livello mentale come strumenti di discriminazione. In positivo si prevede di «privilegiare l'inserimento dell'alunno nella scuola normale e di puntare su una prassi di discussione e di gestione collettiva che coinvolg[a] tecnici del Gruppo scuola del SIM provinciale (Servizio Igiene Mentale), operatori della scuola e della salute, famiglie, strutture di base, per l'identificazione del disagio e delle contraddizioni sociali di cui esso p[uò] essere espressione».

Importante anche l'auspicata modifica del ruolo del tecnico:

Appare evidente come il momento della negazione [...] e quello del nuovo impegno [...] esigano una profonda modificazione del ruolo tecnico dell'operatore, la capacità di rapportarsi in modo nuovo con i momenti specifici del bisogno infantile di esprimersi, di socializzare, di conquistare un'identità. [...] È sufficiente ricordare come abbiano contato nella scelta di un nuovo ruolo dell'operatore (psicologo, ortofonista, psicopedagogo, assistente sociale, neuropsichiatra) le esperienze anti-istituzionali portate avanti negli ultimi dieci anni, esperienze pratiche, il cui significato teorico e di metodo, per quanto riguarda la socializzazione degli esclusi e degli handicappati, è da approfondire ulteriormente<sup>63</sup>.

Caratteri molto simili ritroviamo nell'esperienza di Sesto San Giovanni (sensibilizzazione dell'opinione pubblica, collegamento con le forze politiche e sindacali dei quartieri, chiusura delle scuole speciali, ritiro dei ragazzi «deportati» in alcune scuole speciali di Milano)<sup>64</sup>.

Il Convegno del 1974 è anche il segno di una presa in carico del problema da parte di forze politiche e sindacali istituzionali, mentre cresce la sensibilizzazione di una opinione pubblica più vasta nel quadro di un rinnovamento in Italia sul tema dei diritti civili: si veda la contemporanea battaglia sul divorzio e poi il diritto di famiglia, l'istituzione dei consultori, la chiusura degli Ospedali Psichiatrici e la riforma sanitaria.

In campo parlamentare, alla legge del 1971 sugli invalidi civili, rimasta lettera morta per quel che riguarda l'integrazione scolastica, fa seguito il lavoro di una Commissione di studio presieduta dalla senatrice Falcucci, anche su sollecitazione delle prese di posizione in favore dei disabili dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (1971) e della Comunità Europea (1974), fino ad arrivare alla circolare ministeriale dell'agosto 1975<sup>65</sup>, con la quale, pur fra mille cautele, si dà il via ad un inserimento più consistente dei portatori di handicap.

Fra la circolare del 1975 e la legge 4/8/77 n. 517, che sancisce l'attuazione di forme di integrazione e sostegno nella scuola elementare e media, si collocano alcune esperienze di integrazione, interessanti per i risultati e/o per i problemi (Umanitaria, Scuola media «Marelli»)<sup>66</sup>.

Chiudo però qui la mia narrazione, che si limita ad illustrare un breve tratto di strada che il movimento nella scuola e i portatori di handicap hanno percorso insieme: non è questa infatti la sede per trattare in modo approfondito il problema del loro inserimento nella scuola. Questo, infatti, si è protratto nel tempo e tuttora impegna energie teoriche e organizzative, che hanno in parte rivisto ed adattato ad una situazione complessa e in continuo mutamento le posizioni iniziali, entusiastiche e generose ma forse un po' affrettate e schematiche; ma ancora oggi si deve misurare con difficoltà e «colpi di mano» che tendono a ripristinare una situazione di restrizione dei diritti e di nuova emarginazione.

<sup>1</sup> Sulla presa di coscienza e sul lavoro dei tecnici c'è una vasta bibliografia. Mi limiterò ad alcune indicazioni particolarmente significative o note: gli studi di Andrea Canevaro; l'aggiornamento portato avanti da «Fogli di informazione»; gli studi di Giovanni Jervis, Agostino Pirella, e altri di «Psichiatria democratica»; la psicoanalisi demistificata di Elvio Fachinelli; gli studi di psicologia relazionale introdotti da Luigi Cancrini; i lavori sulle istituzioni di giuristi come Vincenzo Accattatis. Per quel che riguarda comunque il rapporto handicap-scuola, che è il tema che qui ci interessa, e per contributi più specifici anche delle altre componenti, si rimanda al seguito della narrazione.

<sup>2</sup> P. Sacchetto, *Ridefinizione dei ruoli per un'educazione terapeutica*, in *Handicappati e scuola*, a cura di L. Campioni, A. Canevaro, D. Rossetti, Firenze, La Nuova Italia, 1976, Quaderni di «Cooperazione Educativa», p. 45. Cfr. anche F. Iesu, *Handicap e integrazione: gli handicappati nella scuola e nella società in Italia e all'estero*, Napoli, Tecnodid, 1984, pp. 32-33.

<sup>3</sup> «Quaderni Piacentini», a. VI, n. 32, ottobre 1967.

<sup>4</sup> Fondamentale l'esperienza di Basaglia: cfr. *L'istituzione negata* (Torino, Einaudi, 1968) e *La maggioranza deviante* (Torino, Einaudi, 1971); cfr. anche E. Goffman: *Asylums* (Torino, Einaudi, 1968) e *Stigma* (Torino, Einaudi, 1971). Ricordo anche la partecipazione di Laing al convegno di Londra «Dialectiche della liberazione».

<sup>5</sup> Oltre all'interesse del cinema di quegli anni per l'handicap, va sottolineato l'interesse dei portatori di handicap per il cinema e in genere per le forme di arte espressiva e comunicativa: si veda più avanti il caso di Michele (Scuola media «Marelli», Milano, 1976-1978), che è diventato attore.

<sup>6</sup> *La repressione oltre i limiti dell'assurdo. La rivolta degli studenti ciechi di Padova*, redazione del gruppo Mounier di Verona, Milano, Jaca Book, 1969.

<sup>7</sup> Nel testo si accenna criticamente anche al ruolo di «zio Tom» dell'Unione Italiana Ciechi.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 17-21. La tematica della rivolta è presente nel film di W. Herzog, *Anche i nani hanno cominciato da piccoli*, (1969).

<sup>9</sup> In *La voce della III H*, 1976-77, «Sotto la lente» [rubrica in Notizie classe], FPM, Carte «R. Signorini», scatola RS 6, fasc. 1.

<sup>10</sup> C. Stajano, *Il sovversivo. Vita e morte dell'anarchico Serantini*, Torino, Einaudi, 1976, pp. VII-IX.

<sup>11</sup> *Gli handicappati nella scuola di tutti*. Atti del convegno sui problemi dell'inserimento dell'handicappato a scuola, promosso da: Sindacato nazionale scuola CGIL, Movimento di cooperazione educativa, Istituto di psicologia del CNR, Roma, 1-3 novembre 1974, Roma, Editrice Sindacale Italiana, 1975.

<sup>12</sup> Legislazione sull'handicap:

Costituzione: art. 3, 34, 38;

1959, Assemblea Generale Nazioni Unite: Dichiarazione dei diritti del fanciullo;

1962-63, circolare 4525 del 9 luglio 1962 e n. 93 del 2 febbraio 1963 (scuole speciali e classi differenziali per gli alunni delle elementari);

1968, legge istitutiva scuola materna (sezioni speciali), 18 marzo 1968 n. 444;

1971, legge a favore dei mutilati e invalidi civili, 30 marzo 1971, n. 118;

Assemblea Generale Nazioni Unite, Dichiarazione dei diritti degli handicappati mentali, 21 dicembre 1971;

1974, Risoluzione del consiglio dei ministri della Comunità europea, 27 giugno 1974 (riadattamento professionale);

1975, circolare 8 agosto 1975, n. 227 (inserimento in via sperimentale nelle scuole materne, elementari e medie);

1976, circolare 29 settembre 1976, n. 228 (proseguimento dell'iniziativa);

1977, circolare n. 216, agosto 1977; legge 4 agosto 1977 n. 517, approvata dal Parlamento (attuazione di forme di integrazione e sostegno nella scuola elementare e media), in Iesu, *Handicap e integrazione*, cit., pp. 30-44.

<sup>13</sup> A. Canevaro e A. Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, Roma, Carocci, 2000, p. 11:

Ogni handicap è tale in rapporto a determinate strutture, istituzionali e culturali, e quindi l'handicap non è sempre stato visto nello stesso modo. Se poi introduciamo una distinzione terminologica relativamente recente, e distinguiamo deficit ed handicap, ci possiamo facilmente rendere conto che un certo sguardo, un certo atteggiamento culturale e istituzionale possono aggiungere o diminuire handicap.

<sup>14</sup> Dell'ospizio-scuola di Roma si parla in Iesu, *Handicap e integrazione*, cit., pp. 28-29; per l'opera di Séguin, si vedano A. Canevaro, J. Gaudreau, *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*, Roma, NIS La Nuova Italia Scientifica, 1988 e Canevaro e Goussot (a cura di), *La difficile storia degli handicappati*, cit.

<sup>15</sup> Iesu, *Handicap e integrazione*, cit., p. 29.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>17</sup> Per i ciechi, l'educazione doveva avvenire in appositi Istituti scelti dal Ministero.

<sup>18</sup> Nonostante questo, alcune norme successive fissano «l'assistenza e la beneficenza» nei confronti dei portatori di handicap a carico dei Comuni e delle Province, con finanziamenti da parte dello Stato: Iesu, *Handicap e integrazione*, cit., pp. 29-30.

<sup>19</sup> Vedremo più avanti che questo creerà non pochi problemi al momento delle prime esperienze di integrazione.

<sup>20</sup> Iesu, *Handicap e integrazione*, cit., p. 30.

<sup>21</sup> F. Farinelli, *Come funziona la scuola e il sistema dell'istruzione*, Roma, Savelli, 1977, pp. 35-36.

<sup>22</sup> M. Ciacci e A. Favilla, *La scolarità differenziale*, in «Scuola e città», a. XXVI, n. 6, giugno 1975, pp. 245-246.

<sup>23</sup> Intervento di M. Cecchini, Istituto di Psicologia del CNR, *Organizzazione territoriale, gestione sociale e problemi dell'infanzia*, in *Gli handicappati nella scuola di tutti*, cit., pp. 17-21.



- <sup>24</sup> B. Ciari, *La grande disadattata* in «Riforma della scuola», a. XVI, n. 4, aprile 1970, pp. 16-22; Id., *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- <sup>25</sup> Introduzione di R. Misiti, in *Gli handicappati nella scuola di tutti*, cit., pp. 5-9.
- <sup>26</sup> Cecchini, *Organizzazione territoriale, gestione sociale e problemi dell'infanzia*, cit., pp. 17-33.
- <sup>27</sup> Proposta di legge 1676 presentata alla Camera dall'on. Foschi e da altri 117 deputati democristiani, in «Riforma della scuola», a. XVI, n. 5 (maggio 1970), p. 6: «Intendiamo come disadattati tutti i casi in cui il soggetto, per l'insufficienza delle sue attitudini o disturbi della sua condotta, necessita d'un particolare intervento assistenziale-educativo per potersi integrare, nei limiti delle sue possibilità, nella vita sociale». I disadattati sarebbero il 20-25% della popolazione scolastica e, soltanto fra i minori, più di 4 milioni, fra cui 1.500.000 «per il carattere e il comportamento» e quasi 1.300.000 per «insufficienza mentale». Chiunque può segnalare il «disadattato» alle autorità competenti, dai genitori al personale della scuola, alla Pubblica Sicurezza; i pubblici ufficiali, se inadempienti, sono puniti fino ad un anno di reclusione e 400.000 [lire] di multa; inoltre è previsto un «servizio di reperimento» organizzato attraverso una «ricerca costante e periodica». Si veda anche G. Bini, *Stop alle differenziali*, «Riforma della scuola», a. XVI, n. 10, ottobre 1971, pp. 9-15.
- <sup>28</sup> Gruppo Borghetto Prenestino, *Un mondo differenziale*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1972.
- <sup>29</sup> B. Guidetti Serra e F. Santanera (a cura di), *Il paese dei celestini. Istituti di assistenza sotto processo*, Torino, Einaudi, 1973.
- <sup>30</sup> L. Cancrini, *Bambini «diversi» a scuola*, Torino, Boringhieri, 1974, p. 248.
- <sup>31</sup> C. Cristiani Volpi, *La classe degli asini*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975, pp. 85-89.
- <sup>32</sup> *Ibidem*, pp. 90-91.
- <sup>33</sup> M. Dei e M. Rossi, *Sociologia della scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1978, pp. 205-206.
- <sup>34</sup> Ciacci e Favilla, *La scolarità differenziale*, cit., p. 247.
- <sup>35</sup> P. Montorfano e L. Trevisani, *Scuola dell'obbligo e selezione*, «Cooperazione Educativa», a. XX, n. 5, maggio 1971, pp. 1-14.
- <sup>36</sup> A. Pirella, direttore dell'Ospedale Psichiatrico di Arezzo, *Scuola ed esclusione*, in *Gli handicappati nella scuola di tutti*, cit., pp. 74-80.
- <sup>37</sup> *Le classi differenziali a Vicchio*, in «Cooperazione Educativa», a. XX, n. 5, maggio 1971, pp. 15-17, a cura di un gruppo di insegnanti di Vicchio.
- <sup>38</sup> C. Sempio, *Indagine a Trecate*, in «Riforma della scuola», a. XVI, n. 10, ottobre 1970, pp. 16-17.
- <sup>39</sup> Un'altra considerazione interessante: Ciacci e Favilla hanno notato che, nell'82,95% dei casi da loro esaminati, i frequentanti non accusano alterazioni del sistema nervoso. Cfr. Ciacci e Favilla, *La scolarità differenziale*, cit., pp. 248-250.
- <sup>40</sup> Olivetti e Malan in *Tempo medico*, 1970, riportato da Cancrini, *Bambini «diversi» a scuola*, cit., p. 157.
- <sup>41</sup> A. Massucco Costa, *Ragazzi immigrati nelle scuole di Torino*, in «Riforma della scuola», a. XV, n. 6-7, giugno-luglio 1969, pp. 43-45.
- <sup>42</sup> L. Lajolo, *Un ghetto per immigrati*, in «Riforma della scuola», a. XV, n. 12, dicembre 1969, pp. 23-24.
- <sup>43</sup> Ciacci e Favilla, *La scolarità differenziale*, citato, p. 248
- <sup>44</sup> *Le classi differenziali a Vicchio*, in «Cooperazione Educativa», citato, p. 16.
- <sup>45</sup> L'esperienza di Cutrofiano, un piccolissimo centro del Salento è raccontata da Serena Dinelli, *Le difficoltà di una profonda inversione: al centro di Cutrofiano*, «Riforma della Scuola», vol. 20, N. 1, 25-29 (1974).
- <sup>46</sup> Tarrow, *Democrazia e disordine*, citato. Cfr. anche la storia d'Italia di Silvio Lanaro e quella di Paul Ginsborg: da notare l'affinità dei vari movimenti, compreso quello del dissenso religioso, piuttosto che quello degli artisti o degli operatori del cinema
- <sup>47</sup> Per la difesa dei diritti dei non vedenti abbiamo ricordato la trasmissione di *Radio popolare* di Milano; ricordiamo ancora il gruppo dei insegnanti vedenti e non vedenti di La Spezia e il comitato di agitazione dell'Istituto per ciechi «D. Chiossonne» di Genova.
- <sup>48</sup> *La repressione oltre i limiti dell'assurdo*, cit., pp. 11-13.
- <sup>49</sup> *A Paese (Treviso): la scuola agli operai e contadini*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1971, p. 48.
- <sup>50</sup> *Contro la scuola dei matti. Documento dell'assemblea dei genitori della scuola elementare di Paese (Treviso)*, in «Cooperazione Educativa» a. XX, n. 6-7, giugno-luglio 1971, pp. 31-33.
- <sup>51</sup> *No alle classi dei poveri*, in «Cooperazione Educativa», a. XXI, n. 9, settembre 1972, pp. 21-27 (Lettera al direttore, pp. 26-27).
- <sup>52</sup> «Riforma della scuola», n. 8-9, 1971, pp. 47-48.
- <sup>53</sup> Gruppo MCE di La Spezia, *Un'esperienza di lotta*, in «Cooperazione educativa», a. XXIII, n. 5-6, maggio-giugno 1974, pp. 3-15.
- <sup>54</sup> Articoli su «Riforma della Scuola» dal 1966 al 1969; si veda anche E. Catarsi e A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari: materiali del convegno di Certaldo (11-13 settembre 1980)*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.
- <sup>55</sup> Ciari, *La grande disadattata*, cit.
- <sup>56</sup> «Assemblea Nazionale MCE», in «Cooperazione Educativa», a. XXI, n. 2, febbraio 1972, p. 4:

Abbiamo detto che doveva esserci un nostro impegno di lotta nei vari gruppi MCE; il no al ghetto delle scuole speciali e anche [la] battaglia contro la scuola differenziale [...]

Quindi no alla scuola speciale ma anche alla pedagogia speciale, cioè a quella sorta di trucco che parte dal presupposto che per lavorare con il bambino difficile bisogna partire non dalla considerazione che è un bambino, ma dalla considerazione che per l'appunto è handicappato. Si parte razzisticamente dalla sua diversità con un'operazione che, badiamo bene, è la stessa della scuola normale, cioè i meccanismi della scuola normale, di come viene affrontato il problema del bambino difficile, sono esattamente gli stessi.

Questo no che abbiamo detto alla scuola speciale, che abbiamo discusso in commissione è lo stesso che diciamo alla scuola normale. Non è possibile pensare che le due battaglie siano separate.

<sup>57</sup> F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, Milano, Emme Edizioni, 1974.

<sup>58</sup> Sull'esperienza di Parma abbiamo una documentazione straordinaria, rappresentata dal film di Bellocchio e Agosti, *Nessuno o tutti. Matti da slegare*, citato. Si veda anche il resoconto di Angela Goretti, assistente sociale del Servizio Minori dell'Amministrazione Provinciale di Parma, in *L'Amministrazione provinciale di Parma e i minori handicappati*, «Inchiesta», a. III, n. 10, aprile-giugno 1973, pp. 74-76.

<sup>59</sup> Ciari, *La grande disadattata*, cit.

<sup>60</sup> Goretti, *L'Amministrazione provinciale di Parma e i minori handicappati*, cit., p. 75.

<sup>61</sup> G. Polletta, L'esperienza di Reggio Emilia, in *Gli handicappati nella scuola di tutti*, cit., pp. 37-57.

<sup>62</sup>

"A. Pirella, *Scuola ed esclusione*, in *Gli handicappati nella scuola di tutti*, cit., pp. 71-72.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 72.

<sup>64</sup> G. De Luca, *Le iniziative di Sesto S. Giovanni*, in *Gli handicappati nella scuola di tutti*, cit., pp. 59-70.

<sup>65</sup> Circolare 8 agosto 1975, n. 227 (inserimento in via sperimentale dei portatori di handicap nelle scuole materne, elementari e medie).

<sup>66</sup> P. Spazzali, *L'esperienza di una scuola media sperimentale*, in «Fogli di informazione», n. 7, 1973. Per la scuola media «Marelli» ricordo l'avvio di una collaborazione con la scuola «Tarra» per otologopatici, oltre all'inserimento individuale di ragazzi portatori di handicap. Per una precoce ricognizione della situazione generale si veda l'indagine di L. Bellomo e L. Ribolzi, *L'inserimento degli handicappati nella scuola dell'obbligo*, Bologna, Il Mulino, 1979. Utili anche i Rapporti CENSIS di quegli anni.