

MIRELLA ANTONIONE CASALE: LA BATTAGLIA PER I MINORI CON DISABILITÀ TRA IERI E OGGI

Maria Levita*

La Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia del 1989 riconosce i diritti di tutti i minori, anche di coloro che necessitano di cure speciali. Con la Convenzione internazionale del 2006 viene garantita ai minori disabili un'istruzione fondata sull'eguaglianza. Una conquista, dunque, per tutti coloro che in Italia si battevano da anni per l'integrazione dei soggetti diversamente abili. Protagonista di questa battaglia, fin dagli anni Settanta, fu Mirella Antonione Casale, un'insegnante piemontese, madre di una bambina disabile e divenuta Preside di una scuola media di Torino. Questa educatrice quasi dimenticata dedicò la sua vita in difesa dei diritti dei minori disabili, coinvolgendo associazioni come l'ANFFAS e il CEPIM, lottando per la chiusura delle classi differenziali.

The International Convention about the Rights of Child (1989), recognize the rights of every child, included those one who need special cares. In 2006, with the International Convention, an education based on equality was guaranteed to people with disabilities. It was an achievement for all those people, who in Italy, fought for years for the integration of children with disabilities. Part of this battle, since the 1970s, was Mirella Antonione Casale, a teacher, a headmaster of a secondary school in Turin and mother of a disabled child. This educator, almost forgotten, dedicated her life in defense of the rights of disabled minors, involving some associations such as the ANFFAS and the CEPIM, fighting for the closure of the differential classrooms.

Parole chiave: Storia della pedagogia speciale, minori disabili, integrazione, classi differenziali

Key words: *History of special pedagogy, disabled minors, integration, differential classrooms.*

1. Introduzione

Nell'epoca dell'individualismo, nella quale l'io prevale sul noi, si dissolve sempre più la persona, che si realizza essenzialmente nella relazione con l'altro. Un paradosso, dunque, che segna negativamente l'epoca della post-modernità, tanto tecnologica e avanzata quanto poco umana, dove gli uomini sono tanto più connessi quanto più soli.

Emerge allora il bisogno fondamentale di riconoscimento, che è reciproco e fondato sulle differenze. Ciascuna persona, infatti, «è riconosciuta autenticamente se è vista e amata per la sua unicità»¹.

Un monito volto al superamento dell'onnipotenza individuale si trova percorrendo un viaggio a ritroso e, in particolare, nella Pedagogia Speciale. La sua

* Laureata in Scienze della Formazione Primaria

¹ A. Bellingeri (2018), *L'evento persona*, Scholé, Brescia, p. 42.

storia la vede protagonista di un lungo e travagliato percorso, che le attribuisce il merito di essere stata la prima ad avvedersi del valore degli ultimi, riconoscendo loro l'importanza dell'essere speciali. Essa, infatti, sostiene il principio secondo cui la diversità è una risorsa, e come tale va valorizzata.

Spesso si tende a far cadere nell'oblio certe realtà, riducendole alla normalità, dunque piuttosto che essere costantemente proiettati verso il futuro, talvolta è necessario guardare indietro, per riportare alla luce chi queste realtà le ha ottenute e, con determinazione e coraggio, le ha rese conquiste.

A tal proposito una figura quasi sconosciuta, la cui azione però la rende una tra le più importanti protagoniste della storia della scuola italiana, è Mirella Antonione Casale.

Nata il 12 dicembre 1925 a Torino, è un'insegnante e un'attivista pedagogica che conduce una battaglia per la salvaguardia dei diritti dell'infanzia disabile. L'impulso a occuparsi di disabilità le deriva principalmente da una dolorosa esperienza personale, causata dalla malattia della figlia Flavia, affetta da influenza asiatica. Nonostante il grande dolore Mirella non si scoraggia, vede in sua figlia una piccola luce da accendere.

Infatti, quando Flavia compie sei anni, prova a iscriverla a scuola, convinta del fatto che la compagnia degli altri bambini potrebbe esserle utile a farle condurre una vita migliore, ma purtroppo le porte delle scuole comuni per lei sono chiuse, le uniche disposte ad accoglierla sono le scuole speciali, dove i bambini con disabilità vengono abbandonati a loro stessi, senza alcuna prospettiva di miglioramento.

Grazie alla sua determinazione, Mirella Antonione Casale dà inizio ad una lunga e progressiva battaglia, con l'obiettivo di inserire i bambini con disabilità nelle classi comuni. Il suo operato risale agli anni Sessanta, quando la ghettizzazione e l'esclusione dal contesto scolastico e sociale delle persone con disabilità diviene oggetto del dibattito politico-culturale, che mette in risalto le conseguenze negative di tale atteggiamento sia sul piano terapeutico-riabilitativo, sia sul piano umano. Ella ricorda, nei suoi scritti, che per molto tempo la cura delle persone con disabilità viene delegata alla famiglia o gestita dalla privata assistenza².

In Italia le prime scuole speciali sorgono quando l'ente locale comprende la necessità di provvedere ai bisogni educativi dei fanciulli allora definiti "anormali". Le scuole speciali continuano a esistere per molti anni senza interventi specifici da parte dello Stato, sebbene nel 1948 sia stata promulgata la Costituzione, i cui articoli 34 e 38 recitano: «la scuola è aperta a tutti» e «gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale»³.

Nella CM n. 103 del 4/1/62 il Ministero della Pubblica Istruzione distingue due strutture specifiche, da un lato le scuole speciali e dall'altro le classi differenziali, organizzate per categorie: per tardivi e falsi anormali psichici, per minorati psichici, per minorati fisici, per ambliopi e per sordastri⁴.

² M. Casale - P. Castellani - F. Saglio (1991), *Il bambino handicappato e la scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.

³ It. Costituzione Art. 34, comma 1, Art. 38, comma 3, 1947.

⁴ C.M. n.103, 4 gennaio 1962.

2. Il problema dell'inserimento scolastico

Tra il 1970 e il 1971 si assiste al proliferare e al diffondersi delle scuole speciali e delle classi differenziali, ma nelle menti di alcuni docenti, tra cui Mirella Antonione Casale, emergono dei dubbi. Infatti i moti del 1968, che vedono anche Casale tra i protagonisti, portano avanti idee positive e mettono in discussione l'imperante incremento delle scuole speciali e delle classi differenziali come simbolo di un'emarginazione in atto nei confronti dei più deboli.

Nel suo libro *Il bambino handicappato e la scuola* Casale riflette sull'articolo 2 della Legge n. 118/71, che «assimila ai mutilati ed invalidi civili i cittadini affetti da minorazioni congenite o acquisite», evidenziando come il concetto di “handicap” venga considerato nei termini di “inabilità” e di “minorazione”⁶.

Mirella Antonione Casale assiste, dunque, di persona alla dilatazione del concetto stesso di “handicap”, riferito in particolar modo all'infanzia, e osserva che l'ingresso delle persone con disabilità nelle strutture sociali produce un effetto negativo sulla concezione di questo termine, che porta a confondere la vera e propria malattia invalidante con le difficoltà intellettive o con i disturbi del comportamento.

Sarebbe invece stato opportuno, secondo Casale, il riconoscimento delle tipologie e delle varie forme di “handicap” per permettere di attuare interventi mirati ed efficaci⁷.

Il 1981 è stato dichiarato dall'ONU “l'anno dell'handicappato”, a quel tempo l'handicap viene considerato un termine generico che sta ad indicare una difficoltà, una minorazione. Invece, come esplicitato nel documento Falcucci (1975), l'handicappato «è un soggetto che, in seguito ad un evento traumatico intervenuto in epoca pre-peripostnatale, presenta una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali»⁸.

Si ha, dunque, la consapevolezza della presenza di svariate tipologie di minorazione, che necessitano di interventi diversificati a seconda del tipo e del livello di gravità dell'handicap.

Il pensiero di Mirella Antonione Casale si basa sul principio che non è sufficiente concentrarsi unicamente «sulla parte malata che deve essere risanata, dimenticandosi della persona»⁹. La persona con disabilità è innanzitutto un essere umano e, in quanto tale, per sperimentare le proprie possibilità di vita, necessita del dialogo con “l'altro”.

Tuttavia, la sua visione non corrisponde alla realtà da lei vissuta, nella quale invece l'handicap risulta essere la commistione tra la disabilità stessa e le barriere architettoniche e/o di tipo sociale e psicologico.

Ella, insieme all'ANFFAS (Associazione Nazionale Famiglie di Persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale) della quale diviene presidente il 5 gennaio 1967, si impegna a dar vita a centri di accoglienza per le persone con disabilità, e durante un

⁵ M. Casale - P. Castellani - F. Saglio (1991), *Il bambino handicappato e la scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.

⁶ *Ivi*, p. 12.

⁷ *Ibidem*.

⁸ M. Casale et All. (1981), *Handicappati e nuova società*, Edizioni Concordia Sette, Pordenone, cit., p. 9

⁹ M. Casale - P. Castellani - F. Saglio (1991), *Il bambino handicappato e la scuola*, cit., p. 12.

convegno ANFFAS-CEPIM, avvenuto in data 21 maggio 1988, ricorda che anche lo Stato si fa carico della situazione emanando la Legge n. 118/71¹⁰.

Il lungo cammino verso l'inserimento dei bambini con disabilità nella scuola pubblica, come testimonia Mirella Antonione Casale, non è stato del tutto semplice e lineare, bensì ha dovuto fare i conti con i limiti delle strutture, oltre che con l'inadeguatezza del personale e degli ambienti.

Mirella Antonione Casale sottolinea le difficoltà che gli educatori devono affrontare per far accettare all'opinione pubblica l'idea che l'inserimento costituisca un diritto fondamentale delle persone con disabilità, e un principio basilare a partire dal quale è possibile costruire una società corretta, che guardi in maniera equa ai bisogni di tutti. Piuttosto che riconoscere l'importanza degli educatori che lottano per il riconoscimento di questi diritti, essi sono considerati portatori di un'ideologia, e il cambiamento, definito improvviso, è considerato fautore di effetti esclusivamente negativi¹¹.

Quello dei bambini con gravi disabilità sul piano motorio e psichico rappresenta uno degli inserimenti più difficili da realizzare, a causa della mancanza di strutture adeguate e di insegnanti sufficientemente preparati. Una possibile soluzione, secondo Casale, è la conoscenza preventiva da parte dell'insegnante della situazione di disabilità di cui si dovrà occupare, in modo da acquisire preventivamente informazioni in merito al tipo di disabilità, e di progettare strumenti e interventi educativi adeguati, anche per non rischiare un incontro troppo repentino e traumatico con la nuova situazione¹².

Ciò di cui parla Casale rappresenta per l'epoca un problema aperto: affinché cresca il livello di accettazione da parte della società e scompaiano i sentimenti di paura e di rifiuto spesso proiettati sui bambini con disabilità, è resa necessaria la riflessione collettiva e la stretta collaborazione fra insegnanti e servizi socio-sanitari.

L'ingresso a scuola da sempre costituisce per i bambini un difficile momento da superare, in quanto coincide con il primo distacco dalla famiglia, ma per un bambino con disabilità questo importante traguardo risulta ancora più difficoltoso. L'esperienza scolastica in presenza di condizioni di disabilità, infatti, suscita timori e preoccupazioni non solo nel bambino, ma anche nei genitori che devono affidarlo a qualcun altro e anche negli insegnanti che devono prendersene cura.

A tal proposito Casale parla dell'attestato sanitario, uno strumento che consente l'inserimento del bambino con disabilità all'interno della scuola comune, esso ha validità per tutto l'arco della frequenza scolastica e costituisce una garanzia che rassicura i genitori e salvaguarda il bambino con disabilità¹³. Questo strumento, che offre ai bambini con disabilità la possibilità di stare a contatto con i loro coetanei, da un lato risulta essere vantaggioso perché capace di evitare la bocciatura e di garantire la soluzione delle problematiche, dall'altro lato però la sua efficacia non trova riscontro nella preparazione degli insegnanti, che non sono capaci di rispondere alle esigenze speciali del bambino con disabilità. Dunque, sottolinea Mirella Antonione Casale,

¹⁰ M. Casale - M. F. Daviso Albert (a cura di) (1989), *Atti del convegno ANFFAS-CEPIM. Handicap e formazione professionale. Quali prospettive di formazione professionale e di attività per l'handicappato psichico dopo la scuola dell'obbligo*, Edizioni Omega, Torino.

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

emerge la necessità di un aiuto esterno non soltanto per il bambino, ma anche per la formazione degli insegnanti¹⁴.

La proposta di Casale e di altri studiosi è quella di un “gruppo di discussione guidato”, cioè di un gruppo composto da insegnanti e gestito da un esperto. La condivisione da parte degli insegnanti dei momenti della vita scolastica da loro vissuti rende possibile la riflessione sulle situazioni di disabilità, riduce il senso di solitudine che ne può derivare, diminuendo così il peso emotivo, poiché non ci si sente soli¹⁵.

3. La scuola dell'integrazione

Grazie alle sue esperienze in campo, Mirella Antonione Casale riflette sull'impegno non indifferente che una situazione di disabilità può richiedere, e nello stesso tempo il suo essere poco gratificante e frustrante, dato che anche elaborare progetti didattici appare un'utopia¹⁶. Ella sostiene che la scuola sia il miglior strumento per rendere i bambini con disabilità partecipi della vita nel mondo, ma si chiede se effettivamente la realtà corrisponda alla sua idea, o se la scuola invece non abbia dei limiti. A suo parere la chiave del successo per realizzare la scuola dell'inserimento consiste nella conoscenza approfondita della natura della disabilità, nel saper interrogarsi e nel rispondere ai bisogni speciali dei bambini¹⁷.

Secondo Mirella Antonione Casale l'inserimento non è un dovere che compete unicamente alla scuola, ma deve essere frutto della collaborazione di tutta la comunità, anche dei genitori dei compagni di classe che, infatti, in quanto famiglie, possono e devono educare i propri figli alla comprensione e all'accettazione, esortandoli a sviluppare uno spirito collaborativo. Purtroppo tale atteggiamento non viene spesso adottato e il bambino con disabilità vive la sua esperienza scolastica fra l'indifferenza dei compagni e dei loro genitori.

L'impegno di questa grande donna nei confronti della disabilità la conduce ad interrogarsi su come il bambino viva la sua diversità rispetto ai compagni, mediante la sua esperienza essa riscontra in questi bambini uno stato di isolamento e di sofferenza, indotti proprio dal percepirsi come “diversi”¹⁸.

Nel corso degli anni, nella pratica educativa, il termine inserimento assume una connotazione negativa: esso, infatti, costituisce sì un primo passo avanti verso il riconoscimento dei diritti delle persone con disabilità, ma risulta ancora riduttivo. Inserire un bambino con disabilità in una scuola comune, grazie alla Legge n. 118/71, non costituisce più un problema, poiché con la richiesta da parte dei genitori il bambino viene inserito nella classe. Il problema sussiste, però, quando alcuni docenti come Mirella Antonione Casale si pongono la domanda del come questo bambino venga effettivamente inserito, e di quali tecniche e metodi l'insegnante si serva per la sua formazione.

Al termine inserimento, dunque, alla fine degli anni Settanta viene sostituito quello di “integrazione”. Quest'ultima va a colmare i vuoti dell'inserimento, facendo

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ibidem.*

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ *Ibidem.*

appello alle potenzialità del bambino con disabilità, e promuovendo situazioni educative volte al loro sviluppo qualitativo e quantitativo.

È proprio in questa fase di passaggio che, dopo anni di lotte, si inserisce il contributo di Mirella Antonione Casale, la quale, con il suo incessante impegno per la disabilità e per i più deboli, riesce a dare una svolta epocale alla scuola, aprendo gli occhi sul destino scolastico dei diversamente abili e ispirando la Legge n. 517/77.

Casale riesce a far sì che l'integrazione dei bambini con disabilità nelle classi, affiancati da un insegnante di sostegno, diventi realtà e superi la riforma Gentile, discriminatoria e anacronistica con le sue classi differenziali. Come afferma Casale, la prima condizione per realizzare una vera integrazione è l'accettazione consapevole di ogni persona, ma ciò si può realizzare soltanto se la scuola è capace di mettere in atto metodologie di intervento "mirate" alle nuove esigenze socio-pedagogiche.

Mirella Antonione Casale considera essenziale la funzione dell'insegnante nel processo di crescita e di apprendimento del bambino e, a tal proposito, affronta il tema della specializzazione sul sostegno. A suo parere quest'ultima deve riguardare la totalità degli insegnanti, per scongiurare il rischio che il divario tra la preparazione degli insegnanti di sostegno e quella degli insegnanti curricolari conduca questi ultimi a delegare le situazioni di disabilità. Va, infatti, evitato che i compiti dell'insegnante di sostegno vengano interpretati in modo riduttivo rispetto a quelli dell'insegnante curricolare¹⁹.

Mirella Antonione Casale matura la consapevolezza che il coinvolgimento affettivo dei genitori nei confronti dei figli sta alla base dello sviluppo psichico di questi ultimi e ciò vale ancor di più per i bambini con disabilità che posseggono una minore stabilità psichica.

Casale e l'ANFFAS si dedicano allo studio della disabilità, supportano le famiglie, sollecitano gli enti pubblici ad occuparsi della questione, collaborano per la formazione professionale e difendono i diritti delle persone con disabilità.

4. Verso una scuola inclusiva

Dopo aver lottato per l'integrazione nelle scuole comuni, Mirella Antonione Casale sofferma la sua attenzione su un altro aspetto critico della vita dei bambini disabili: il loro futuro dopo la scuola dell'obbligo. Durante il suo discorso al convegno del 1988, ella riporta dei dati numerici e dimostra che tra il 1888 e il 1889 si assiste ad un aumento delle ripetenze dei ragazzi con disabilità in terza media. Ma dato che non tutte le bocciature sono riconducibili alle difficoltà dello studente, agli occhi di Mirella Antonione Casale esse sono il risultato delle poche e inadeguate possibilità che la società offre al futuro di questi ragazzi, e quindi in termini di inserimenti lavorativi, formazione professionale e disponibilità di centri diurni per i più gravi²⁰.

¹⁹ M. Casale - P. Castellani - F. Saglio (1991), *Il bambino handicappato e la scuola*, Bollati Boringhieri, Torino.

²⁰ M. Casale - M. F. Daviso Albert (a cura di) (1989), *Atti del convegno ANFFAS-CEPIM. Handicap e formazione professionale. Quali prospettive di formazione professionale e di attività per l'handicappato psichico dopo la scuola dell'obbligo*, Edizioni Omega, Torino.

La storia di Mirella Antonione Casale diventa un film: “La classe degli asini”, una coproduzione Rai Fiction prodotta da Matteo Levi, in onda in prima serata su Rai 1 il 14 novembre 2016²¹.

Ancora una volta Casale regala una splendida lezione di vita: il regista, gli attori e i telespettatori si misurano con una storia così singolare e importante che, nonostante non abbia avuto la dovuta notorietà, cambia le sorti della scuola italiana. Una storia semplice, di una famiglia comune, attraverso la quale si può raccontare l’Italia di quel tempo e dare l’immagine di una scuola in cui il principio fondamentale è lo stare insieme, tutti indistintamente.

L’incipit della fiction è: «La missione di un educatore è di trasmettere agli alunni un ideale di futuro», queste parole sintetizzano le motivazioni portate avanti da Mirella Antonione Casale. Si tratta di un messaggio diretto che mira a toccare l’animo di educatori e insegnanti e ad infondere in loro la convinzione che il proprio lavoro è una missione educativa e formativa, attraverso la quale essi dovranno saper scovare nel bambino di oggi l’adulto di domani²².

A testimonianza della sua lungimiranza e preparazione, Mirella Antonione Casale denuncia la grave mancanza di una legge-quadro sull’assistenza, indispensabile secondo lei per risolvere con tempestività e intelligenza le problematiche legate alla disabilità. Ella, infatti, constata la precarietà delle strutture esistenti e della preparazione di alcuni esperti, specifica anche che, oltre a quegli insegnanti ed educatori rispettabili per la loro preparazione, vi sono coloro che necessitano di una preparazione adeguata per poter svolgere il loro lavoro nel modo più consono, sviluppando quella flessibilità indispensabile per fornire risposte adeguate e diversificate in base alle esigenze richieste.

«Più fatti e meno parole!» è l’esortazione che Mirella Antonione Casale rivolge agli esperti, alle famiglie e alla società, affinché essi siano consapevoli che dall’unione delle loro forze si può realizzare un futuro migliore per tutti, ma soprattutto per le persone con disabilità²³. Viene così anticipata la Legge n. 104/92, a partire dalla quale emerge la consapevolezza che l’integrazione scolastica debba essere pensata come parte di un più ampio processo di integrazione sociale e, dunque, dell’importanza della cooperazione tra istituzioni locali, famiglia, figure specializzate ed enti.

Verso la fine degli anni Novanta si va definendo l’idea che per realizzare l’inclusione scolastica sia necessario il costante coinvolgimento della comunità educativa nella sua totalità, in quanto, per realizzare la “scuola di tutti” non sono sufficienti l’inserimento delle persone con disabilità nelle classi comuni e la loro educazione individualizzata, la soluzione ai problemi sembra essere, piuttosto, un sempre maggiore incremento di risorse.

A partire dalla prima metà degli anni Novanta il termine “inclusione” si diffonde sempre più saldamente e diviene un principio condiviso, che consiste nel vivere insieme con la convinzione che ciascuno di noi appartiene alla comunità. La sua azione non si ferma alla condizione di disabilità e ai bisogni educativi speciali che ne derivano, ma si occupa anche dell’esclusione generata da vari fattori come l’appartenenza a una

²¹ <<https://www.raiplay.it/video/2016/11/La-classe-degli-asini>>.

²² Ufficio Stampa Rai, *La Classe degli Asini*, 2016 in <<http://www.anffas.net/dld/files/La%20Classe%20degli%20Asini%20-%20Press%20Book.pdf>>.

²³ M. Casale - M. F. Daviso Albert (a cura di) (1989), *Atti del convegno ANFFAS-CEPIM. Handicap e formazione professionale. Quali prospettive di formazione professionale e di attività per l'handicappato psichico dopo la scuola dell'obbligo*, Edizioni Omega, Torino, cit., p. 33.

determinata classe sociale, una condizione di svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e così via. Si occupa di pari opportunità, di diritti umani e sostanzialmente di etica.

5. L'insegnante inclusivo tra ieri e oggi: il questionario di Mirella Antonione Casale rivolto agli insegnanti di oggi

Nel corso degli anni Ottanta, quando Mirella Antonione Casale riveste il ruolo di preside presso la scuola media "Camillo Olivetti" di Torino, lei e gli autori del libro *Il bambino handicappato e la scuola* creano e somministrano un questionario agli insegnanti curricolari e di sostegno di alcune scuole materne, elementari e medie.

Si tratta di un questionario sull'handicap, sottoposto a 65 insegnanti, i cui dati seppur parziali, assumono un ruolo significativo per l'analisi del fenomeno dell'inserimento.

Il suddetto questionario è stato riproposto oggi, in forma rivisitata, allo stesso numero di intervistati, al fine di osservare quali differenze intercorrano tra le risposte fornite dagli insegnanti degli anni Ottanta e quelle degli insegnanti della scuola dei nostri giorni. Ne è sorto dunque un confronto tra i risultati ottenuti nel passato e quelli emersi oggi, a partire dall'ipotesi che, negli anni trascorsi, la concezione del fenomeno da parte degli insegnanti sia stato soggetto a sviluppi e a modifiche.

Il sondaggio era composto di 18 domande, di cui 11 a risposta chiusa e 7 a risposta aperta, al fine di ottenere informazioni di carattere qualitativo che consentissero di interpretare e leggere in modo più approfondito i dati statistici.

In particolare il questionario è stato rivolto a tre sedi scolastiche della città di Palermo: "Direzione Didattica Ragusa Moleti", "I.C.S. Boccadifalco-Tomasi di Lampedusa" e "I.C.S. Pestalozzi-Cavour".

I Dirigenti Scolastici hanno accolto con entusiasmo l'iniziativa, dimostrandosi particolarmente interessati all'argomento e, per rendere ufficiale l'indagine, hanno agito coinvolgendo gli organi collegiali, prima proponendo il questionario in sede di collegio dei docenti e poi, una volta deliberato, presso il consiglio di circolo che ha approvato la compilazione del questionario.

I Dirigenti Scolastici hanno, inoltre, affidato ad alcuni insegnanti il compito di stilare un elenco di docenti curricolari e specializzati per il sostegno, della scuola primaria e dell'infanzia, che avrebbero dovuto rispondere al questionario.

Lo strumento utilizzato per la somministrazione del questionario è "Google Moduli", un programma reattivo ed efficiente che ha permesso di diffondere velocemente l'analisi e di raccogliere le risposte in tempo reale, organizzandole in modo automatico e ordinato in "Moduli".

Dall'analisi dei dati anamnestici risulta che l'età degli intervistati è compresa tra i 26 e i 65 anni, ma la maggioranza risiede nei 45 anni con una percentuale del 9,2%.

Il sesso degli insegnanti sottoposti alla compilazione del questionario è prevalentemente femminile, con una netta maggioranza delle donne che rappresenta il 95,4% e degli uomini solo il 4,6%.

Già dall'analisi di questi primi due dati emergono elementi rilevanti, espressione di quel fenomeno che, oggi come ieri, vede il mestiere dell'insegnante essere quasi unicamente ad appannaggio femminile. Frutto di quello stereotipo piuttosto diffuso,

secondo il quale gli uomini sarebbero meno adatti delle donne alle professioni di “cura educativa”, dunque vige la presunzione che la cura sia basata sul genere.

Inoltre, l’ampia fascia di età rilevata, che comprende insegnanti a partire dall’età di 26 anni, discredita quella scorretta convinzione secondo la quale l’insegnamento offra scarse opportunità di sviluppo professionale.

Il terzo quesito chiede agli insegnanti di indicare il proprio titolo di studio, 43 insegnanti sono in possesso di una laurea, si registra anche un dottorato di ricerca in Psicologia e un titolo di specializzazione per il sostegno. Il restante numero di intervistati possiede il diploma di maturità, in particolare, 14 diploma magistrale, 8 diploma generico e 1 diploma conservatorio.

Il quarto quesito chiede agli insegnanti di specificare il livello di istruzione nel quale svolgono il proprio operato, il maggior numero di risposte deriva dalla scuola primaria, con una percentuale dell’ 84,6%, invece l’istruzione prescolastica ha registrato una partecipazione del 15,4%.

Il 60% degli insegnanti intervistati svolge il ruolo di insegnante curricolare, il 40% riguarda gli insegnanti specializzati per il sostegno.

Alla domanda: «Quanti sono i bambini con disabilità con cui è entrato/a in rapporto educativo nel corso del suo lavoro?» 50 insegnanti, ovvero, il 76,9%, rispondono “molti”, mentre 15, cioè il 23,1%, indicano l’opzione “pochi”. Questo dato testimonia come oggi la scuola italiana ricopra il ruolo di scuola dell’inclusione, che vede la presenza di molti bambini in situazione di disabilità. Si assiste dunque ad un aumento, seppur minimo, delle situazioni di disabilità presenti nel contesto scolastico, rispetto ai risultati ottenuti nel questionario originale, dove 18 insegnanti affermano di aver avuto esperienza con un numero limitato di bambini con disabilità (da 1 a 3), e 47 con un numero superiore.

Il settimo quesito chiede agli intervistati di indicare la disabilità dei bambini di cui si occupano nell’anno scolastico 2018/2019; la tipologia di disabilità più frequente nelle risposte rilevate è il disturbo dello spettro autistico, infatti la metà dei partecipanti indica questa problematica. Di seguito il ritardo cognitivo raggiunge una totalità di 7 risposte. Successivamente vengono indicate svariate problematiche, come ad esempio, BES, cromosomopatia, DSA, difficoltà cognitive e comportamentali.

Da un’analisi più approfondita dei dati emerge come il disturbo dello spettro autistico sia la problematica più diffusa, in particolar modo presso la scuola primaria; presso la scuola dell’infanzia, invece, su un totale di 10, 7 risposte provengono da insegnanti specializzati per il sostegno, i quali affermano di occuparsi di disabilità gravi tra cui l’encefalopatia congenita, la sindrome dell’x-fragile, la cromosomopatia, etc.

Questo dato conduce ad un’importante riflessione che avvalorata l’importanza della scuola dell’infanzia, dalla quale ha inizio il processo di inclusione e che riveste un ruolo chiave per bambini svantaggiati o con disabilità. Il periodo dell’accoglienza nella scuola dell’infanzia, infatti, è un momento di rilevante importanza per favorire l’inclusione di tutti i bambini nel nuovo gruppo classe.

Questo nuovo atteggiamento è indice di una rivoluzione semantica, ma anche e soprattutto educativa. Già agli inizi del Novecento, infatti, con le sorelle Agazzi si parla di “scuola materna”, dal francese *maternage*, un termine che indicava che l’insegnante dovesse curare e assistere il bambino, considerato centrale nell’attività educativa, come continuità del lavoro della sua mamma. Con la Legge n. 53 del 2003 avviene una rivoluzione, non si tratta più di una scuola fondata sull’assistenzialismo, bensì di un

luogo educativo il cui obiettivo è quello di sviluppare le abilità cognitive, affettive e sociali di tutti i bambini, anche di quelli in situazione di disabilità.

Alla stessa domanda gli insegnanti degli anni Ottanta indicano di aver lavorato con un numero superiore a 4 bambini con disabilità, in particolare 34 con danno organico, 39 con disturbi psichici e 25 con difficoltà intellettive unite a carenze socio-ambientali.

«Per lei cosa significa inclusione?» è il quesito n. 8, dal quale emergono diverse tipologie di risposta, alcune molto sintetiche, rappresentate da sinonimi dello stesso termine “inclusione”, che però denotano un’idea di questo fenomeno tuttora ancorata al passato, che lo vede come processo di “inserimento” e di “integrazione”.

Di contro viene fornita una precisa definizione e anche molto sentita del termine inclusione, da parte di un insegnante specializzato per il sostegno della scuola primaria: «Si tratta di un’estensione del concetto di integrazione perché si riferisce a tutti. In un contesto inclusivo tutti vengono valorizzati per il proprio irriducibile carattere di unicità e irripetibilità. Inclusione si oppone ad esclusione, in una classe realmente inclusiva nessuno si deve sentire messo ai margini, gli alunni si relazionano gli uni con gli altri».

Sorprendente l’affiorare del termine “accettazione”, che assume spesso una connotazione negativa, soprattutto quando si parla di qualcosa di spiacevole, come può essere una malattia, quasi come se indicasse una sorta di rassegnazione, di acquisizione di un atteggiamento passivo e di resa nei confronti della disabilità. D’altro canto esso può esprimere l’idea di attivare un processo di consapevolezza rispetto alle esperienze esterne ed interne concernenti la situazione di disabilità, che non fanno intraprendere un cammino volto al riconoscimento dei deficit, bensì un percorso volto al riconoscimento e alla valorizzazione degli aspetti positivi e delle potenzialità della persona in situazione di disabilità.

L’idea dell’inclusione come processo che valorizza le capacità di ciascuno emerge in molte risposte, come ad esempio: «L’inclusione comporta una presa di coscienza dei docenti di un insegnamento personalizzato rispondente ai reali bisogni educativi degli alunni, affinché vengano poste le condizioni di mettere tutti nella condizione di apprendere, ognuno secondo le proprie capacità».

Questo tipo di pensiero fa emergere la predisposizione positiva che gli insegnanti di oggi hanno nei confronti della disabilità, pronti a creare un ambiente in grado di armonizzare il proprio intervento, modificando la propria organizzazione così da proporre modalità educative e didattiche funzionali ai bisogni di tutti, rendendo ciascun alunno protagonista del proprio processo di apprendimento, qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti.

Alcune risposte sembrano esprimere una sorta di livellamento delle diversità, come se l’obiettivo fosse quello di eliminarla, ciò si evince ad esempio nella risposta: «Far sentire i bambini diversamente abili parte integrante della classe, uguali agli altri»; oppure: «Cercare di far fare al bambino diversamente abile quello che fanno tutti gli altri bambini». Queste due affermazioni oltre a descrivere un’esigenza di partecipazione del bambino con disabilità, sottintendono anche una connotazione negativa.

Molto significative risultano essere le risposte che riportano l’idea di diversità come risorsa, ad esempio: «Inclusione è fare in modo che nessuno si senta escluso, anzi ciascuno deve essere una risorsa per gli altri ed anche se ha i suoi problemi, il suo fare deve essere costruttivo e formativo per tutti gli altri; cioè deve portare gli altri a riflettere su tali problematiche»; oppure: «Inclusione significa comprendere che la diversità è una risorsa che arricchisce la mente e il cuore».

Se gli insegnanti hanno fatto della diversità la risorsa della propria azione educativa, si può aspirare ad un futuro migliore, in cui gli adulti di domani sappiano riconoscere il valore educativo della diversità come strumento capace di attivare atteggiamenti di ascolto-conoscenza di sé e di modulare relazioni positive negli altri con cui ci si mette in gioco, ci si confronta, ci si libera da ogni forma di pregiudizio, facendo vivere due dimensioni, il rispetto e la condivisione.

Emerge anche un'ampia categoria di risposte che denota l'idea innovativa di inclusione come partecipazione, la più significativa in tal senso risulta essere: «Includere significa creare un clima di partecipazione e di benessere per ciascun alunno, prendersi cura di tutti i bisogni educativi speciali e non, che appartengono agli alunni della classe in cui il *team* docenti opera quotidianamente». L'obiettivo dell'inclusione scolastica oggi vede un nuovo orizzonte, che è quello della partecipazione, ritrovare un elevato numero di risposte che contengono questo concetto mostra come oggi l'inclusione sia per gli insegnanti una finalità comune, raggiungibile attraverso la partecipazione scolastica, e che vede gli insegnanti impegnati a “rimboccarsi le maniche” poiché non ci si culla in nome della “gloriosa storia legislativa” dell'Italia in questo campo, ma per dar vita ad azioni concrete che conducano ad un cambiamento culturale che impegni tutta società.

A confronto con le risposte ottenute da Mirella Antonione Casale, quelle degli insegnanti di oggi manifestano una maggiore consapevolezza del fenomeno “inclusione”, si nota come esso sia oramai parte integrante dell'ambito scolastico, come coinvolga tutti gli insegnanti e interessi la loro azione educativa quotidiana, infatti anche se non tutte le risposte esprimono grande conoscenza del tema, gli insegnanti dimostrano di avere una percezione positiva di tale fenomeno e di saperlo definire anche facendo riferimento ad una terminologia risalente a qualche anno addietro.

La risposta “0” e l'assenza di una risposta rappresentano dati altrettanto significativi che testimoniano come, purtroppo, ancora oggi non tutti gli insegnanti sappiano cos'è l'inclusione ed esprimono un approccio superficiale al tema.

Con il quesito n.9 viene chiesto agli intervistati: «Secondo lei è sempre possibile l'inclusione?», a questa domanda il 70,8% degli insegnanti risponde “SI”, il restante 29,2% sceglie l'alternativa “NO”. Tali risultati inducono a pensare che la scuola di oggi permetta in gran parte agli insegnanti di applicare la didattica speciale, seppur con delle difficoltà.

Nella domanda n.10 si chiede di motivare la precedente risposta positiva o negativa.

I docenti che rispondono “SI” alla possibilità di realizzare l'inclusione all'interno dell'ambito scolastico sono mossi da motivazioni legate ad una visione dell'inclusione come diritto essenziale per l'alunno e come dovere assoluto per l'insegnante e per la scuola; secondo gli insegnanti l'inclusione è possibile perché la disabilità è vista come una ricchezza per tutta la comunità scolastica, che è considerata il luogo di socializzazione per eccellenza e in quanto tale è in grado di favorire l'inclusione dei bambini con disabilità.

Condizioni necessarie per la realizzazione dell'inclusione sono la predisposizione empatica dell'insegnante e la sua flessibilità nell'adeguare la sua azione didattica alle situazioni contingenti del contesto-classe.

Per quanto riguarda le risposte negative, una buona percentuale di esse si riferisce all'inadeguatezza delle strutture o alla mancanza del personale specializzato,

questo tipo di risultato incide sull'immagine del primato dell'Italia nell'ambito dell'inclusione.

Emerge dunque una realtà negativa dell'organizzazione scolastica, che risulta incapace di gestire in modo proficuo questi processi e di fornire un adeguato supporto agli insegnanti. Tuttavia i risultati significativi nel campo dell'inclusione sono stati raggiunti grazie al lavoro quotidiano, faticoso e spesso solitario di tanti insegnanti, dirigenti e personale non docente che hanno cercato di dare una risposta concreta alle situazioni di disabilità. Interessante ed estremamente rilevante è la motivazione molto diffusa secondo la quale l'inclusione non sarebbe possibile in quanto la scuola non potrebbe accogliere determinati tipi di disabilità. In una risposta in particolare si evince una critica non solo all'inadeguatezza della scuola nell'accogliere ogni tipo di problematica, ma anche nei confronti della disabilità stessa che viene vista quasi come un limite al lavoro del gruppo-classe: «Perché la gravità della disabilità non sempre permette un lavoro comune con il resto della classe e inoltre gli spazi spesso non sono adeguati all'effettiva integrazione e inclusione».

Emerge anche una visione di limitatezza dei programmi e delle strutture nei confronti di determinati tipi di disabilità, nonostante gli effettivi sforzi degli insegnanti: «Perché le esigenze di molti bambini non possono essere colmate, nonostante la buona volontà delle insegnanti, da programmi che non possono essere adeguati e da strutture carenti».

Rilevante la risposta di un insegnante di sostegno che esprime un sentimento di delusione e al contempo di solitudine, nel ritrovarsi a contare solo su sé stessa nella gestione di situazioni di disabilità: «Perché, a volte, si tende a delegare al docente di sostegno che, però, da solo/a, non può realizzare e mettere in atto alcunché. Perché, purtroppo, ancora oggi, l'insegnante di sostegno è l'insegnante del bambino e, viceversa, il bambino diversamente abile è alunno dell'insegnante di sostegno».

Questo specifico argomento è stato spesso analizzato da Mirella Antonione Casale che, infatti, sottolinea come la disabilità non debba essere una situazione da delegare al solo insegnante specializzato per il sostegno, quanto un impegno che coinvolge attivamente tutta la comunità scolastica; evidentemente ancora oggi questo concetto non è chiaro e accade che gli insegnanti si ritrovino da soli a sostenere situazioni molto gravi e impegnative.

Infine emerge anche l'impossibilità della realizzazione dell'inclusione dovuta ad un carente rapporto con la famiglia, anche questo è un argomento che sta molto a cuore a Mirella Antonione Casale, che pone i genitori alla base del rapporto con la scuola. Un esempio: «Perché non sempre i genitori riconoscono le disabilità o difficoltà dei propri figli con la conseguente mancanza di un insegnante specializzato che possa supportare classi eterogenee».

Al contrario di quanto emerso nelle risposte degli insegnanti di oggi, nel questionario di Mirella Antonione Casale, alla domanda: «Secondo lei è sempre possibile l'inserimento?» gli intervistati si esprimono con un maggior numero di risposte negative, rispetto a quelle positive.

L'inserimento non era dunque considerato sempre attuabile, rilevante la corrispondenza di alcune considerazioni negative con i risultati più attuali; le motivazioni degli insegnanti che non credono nella possibilità della realizzazione dell'inserimento infatti si riferiscono al livello di gravità della disabilità, in base al quale la scuola non è in grado di agire, ritorna inoltre il problema del rapporto con i genitori e la mancanza di strutture idonee. Da un lato, dunque, si assiste oggi ad un miglioramento

della concezione dell'applicabilità dell'inclusione scolastica, dall'altro emerge un dato non trascurabile, ovvero, che certe problematiche continuano ad esistere anche a distanza di decenni. Questo può costituire per la scuola odierna un vero e proprio invito a guardarsi alle spalle, per non incorrere negli stessi errori e adottare strategie innovative affinché possa progredire verso nuovi traguardi.

Il quesito n. 11 chiede agli insegnanti: «Secondo lei, per realizzare l'inclusione, l'insegnante deve possedere una formazione specializzata?»; a tale domanda il 56,9% risponde "SI", il 43,1% indica l'alternativa "NO".

Da una prima analisi si potrebbe considerare che l'alta percentuale dei "NO" sia identificativa, ancora una volta, di quella tendenza che consiste nel delegare tutto ciò che concerne la disabilità ai soli insegnanti specializzati per il sostegno, tuttavia da uno sguardo più critico emerge una considerazione positiva, che vede l'insegnante specializzato per il sostegno e il fenomeno dell'inclusione, rivestire un ruolo ritenuto sempre più importante, che in quanto tale non può essere realizzato senza un'adeguata preparazione specializzata.

Anche il questionario originale ottiene un maggior numero di risposte positive, in particolare questi insegnanti pensano che solo una scuola specifica possa fornire una preparazione adeguata, essi ritengono l'handicap un fenomeno complesso da studiare da più punti di vista ed esprimono la necessità di possedere conoscenze in ambiti specifici, sottolineando ancora una volta come a distanza di anni gli insegnanti sentano la responsabilità di un processo così importante, che oggi è l'inclusione scolastica.

La domanda n. 12 fa riflettere gli insegnanti sulla bocciatura dei bambini con disabilità, in particolare chiede: «Secondo lei il bambino con disabilità va sempre promosso?», a tale quesito gli intervistati rispondono con un 67,7% "SI", e con il restante 32,3% "NO".

La permanenza dei bambini con disabilità presso la scuola dell'infanzia e primaria vede un maggiore consenso rispetto alla possibilità della bocciatura, probabilmente questo atteggiamento deriva anche da un crescente ricorso, da parte delle famiglie degli alunni con disabilità, alla richiesta di trattenimento degli stessi in scuola dell'infanzia o di ripetenze nei successivi ordini e gradi di scuola.

Da un lato la percentuale favorevole alla permanenza lascia intravedere una certa fiducia nel ruolo della scuola, come luogo adatto alla formazione dei bambini con disabilità, la ripetenza risulta essere un modo per aiutarli a raggiungere i propri obiettivi con i tempi necessari; dall'altro la percentuale negativa sembra esprimere quel timore che la ripetenza possa stravolgere l'equilibrio ottenuto, che spesso destabilizza il bambino e può portare a conseguenze negative.

Non bisogna però dimenticare che, come tutti gli altri, anche gli alunni con disabilità hanno il diritto di affrontare un percorso di crescita, senza per forza essere per così dire "parcheggiati", né essere promossi solo per lasciare la scuola il prima possibile. Gli insegnanti, dunque, non devono essere superficiali nella valutazione degli obiettivi raggiunti, perché ciascuna competenza sviluppata rappresenta un gradino di quella scala che conduce al conseguimento dei vari traguardi del percorso formativo ed educativo.

Un risultato opposto viene invece registrato nel questionario di Mirella Antonione Casale, nel quale gli intervistati si esprimono in gran parte a favore della bocciatura dei bambini con disabilità, in quanto vedono in essa una strategia per fornire un'ulteriore possibilità di miglioramento.

Nel quesito successivo viene chiesto agli insegnanti di valutare il rapporto instaurato con gli operatori dei servizi socio-sanitari, con la possibilità di indicare più risposte scegliendo tra 5 alternative: costruttivo, inesistente, conflittuale, inutile e scarso.

L'opzione "costruttivo" viene scelta da 40 insegnanti, subito dopo, però, segue l'alternativa "scarso" che conta 23 docenti, poi "conflittuale" con un totale di 7 risposte e infine in parità vi sono "inesistente" e "inutile" con un totale di 3 risposte ciascuna.

Dall'analisi delle risposte emerge che, nella maggior parte dei casi, il rapporto tra scuola e servizi socio-sanitari è costruttivo, questo dato è particolarmente significativo perché, come sosteneva Mirella Antonione Casale già negli anni Ottanta, il rapporto tra queste due figure è indispensabile al fine di costruire una buona comunicazione e collaborazione che permetta di stabilire delle buone prassi di scambio di informazioni, che facilitino l'esercizio dei rispettivi ruoli professionali, in vista di un obiettivo comune.

Se invece, questo scambio reciproco, chiaro ed esaustivo, non avviene, ciò impedisce la realizzazione del successo di un progetto comune.

Tuttavia non si può trascurare la percentuale abbastanza alta che si registra nell'alternativa "scarso", ciò evidenzia come tra queste due istituzioni intercorrano delle differenze che spesso finiscono con l'ostacolare la collaborazione. Una difficoltà potrebbe essere riscontrabile, ad esempio, nella differenza degli assetti organizzativi e burocratici, poiché essi dipendono da due Ministeri diversi: uno dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e l'altro dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. A tale discrepanza di tipo organizzativo si aggiunge un secondo fattore di carattere culturale, ma con conseguenze nell'ambito pratico, infatti tra questi due contesti professionali esiste una diversità di linguaggi, che può condizionarne in modo implicito il lavoro. Infine un'ulteriore spiegazione, che potrebbe far luce anche sulle risposte "scarso" e "conflittuale", risiede nel perdurare di stereotipi e pregiudizi da entrambe le parti, incrementati da una scarsa conoscenza reciproca, che nonostante il ruolo che rivestono li conduca ad una stretta collaborazione, risultano esigue le occasioni di vero confronto e di arricchimento reciproco derivanti dalle riflessioni e dalle esperienze generate nei due diversi ambiti di intervento.

A confermare le difficoltà che il rapporto tra scuola e servizi socio-sanitari può incontrare, vi sono anche i risultati del questionario originale, nel quale a questa domanda viene risposto in maggioranza "scarso", sottolineando la necessità di un rapporto, che tuttavia non è sufficientemente soddisfatto.

La domanda successiva chiede agli insegnanti di riflettere sul rapporto con i genitori dei bambini in situazione di disabilità, anche questa volta essi possono segnare più risposte tra le 5 alternative sopra indicate. A tale quesito 57 insegnanti rispondono "costruttivo", 10 "conflittuale", 2 "inutile" e 2 "inesistente".

Senza un'alleanza con la famiglia la scuola non può realizzare l'inclusione scolastica, questo è uno dei pensieri che caratterizza la pedagogia di Mirella Antonione Casale, e oggi come 20 anni fa, gli insegnanti definiscono il rapporto con la famiglia: "costruttivo".

All'interno di questo importante processo la famiglia della persona con disabilità è parte integrante e riveste il ruolo di soggetto attivo, indispensabile per la realizzazione dell'inclusione. A partire da questa consapevolezza si può realizzare una vera alleanza educativa con tutte le figure coinvolte nel progetto di vita della persona con disabilità.

Tuttavia, l'emergere, anche se in minor misura, delle altre alternative illustra come l'instaurazione di buoni rapporti con la famiglia del bambino con disabilità non sia del tutto semplice, la cronaca attuale, che racconta di contrasti e discordie, ne è un esempio, spesso però essi derivano dalle molte tensioni dovute alla difficoltà delle situazioni, oppure a delle incomprensioni riguardanti la vita scolastica e la sua gestione.

«All'interno della scuola c'è collaborazione fra lei e i suoi colleghi nel lavorare con il bambino con disabilità?» è questo il quesito successivo che viene posto agli insegnanti, i quali con una percentuale dell'89,2% rispondono "SI", mentre il restante 10,8% indica "NO". Interessante notare come tra tutte le risposte derivanti dagli insegnanti specializzati per il sostegno, soltanto 2 di essi hanno riportato una risposta negativa a tale domanda.

Ciò fa comprendere come oggi le situazioni di disabilità non siano compito esclusivo degli insegnanti di sostegno, l'inclusione sembra essere diventata parte integrante della vita scolastica, che vede tutta la comunità impegnata in vista di un obiettivo comune.

L'inclusione non si realizza con il solo intervento dell'insegnante specializzato per il sostegno, la responsabilità di questo processo ricade su tutti i docenti della classe, infatti essi sono tenuti a collaborare nella progettazione del PEI dell'alunno e devono tenere conto della presenza dell'alunno disabile nel definire la programmazione di classe.

Dal canto suo anche l'insegnante specializzato per il sostegno non deve isolarsi, fossilizzandosi esclusivamente sulla situazione di disabilità di cui deve occuparsi, piuttosto deve essere consapevole che anch'esso è insegnante della classe, una risorsa qualificata che funge da supporto tecnico all'intervento individualizzato, ma anche per tutta la classe. Si tratta di un docente contitolare che si aggiorna continuamente, esperto non soltanto in deficit e nelle varie forme di disabilità, ma anche nelle competenze relative alla didattica, alla legislazione e alle risorse.

Si assiste, dunque, ad un salto di qualità nello sviluppo di queste consapevolezza tra gli insegnanti, infatti nel questionario originale emergono molte più risposte negative motivate da atteggiamenti conflittuali e polemici tra insegnanti curricolari e specializzati per il sostegno, che limitano fortemente il successo dell'inclusione scolastica.

Successivamente viene chiesto agli intervistati di rispondere alla seguente domanda: «Secondo lei la scuola oggi è sufficientemente strutturata per accogliere i bambini con disabilità?», dall'analisi dei dati si registra una grande maggioranza di risposte negative per un totale del 76,9%, e del 23,1% "SI". Ancora una volta nelle risposte degli insegnanti di oggi emerge una lamentela legata all'inadeguatezza delle strutture della scuola italiana, tuttavia questi limiti venivano registrati anche nel questionario originale, a far comprendere come la scuola italiana, nel corso degli anni, sia andata avanti nei processi legislativi e nelle consapevolezza di chi lavora nell'ambito scolastico, ma come ancora non sia pronta ad accogliere adeguatamente questo processo nell'ambito pratico e strutturale.

La domanda successiva consiste nel chiedere agli intervistati di fornire un parere circa il primato legislativo italiano sull'inclusione scolastica: «Cosa pensa del fatto che l'Italia fu il primo Paese che prevede l'"inserimento" nella scuola "normale" e non in scuole o classi speciali?».

Dalle risposte registrate, il primato dell'Italia in campo inclusivo, genera negli insegnanti un generale motivo di orgoglio e di soddisfazione nel far parte di un Paese che si è sempre contraddistinto come sensibile alle situazioni di disabilità, riconducibile

anche al suo essere la patria del cattolicesimo, e che ha agito nell'eliminazione della ghettizzazione generata dalle scuole speciali.

Al contempo, però, alcune risposte esprimono un senso di delusione che gli insegnanti hanno nei confronti del proprio Paese, alcuni infatti, affermano che pur essendo un bel primato, l'Italia non ha saputo poi agire praticamente per applicare i principi teorici in ambito pratico: "Una volta tanto" o "ogni tanto siamo i primi" sono due risposte esemplificative di questa insoddisfazione.

Significativa la seguente risposta, che esprime da un lato l'approvazione nei confronti dell'inclusione, dall'altro ne evidenzia degli aspetti negativi, riferiti ai bambini con disabilità più gravi, e segnala una certa sofferenza che essi provano nella vita in classe: «Per alcune disabilità l'inserimento e integrazione degli alunni con disabilità è stata fondamentale affinché questi ultimi potessero sentirsi una risorsa per gli altri. Per i casi più gravi credo che l'inserimento nelle classi normali non sia stata proficua. Giornalmente vivo situazioni di disagio e di sofferenza di questi alunni che vorrebbero evadere dalle classi. Per i casi gravissimi a mio parere ciò che è fondamentale è l'intervento riabilitativo e psicoterapeutico».

Gli stessi motivi emergono anche in un'altra risposta: «È una cosa bella, ma non vi sono le garanzie di una didattica realmente commisurata alle necessità di un bambino con disabilità. Penso che pur di fare inclusione talvolta lo si inchiodi ad un banco senza tenere conto di quelle esigenze di natura fisica, psichica e pratica di un bambino con disabilità, talvolta anche il silenzio è un'esigenza del bambino e invece viene costretto a subire il chiasso e i rumori talora assordanti della classe».

Significativo il pensiero di questa insegnante specializzata per il sostegno, che avverte come ancora oggi sia presente un'avversione verso la disabilità, e afferma: «È un aspetto positivo ma purtroppo ancora oggi la disabilità fa un po' paura e quindi i problemi del disabile sono sempre a carico del docente di sostegno che, spesso si ritrova a dover lottare con i colleghi curricolari che non sempre accettano la presenza del disabile nella classe».

A questa domanda un insegnante scrive "*no comment*" e due non rispondono, forse per incertezza nel giudizio o per mancanza di riflessioni in merito.

Infine l'ultima domanda di tale questionario chiede agli intervistati di riflettere sui sentimenti e sulle sensazioni da essi provati nel rapporto con i bambini in situazione di disabilità, da quest'ultimo quesito sono emerse grandi riflessioni che illustrano un panorama scolastico positivo, che vede insegnanti impegnati in un compito che li coinvolge in prima persona.

I sentimenti e le emozioni più frequenti sono l'empatia, l'affetto, l'amore, la tenerezza; emerge un diffuso senso di responsabilità e di protezione, che accomuna molti insegnanti, essi infatti, attivamente coinvolti nel rapporto con i bambini con disabilità, trasformano in frustrazione e senso di impotenza il non raggiungimento degli obiettivi previsti e sottolineano gli sforzi, la voglia di crescere e di trovare soluzioni sempre nuove per il bene dei propri alunni. Degna di nota a tal proposito è la risposta: «Penso che il lavoro dell'insegnante di sostegno sia un lavoro che va scelto, non può essere un ripiego. Accolgo i bambini e le loro famiglie con il sorriso cercando di donare loro non solo didattica, ma anche positività e speranza, anche nei casi più gravi. Nella relazione con la disabilità bisogna donare Amore, e bisogna essere molto caparbi non demoralizzandosi dinnanzi ai risultati non raggiunti ma tentando di trovare nuove strategie per raggiungerlo».

A conclusione dell'analisi di questa indagine si evidenzia una particolare risposta, espressione della forza di chi affronta questo lavoro così complesso e articolato, con speranza e positività e che incoraggia chi si accinge a rivestirlo con altrettanta fiducia: «Il mio, è il lavoro più bello del mondo».

Le risposte rinvenute illustrano un'elevata differenza di percezione del fenomeno "inclusione" tra gli insegnanti, che però si sono mostrati complici nella realizzazione di questo processo. La scuola italiana oggi appare totalmente coinvolta in questo arduo impegno, che consente anche ai bambini con disabilità di avere il diritto di frequentare la scuola dell'obbligo con i propri coetanei, annullando le differenze e valorizzando le diversità in quanto risorse.

Conclusioni

Dall'indagine svolta è derivata un'immagine complessivamente positiva del processo di inclusione: i risultati, confrontati con quelli originali rinvenuti nel questionario di Mirella Antonione Casale, mostrano il progresso sempre più evidente di questo fenomeno e l'importanza che esso riveste nella scuola odierna.

In sintesi la scuola di oggi si delinea come maggiormente inclusiva rispetto al passato, sia in termini quantitativi poiché si registra un aumento dei bambini con disabilità presenti all'interno della scuola, sia in termini qualitativi, giacché le disabilità, anche gravi, che vengono indicate confermano la capacità della scuola odierna di rispondere adeguatamente ad esse sin dalla scuola dell'infanzia.

Il concetto stesso di inclusione sembra maggiormente ancorato nelle menti degli insegnanti, esso risulta essere parte integrante della vita scolastica quotidiana e gli insegnanti esprimono il desiderio di apprendere sempre di più per poter contribuire in maniera sempre più efficace a tale processo. Tuttavia a questo atteggiamento propositivo degli insegnanti non coincide la preparazione della scuola, che a detta di essi manca di strutture adeguate.

Sono stati analizzati gli argomenti che Mirella Antonione Casale ha portato avanti nella sua lunga lotta e da ciò che emerge si può parlare di una battaglia vinta, che ha dato vita ad una scuola migliore, anche se ancora resta molto da fare²⁴.

Si delinea una scuola inclusiva che deve necessariamente rivestire il ruolo di scuola della competenza; gli intervistati, infatti, hanno più volte espresso il bisogno di conoscere e di crescere professionalmente per poter apportare dei contributi significativi alla realizzazione del processo di inclusione. Il sistema scolastico italiano è dunque chiamato a innovarsi nell'ottica della competenza e dell'inclusione, affinché l'istruzione abbia come obiettivo principale lo sviluppo dello studente in quanto individuo competente, attivo, responsabile e autonomo all'interno di una scuola inclusiva.

L'inclusione non è, però, la finalità ultima della sola scuola; realizzare e promuovere le condizioni adeguate a contesti di apprendimento e di vita inclusivi sono azioni complesse, che derivano dalla sinergia di molti fattori e protagonisti della vita scolastica, culturale, politica e sociale.

Il docente inclusivo affronta, giorno dopo giorno, una didattica fortemente basata sull'interazione tra pari, sullo sviluppo delle competenze sociali, sull'aiuto reciproco e sugli atteggiamenti empatici. La classe inclusiva dà la possibilità agli alunni

²⁴ M. Casale - P. Castellani - F. Saglio (1991), *Il bambino handicappato e la scuola*, cit.

di prendere decisioni di carattere etico, che riguardino tutti e che siano efficaci per tutta la classe, permettendo a ciascuno di partecipare e di esprimersi. In tal modo gli alunni vengono messi nelle condizioni di creare delle relazioni spontanee e autentiche con l'altro, che non siano dunque frutto di un tornaconto individualistico.

Fondamentale per un insegnante inclusivo è anche la realizzazione di un rapporto costruttivo con la famiglia, nella consapevolezza che essa rappresenta il primo promotore di inclusione, e in altri ostacolo ad essa; in un contesto inclusivo, la scuola deve impegnarsi anche nel cercare tutte le strade possibili e utili al superamento delle difficoltà, per ottenere sempre il risultato sperato.

Bisognava modificare i programmi, spiegare agli altri bambini e ai loro genitori di non avere paura del “diverso” – continua – si doveva cambiare sistema di insegnamento, senza però danneggiare nessuno. Una rivoluzione: era tutto nuovo per gli insegnanti. Certo, ho affrontato tante difficoltà, ma vedere poi quei bambini in classe insieme ad altri compagni fu per me un premio²⁵.

Questa è la sfida che Mirella Antonione Casale si pone e che riesce con successo a vincere.

Il contesto scolastico si può immaginare come un piccolo mondo, composto ieri come oggi da molteplici difficoltà, ma da altrettante belle realtà. Si tratta di un luogo articolato, che vede l'interazione di varie priorità, che non è possibile per sua natura rendere perfetto, c'è sempre qualcosa che non va per il verso giusto. Tuttavia è un contesto che si misura costantemente con il suo effettivo operato, che si interroga sulla sua efficacia, che si mette sempre in gioco e costringe chi ne fa parte a chiedersi cosa è cambiato e cosa, invece, continua a rimanere invariato.

È doveroso volgere lo sguardo al passato, poiché esso è ricco di persone che, come Mirella Antonione Casale, hanno reso il mestiere dell'insegnante una vera e propria missione, volta alla costruzione del futuro di quei bambini che saranno i protagonisti del mondo di domani.

Riferimenti bibliografici

- Antonione Casale, M., & Daviso Albert, M. F. (1989). *Atti del convegno ANFFAS-CEPIM. Handicap e formazione professionale. Quali prospettive di formazione professionale e di attività per l'handicappato psichico dopo la scuola dell'obbligo*. Torino: Edizioni Omega.
- Antonione Casale, M., Castellani, P., & Saglio, F. (1991). *Il bambino handicappato e la scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Antonione Casale, M., Dell'Acqua, G., Persico, L., Moretti, G., Lazzarini, E., Del Fabro, M., & De Rocco, P. (1981). *Handicappati e nuova società*. Pordenone: Edizioni Concordia Sette.
- Bellingreri A. (2018). *L'evento persona*. Brescia: Scholé.

²⁵ L. Giaimo, *La sfida della donna che aprì le scuole a tutti i bambini*, in «La Stampa», 14/11/2016, <<https://www.lastampa.it/torino/2016/11/14/news/la-sfida-della-donna-che-apri-le-scuole-a-tutti-i-bambini-1.34768344>>.

- Caldin R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Canevaro A.. – Gaudreau J. (2002). *L'educazione degli handicappati dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Crispiani P. (2016) (a cura di). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- D'Alonzo L. (2006). *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. Brescia: La Scuola.
- Dainese R. (2016). *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- De Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Favorini A.M. (2009) (a cura di). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gelati M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Larocca F. (1999). *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Marescotti E. (2006). *Le parole chiave della pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Sandrone G. (2012) (a cura di). *Pedagogia speciale e personalizzazione. Tre prospettive per un'educazione che integra*. Brescia: La Scuola.

Sitografia

- Ufficio Stampa Rai. (2016). *La Classe degli Asini*. News Rai, (53). 7/05/2019
Disponibile da: <<http://www.anffas.net/dld/files/La%20Classe%20degli%20Asini%20-%20Press%20Book.pdf>>
- La classe degli asini*, 01/2020, <<https://www.raiplay.it/video/2016/11/La-classe-degli-asini>>
- L. Giaimo. (2016). *La sfida della donna che aprì le scuole a tutti i bambini*, in «LA STAMPA», 14/11/2016, <<https://www.lastampa.it/torino/2016/11/14/news/la-sfida-della-donna-che-apri-le-scuole-a-tutti-i-bambini-1.34768344>>