

*Pedagogia interculturale e sociale*

# L'INCLUSIONE EDUCATIVA

Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico  
nella scuola secondaria di II grado

a cura di

F. BOCCI, M. CATARCI e M. FIORUCCI



*Roma TrE-Press*

2018

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

*Pedagogia interculturale e sociale*

3

## L'inclusione educativa

Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico  
nella scuola secondaria di II grado

a cura di  
F. BOCCI, M. CATARCI e M. FIORUCCI



*Roma TrE-Press*

2018

*Direttori della Collana:*

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre

Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

*Comitato scientifico:*

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre

Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre

Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre

Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania

Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila

Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia

Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre

Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre

Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *RomaTrE-Press*

*Edizioni: RomaTrE-Press*©

Roma, novembre 2018

ISBN: 978-88-32136-01-2

<http://romatrepress.uniroma3.it>



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

Collana  
*Pedagogia interculturale e sociale*

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.

Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.



## Indice

F. SUSI, <i>Introduzione. I diritti all'istruzione e la democrazia</i>	7
1. M. SMERIGLIO, <i>Promuovere l'autonomia: l'inclusione come processo</i>	9
2. F. BOCCI, <i>Contesti e scenari dell'inclusione</i>	15
3. M. FIORUCCI, M. SMERIGLIO, <i>Obiettivi e metodologia dell'indagine sugli assistenti specialistici</i>	35
4. M. CATARCI, M. SMERIGLIO, <i>Il profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio</i>	43
5. A. RUGGIERI, A. TRAVAGLINI, D. VADACCA, <i>La ricerca qualitativa sugli assistenti specialistici</i>	63
<i>Conclusioni. Competenze della/per la scuola inclusiva</i>	117
<i>Allegato 1 – Tabella di decodifica delle interviste e dei gruppi focus</i>	121
<i>Allegato 2 – La griglia di intervista e del gruppo focus per assistenti specialistici, insegnanti e dirigenti scolastici</i>	123

## Bibliografia



Francesco Susi

*Introduzione*  
*I diritti all'istruzione e la democrazia*

L'istruzione e il consumo culturale costituiscono due indicatori del livello di modernizzazione raggiunto da una società. Ciò significa che le società sviluppate dell'Occidente possono chiamarsi 'società aperte' proprio in virtù del fatto che la modernizzazione che le caratterizzerebbe 'vuol dire nuove possibilità di vita soprattutto nel senso di opzioni'. Ne consegue che meno possibilità di scelta, meno opportunità di realizzare un progetto di vita e di lavoro la società offre agli individui, meno essa è moderna. L'esistenza di un sistema formativo come quello italiano – che ancora opera una distribuzione differenziata delle conoscenze sulla base di fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità – contraddice l'autorappresentazione che la nostra società ha di sé stessa come di una società 'moderna' che a tutti, cioè, fornirebbe le stesse 'chances di vita'.

La formazione ha certamente un valore economico (sono noti i discorsi sul 'capitale umano', sulla 'società della conoscenza', ecc.), ma anche – si deve poter finalmente aggiungere – 'umano', nel senso di un perfezionamento dell'uomo in quanto tale, finalizzato allo sviluppo del soggetto inteso come valore unico ed irripetibile. Ancora oggi, tuttavia, le ragioni dell'istruzione e della cultura devono essere sostenute, nel tentativo di vincere le resistenze che vi si oppongono, facendo ricorso alle categorie della convenienza e dell'utilità economica. Se l'istruzione non può essere considerata come scollegata dalle attività produttive e dal mercato del lavoro, se non si può non constatare che oggi sono la stessa istruzione e la stessa cultura a costituirsi, spesso, come un 'mercato' regolato dalla legge della domanda e dell'offerta, si deve tuttavia riconoscere che la formazione e la cultura acquistano ora una caratterizzazione nuova e un inedito rilievo per effetto della tematica dei diritti di cittadinanza. L'istruzione è un 'bene in sé', un diritto soggettivo indisponibile.

Sulla base dell'assunzione di tale prospettiva – e come sua conseguenza –

si afferma che tutti i soggetti debbono poter fruire delle opportunità reali che li rendano capaci di autorealizzazione e di autogoverno. I diritti alla formazione e alla cultura diventano in questo senso strategici in quanto, se effettivamente garantiti, consentono agli individui di identificare i propri bisogni, di progettare i propri itinerari personali e professionali, di meglio definire strategie per la rivendicazione dei propri diritti e la tutela dei propri interessi. Se si volesse operazionalizzarli, i diritti alla formazione e alla cultura andrebbero visti, in primo luogo, come capacità di comprensione, di valutazione e di analisi critica e, in secondo luogo, come capacità di controllo, di intervento e di gestione.

La tematica dei diritti di cittadinanza che chiama a un forte ruolo lo Stato democratico, assegna, però, una grande responsabilità anche agli individui. C'è da chiedersi come ciò possa avvenire se i livelli di istruzione rimangono assai modesti, se le opportunità di formazione non vengono moltiplicate e qualificate, se i cittadini continuano a non accedere all'informazione. Strati interi di popolazione, per livelli di scolarità, per indici di consumo culturale e per grado di accesso all'informazione, sono, ancora oggi, in condizioni di vero e proprio analfabetismo moderno, incapaci di decodificare criticamente i flussi informativi per difetto di sintassi interpretativa.

## CAPITOLO 1

### Massimiliano Smeriglio

#### *Promuovere l'autonomia: l'inclusione come processo*

«Ed ecco la seconda linea che può svilupparsi in relazione all'integrazione scolastica. È la linea dell'apertura inclusiva che si realizza in un tempo e in uno spazio più spazio. Non ci riferiamo solo allo spazio fisico, ma a quello mentale e culturale, che si apre al futuro oltre i limiti dell'area scolastica» (Canevaro, 2006: 11).

Così il professor Canevaro scolpisce il tema della integrazione contro la prigionia dello stereotipo.

Anche Papa Francesco si è cimentato con la complessità educativa durante il suo ministero episcopale a Buenos Aires. Definendo in maniera semplice le sette colonne del suo pensiero:

- Educare è integrare. L'educazione come un fatto popolare e non esclusivamente individuale.
- Accogliere e celebrare la diversità. Le differenze considerate come sfide positive.
- Affrontare il cambiamento antropologico. Una chiamata in correttezza ad educare nel cambiamento e al cambiamento.
- L'inquietudine come motore educativo. Educare non significa 'adattare' i ragazzi.
- Sviluppare una pedagogia della domanda. Il sistema educativo come luogo in cui vengono accolte tutte le domande.
- Non maltrattare i limiti. Fondamentale creare a partire da ciò che esiste riconoscendo i limiti dei ragazzi.
- Vivere una fecondità generativa e familiare. L'educazione non è una tecnica, ma appunto una fecondità generativa fondata sul dialogo e la capacità di lasciare eredità.

In una battuta Bergoglio ci ricorda come «educare è una delle arti più appassionanti dell'esistenza, e richiede incessantemente che si amplino gli orizzonti» (Spadaro, 2018: 343-357).

La scuola è, ancora oggi, il luogo in cui le fragilità e la produzione degli stereotipi si incontrano. Uno spazio, la scuola pubblica italiana, in cui le diversità, tutte da comporre gestire e far dialogare, si muovono tra ombre e opportunità. L'attivazione dei migliori processi educativi e la pratica dell'inclusione aiutano a far vedere ed affermare buone pratiche di presa in carico e cura.

Il tema non è esclusivamente proteggere e tutelare ma fare un salto di paradigma qualitativo ragionando sulle forme della promozione delle pratiche di autonomia e consapevolezza della persona.

L'inclusione e la promozione sono *un allargamento di orizzonti per tutti*, una possibilità di *evoluzione umana reciproca*. Parlare dunque di politiche inclusive significa parlare di cittadinanza e di istituzioni con responsabilità comuni. Va combattuto il rischio costante di una deresponsabilizzazione delle istituzioni nella programmazione delle politiche inclusive. A partire proprio dal ruolo decisivo della scuola.

La Qualità della scuola si misura sulla sua capacità di sviluppare processi inclusivi di apprendimento, offrendo risposte adeguate ed efficaci a tutti e a ciascuno. In letteratura, ai termini 'inserimento', 'integrazione' e 'inclusione' vengono attribuiti significati diversi. Il termine *inclusione* li supera e li ricomprende tutti.

*L'integrazione* è uno *stato*, mentre *l'inclusione* appare più come un *processo*, una dinamica entro cui tutte le condizioni *possono essere valorizzate, rispettate e fornite di opportunità*.

Come spiega magistralmente Francesco Susi nella introduzione, «l'istruzione e il consumo culturale costituiscono due indicatori del livello di modernizzazione raggiunto da una società».

L'istruzione e le produzioni culturali attengono al tasso di apertura di una società. Nella società della conoscenza che vorremmo si affermasse con sempre maggiore forza, la formazione ha certamente un valore economico, ma a noi interessa soprattutto la dimensione 'umana', in particolare lo sviluppo del soggetto inteso come valore unico ed irripetibile.

In questo senso la formazione non può essere confusa con la dimensione nozionistica né con l'addestramento professionale. La formazione è un processo complesso di scoperta del soggetto a partire dallo sviluppo delle competenze trasversali indispensabili per affrontare anche solo come accenno la decodifica del contesto. Qui è il punto centrale di una impostazione contemporanea che cerca di affrontare il tema dell'integrazione scolastica. Un tema che ancora oggi movimentata il mondo della scuola. Un lungo percorso conflittuale quello dell'integrazione come ci ricordano Canevaro e Ianes, un percorso basato sulla prassi e la capacità di leggere il

bambino disabile come il *chiodo sporgente che non venne ribattuto* (Canevaro, Ianes, 2005), laddove i chiodi rappresentano le riforme più inclusive e incisive della scuola.

Oggi dobbiamo stare molto attenti ad un clima politico e culturale che non somiglia affatto a quello che diede avvio all'integrazione. La scuola, negli ultimi anni, è stata al centro di una contesa ideologica innervata da uno spirito violento e contro-riformatore che ne ha minato l'identità, l'autorevolezza e la forza. Persino l'approccio solidale e ugualitario viene messo in discussione lasciando sullo sfondo la dimensione educativa.

L'istruzione è un bene comune, un diritto soggettivo indisponibile. Tutti i soggetti debbono poter fruire delle opportunità che li rendano capaci di autorealizzazione e di autogoverno. A scuola dovrebbe essere l'*empowerment* il vero oggetto del desiderio, la cura e il disvelamento del potenziale di ogni singolo ragazzo/a, a partire proprio dall'attenzione che merita chi, per condizioni sociali culturali affettive e sanitarie, sta peggio. Lo spiegava benissimo don Milani quando ribadiva l'impossibilità di misurare con il medesimo metro persone con caratteristiche sociali e culturali sostanzialmente diverse. Lo strabismo di una idea astratta di pari opportunità si vince con la pratica e la valorizzazione delle differenze.

La tematica dei diritti di cittadinanza assegna grande responsabilità anche agli individui. Per questo è fondamentale affrontare qualsivoglia approssimazione ai servizi alla persona producendo ascolto e partecipazione. Per battere sul campo semplificazione e anche un certo grado di analfabetismo di ritorno, che impedisce di affrontare criticamente i flussi informativi per difetto di sintassi e griglie interpretative corrette.

L'assistente specialistico è una figura funzionale ai processi di apprendimento e alla socializzazione dell'alunno con disabilità ed interviene per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali. Pertanto interviene in un'ottica non assistenzialistica rispetto al deficit, ma rivolta allo sviluppo di competenze dell'alunno e di tutti coloro che sono coinvolti nei processi scolastici per l'integrazione.

Valutare *ex ante in itinere* ed *ex post* il servizio di assistenza svolto da operatori impegnati nell'integrazione degli allievi disabili frequentanti le istituzioni scolastiche rimane l'obiettivo da conseguire. Solo la valutazione può generare un percorso di miglioramento continuo.

A partire proprio dalla valutazione di alcuni indicatori considerati fondamentali: l'efficacia dell'intervento; la correttezza dell'intervento in relazione alla specifica disabilità; la congruità dell'intervento rispetto all'obiettivo dell'integrazione; le eventuali carenze o criticità dell'intervento

stesso; i possibili correttivi rispetto al miglioramento dei livelli del servizio.

La centralità della figura dell'assistente specialistico nel processo accennato impone di sviluppare politiche capaci di ricostruire il profilo socio ascrittivo, le attività professionali, la formazione ricevuta e quella domandata, individuare le principali situazioni-problema di tale figura.

Soprattutto investire sulla decodifica delle domande e dei bisogni non ancora organicamente espressi. L'indagine quantitativa ha avuto una funzione di tipo esplorativo. Si è scelto poi di adottare una metodologia qualitativa, poiché attraverso tale approccio è stato possibile individuare situazioni problematiche ed esperienze significative, conseguendo una notevole profondità di analisi.

In questo senso sono stati intervistati 19 testimoni privilegiati. Mentre il segmento quantitativo dell'indagine ha coinvolto 175 assistenti specialistici attivi nelle scuole secondarie di II grado della Regione Lazio con una età media di 35 anni e una presenza femminile pari all'82% del totale. Rilevata, in questo senso, una significativa esperienza professionale e una qualificazione formativa alta con il 77% di laureati.

Di tutte le specifiche emerse dalla ricerca anticipo solo un dato: gli assistenti specialistici intervistati ritengono di avere competenze coerenti o in eccesso rispetto al tipo di lavoro svolto e che 'non c'è una formazione vera e propria per gli assistenti'. Ecco su questo grado di consapevolezza credo sia importante tornare e lavorare per verificare come sostenere processi di apprendimento continuo basati sul sapere aperto e flessibile finalizzati al potenziamento dell'autonomia degli allievi. Superando in avanti le ambiguità interpretative sul ruolo dell'assistente che purtroppo permangono.

Da ultimo l'inclusione non è un prodotto rilevabile in termini numerici ma va inteso come abbiamo più volte sottolineato come un processo tendente alla piena inclusione, con un sistema formativo capace di rispondere adeguatamente a tutte le diversità individuali di ogni alunno. Una scuola che non pone barriere, ma che valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti.

Per concludere, gli interventi sulla inclusione e la promozione vanno strettamente connessi con lo sviluppo di comunità locale. Sono, infatti, due modi di concepire i processi di cambiamento sociale vicinissimi tra loro. In particolare lo sviluppo di comunità locale è attento alle dimensioni psicologiche e cognitive dentro le mutazioni continue dello scenario globale e locale. Soggettività, individualità, contesto sociale ambientale e amministrativo vanno cuciti in maniera coerente. Solo in questo modo possiamo davvero produrre un salto di qualità nella modifica sostanziale dei

sistemi educativi, capaci di produrre inclusione promozione e autonomia.  
Con lo sguardo sul punto di orizzonte, ovvero il successo formativo diffuso.



## CAPITOLO 2

Fabio Bocci

### *Contesti e scenari dell'inclusione*

#### 2.1 *Premessa*

La scuola italiana sta indubbiamente vivendo una stagione impegnativa, per molti versi cruciale.

Siamo in una fase di transizione, di guado, da un sistema che ha caratterizzato almeno gli ultimi quarant'anni a una visione per molti versi nuova, altrettanto complessa e articolata della precedente ma che si presenta agli occhi dei tanti protagonisti che la abitano conferendole senso (gli allievi *in primis*, le loro famiglie, gli insegnanti, i dirigenti, gli assistenti specialistici, il personale, ecc.) con alcune caratteristiche inedite, che possono in-generare una riconfigurazione (percepita talvolta anche come messa in discussione) dell'identità professionale o del ruolo sociale.

Ovviamente nelle situazioni di transizione, di guado per l'appunto, ciascuno le vive e le attraversa con fare diversificato: c'è chi fa una grande fatica a fronteggiare le correnti che percorrono l'attraversamento da una sponda all'altra; c'è chi invece va al galoppo e ne trae vantaggi, magari incurante di talune implicazioni; c'è chi cerca appoggi per trovare un equilibrio che gli consenta di fare riferimento a punti saldi del fondale. C'è anche chi, infine, si siede semplicemente sul bordo del fiume per attendere che passi la corrente forte, certo che alla fine tutto resterà (gattopardescamente) tale e quale.

Fuor di metafora, in cui ciascuno può provare a identificarsi con una o più delle figure tracciate, questo scenario – che è poi tipico di qualsiasi organizzazione umana – non è, come dire, opzionabile. È un dato di fatto, con il quale ci si deve confrontare (e ci si sta confrontando) probabilmente già a partire dalla nascita (nella metà degli anni Settanta) del modello italiano dell'integrazione e, quindi, non solo per via delle recenti normative quali la Legge 170 del 2010 inerente (*Nuove norme in materia di disturbi*

*specifici di apprendimento in ambito scolastico*), la Direttiva Ministeriale sui Bisogni Educativi Speciali (BES) del Dicembre 2012 e la conseguente C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 (*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*), la stessa Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017).

In effetti, dopo aver sperimentato per quarant'anni il modello dell'integrazione degli alunni disabili (inizialmente definiti *portatori* o *in situazione* di handicap) nella scuola di tutti, si è fatta strada con un crescente grado di consapevolezza in chi è parte attiva del sistema formativo, la necessità di operare un ulteriore *cambiamento*, dando vita a una seconda trasformazione socio-culturale del sistema stesso.

Se, com'è noto, la prima grande trasformazione è riconducibile alla Legge 517/77<sup>1</sup> che ha sancito il superamento delle scuole speciali e delle classi differenziali, determinando il passaggio, a dir poco epocale, da un sistema escludente a un sistema integrante (Canevaro, 1999; Pavone, 2010), questa seconda trasformazione si caratterizza per l'ambizione di dare vita a un sistema formativo inclusivo, ossia capace di garantire a tutti e a ciascuno (non solo sul piano valoriale e dei diritti ma dell'effettiva realizzazione) la piena partecipazione alla vita scolastica rimuovendo tutte le barriere che ostacolano l'apprendimento e il successo formativo diffuso.

Questa vocazione, ampiamente condivisa dai diversi attori sociali coinvolti, trova però alcune differenziazioni interpretative che non sono però neutre sul piano delle implicazioni che determinano.

Dal nostro punto di vista sono almeno tre i nodi cruciali sui quali è opportuno soffermarsi preliminarmente, ovvero prima di delineare gli scenari che dovrebbero caratterizzare la scuola inclusiva (e la didattica inclusiva naturalmente).

Facciamo riferimento, almeno: alla diversa interpretazione dei motivi alla base della crisi del modello dell'integrazione; al significato stesso di inclusione; ai tempi e alle modalità di attuazione della trasformazione del sistema da integrativo a inclusivo.

Si tratta di aspetti che abbiamo abbondantemente argomentato e discusso altrove (Bocci, 2015a; 2015b; 2016; 2017; 2018) e che pertanto in questa sede riportiamo nella loro essenzialità.

---

<sup>1</sup> In realtà, la prima vera trasformazione in ottica di democratizzazione della scuola italiana è la Legge 1859 del 1962, ovvero la Legge sulla Scuola Media Unificata. Altre tappe significative sono la Legge 118 del 1971 e la Relazione Falcucci del 1975.

## 2.2 I motivi della crisi del modello sistema dell'integrazione

Pur partendo dal presupposto che il modello/sistema dell'integrazione mostri 'i segni del tempo', le posizioni tendono a diversificarsi quando si tratta di identificarne le ragioni.

Alcuni studiosi e analisti o protagonisti diretti (vedi Associazioni di familiari delle persone disabili) ritengono che la crisi sia da attribuirsi a una oggettiva *difficoltà di attuazione del mandato*, per lo più dovuta alla mancanza o alla progressiva diminuzione delle risorse. In altri termini coloro i quali sostengono questa posizione, ritengono che nel nostro Paese l'inclusione fosse già pienamente contemplata nell'idea originaria di integrazione (così come immaginata a partire dagli anni Settanta) ma che non si sia potuta realizzare/attuare pienamente per una serie di ragioni strutturali, quali, ad esempio, il non adeguato numero degli insegnanti specializzati, la loro formazione non specifica sulle differenti disabilità, l'eccessiva instabilità di questi docenti, troppo spesso soggetti a *turn over* (per via della loro condizione di precari) oppure propensi (in molti casi.. la maggior parte?) a *migrare* appena possibile sul *posto comune*.

Ne consegue che, chi interpreta la crisi come conseguenza di questi aspetti, intravede quale soluzione l'assegnazione di maggiori risorse qualificate all'integrazione/inclusione, che si traduce con un incremento del numero di insegnanti specializzati/di sostegno resi più stabili e, soprattutto, dotati di repertori di competenze specifiche più qualificate per le diverse disabilità.

Sui questa linea si è mossa la proposta di legge per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica n. 2244, sostenuta primariamente dalle associazioni FISH e FAND, che richiedeva una netta distinzione dei ruoli tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno/specializzato a partire da percorsi formativi separati. Una proposta di fatto accolta in gran parte dai Decreti Legislativi attuativi della Legge 107/2015<sup>2</sup>, varati il 13 aprile 2017

<sup>2</sup> In particolare il numero 66 (*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*) e il numero 59 (*Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della Legge 13 luglio 2015, n. 107*). Ricordiamo inoltre che la Legge 107/2015 ha come suo fondamento il Documento *La buona scuola* che definisce la scuola inclusiva come «una scuola aperta... anzitutto con coloro che hanno più difficoltà. Per questo sarà importante prestare una particolare attenzione alle politiche di sostegno ai ragazzi che presentano delle disabilità». Da questa premessa ne consegue che occorrono «docenti formati e preparati rispetto alle singole patologie» e che è opportuno fare «attenzione ai ragazzi che hanno più

e pubblicati nel Supplemento Ordinario n. 23 alla Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16 maggio 2017.

Non a caso, infatti, coloro i quali ambiscono a divenire insegnanti specializzati per la scuola del ciclo primario dovranno acquisire oltre ai 31 CFU previsti dal DM 249/2010 nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (Area Caratterizzante 2: *Insegnamenti per l'accoglienza di studenti disabili*) ulteriori 60 CFU in itinere quale dotazione imprescindibile per accedere alla prova di ammissione al corso di specializzazione vero e proprio che consta di ulteriori 60 CFU.

In altre parole, si viene a prefigurare un divario enorme nella dotazione di *competenze inclusive* tra insegnanti curricolari (31 CFU) e specializzati (151 CFU).

Per la secondaria tale divario è – se possibile – ancora più netto, in quanto dopo l'acquisizione di 24 CFU nelle discipline antropo-psicopedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, propedeutici per partecipare al concorso che immette al FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio)<sup>3</sup>, a questo vi si accede o come insegnanti curricolari o come insegnanti di sostegno, intraprendendo così percorsi del tutto separati.

Si viene dunque a riaffermare (e forse ad aggravare) nei fatti – pur volendola a parole fronteggiare – la schisi che ha caratterizzato la cultura della scuola italiana negli ultimi quarant'anni e che ha visto il progressivo affermarsi di una divaricazione nei ruoli e soprattutto nelle funzioni di figure concepite (allora come ora) come diverse, destinate a pratiche didattiche diverse e, quel che è peggio, ad alunni considerati diversi.

Da un lato il docente curricolare o su *posto comune* che destina la propria azione didattica, con modalità prevalentemente tradizionali (trasmissive), al gruppo *mainstream* della classe; dall'altro l'insegnante *di sostegno* che mette in atto la *didattica speciale per l'inclusione*, attraverso l'*individualizzazione* (con l'elaborazione del PEI) o la *personalizzazione* (con la strutturazione del PDF).

Abbiamo altrove dibattuto (e non solo noi<sup>4</sup>) su tale questione e non ci torniamo oltre, ma è palese come siamo in presenza di una un'erronea interpretazione di questi costrutti, la quale veicola l'idea (ambigua e pericolosa) che vi sia nella stessa classe una didattica separata (come in realtà avviene):

---

degli altri bisogno di attenzioni e di insegnamenti specifici».

<sup>3</sup> Il triennio formativo tra scuola e università che immette direttamente in ruolo. Tutto questo se l'intero impianto della L. 107 non sarà smantellato, come sembrano lasciar trapelare le dichiarazioni dell'attuale ministro Bussetti.

<sup>4</sup> Ad esempio Demo (2015).

la prima adatta per la maggior parte degli alunni; la seconda adattata (ossia individualizzata e personalizzata) per gli allievi con disabilità o con BES. In questo modo non solo non si differenzia (si separa), ma si nega a tutti gli alunni il diritto di apprendere in modo individualizzato e personalizzato (Baldacci, 2005) come dovrebbe avvenire in una scuola davvero inclusiva.

È una erronea interpretazione che è il derivato dell'altrettanto erronea interpretazione della crisi del sistema formativo attuale dal quale siamo partiti.

Infatti, dal nostro punto di vista, non è il modello dell'integrazione di per sé ad essere andato in crisi (per le ragioni sopra esposte) ma il sistema scuola nella sua interezza, il quale non sembra essere più in grado di rispondere adeguatamente non tanto (e non solo) ai 'Bisogni Educativi Speciali' ma alle sfide poste dalla presenza di allievi caratterizzati da infinite differenziazioni, verso le quali non funziona più rispondere con le strutture paradigmatiche e con le epistemologie fino ad ora adottate. Non è questione di numeri o di iperspecializzazioni, è il modo stesso di concepire la questione che va radicalmente modificato.

Le differenze nella scuola non sono infatti una eccezione che va *normalizzata*, attraverso dispositivi *altri* (ad esempio il Piano Annuale dell'Inclusione, ora *Piano per l'inclusione*) rispetto alle procedure *ordinarie* dell'organizzazione scolastica, ma rappresentano (costituiscono) una condizione ineludibile del sistema stesso.

Non è pensabile procedere per categorizzazioni di allievi ritenuti speciali (non a caso identificati come *casì*) verso i quali agire con dispositivi che il sistema adotta (l'insegnante *di sostegno*, l'assistente specialistico, il PEI, il PDP) per adattarsi o, meglio, per adattare (assimilare normalizzando) chi differisce dalla norma (l'*atipico*) alla norma (ossia alla *tipia* che è costituita dall'allievo *senza problemi*).

In altri termini – come indicavamo in un nostro precedente lavoro (Bocci, 2013) – non è il soggetto (l'allievo) che deve adattarsi al sistema (che lo include accogliendolo-accettandolo ma richiedendone la *normalizzazione*), bensì è il sistema che deve essere *amichevole al cambiamento*, ossia culturalmente e socialmente pre-disposto al cambiamento. La permeabilità alla perturbabilità (rappresentata da tutte le differenze e non da alcune indicate dalla normativa come portatrici di un diritto ad essere riconosciute come tali, quindi separate) non deve essere susseguente alla presenza dell'elemento perturbante, ma organica al sistema.

Ciò ci porta a ragionare sul significato stesso di inclusione, che va disambiguato altrimenti si corre il rischio che il suo portato trasformativo sia anestetizzato interpretandolo, sostanzialmente, in modo analogo a quello di integrazione.

### 2.3 *Disambiguare il significato di inclusione. Ovvero: di cosa parliamo quando parliamo di inclusione*

Intorno al concetto di inclusione attualmente si possono registrare due posizioni/interpretazioni divergenti.

La prima – che trova un supporto ad alcuni dei già richiamati atti normativi (Direttiva 27/12/2012; C.M. 8 del 6/03/2013) e documenti istituzionali (vedi *Buona Scuola* e Legge 107/2015) delinea una concezione dell'inclusione come *prodotto*, ossia come applicazione di norme e pratiche (vedi PAI, PDP e similari) volte a *includere qualcuno* (il *sogetto con BES*, sia esso disabile ai sensi della Legge 104/92, o abbia un disturbo dello sviluppo o uno svantaggio socio-culturale) nei contesti scolastici ordinari (Fig. 1).

In tale ottica l'inclusione, e la scuola inclusiva, si configurano dunque come una risposta destinata *anzitutto a coloro che hanno più difficoltà*. Allievi che a causa della *loro condizione* (rilevata, ossia diagnosticata, in base all'epistemologia bio-medico individuale che attribuisce il problema al soggetto e non all'organizzazione e all'azione dei contesti) hanno bisogno di risposte speciali/stiche, fornite (come anche detto in precedenza) da *docenti formati e preparati rispetto alle singole patologie*.

Per quel che ci riguarda tale interpretazione, pur rilevandone la bontà dell'intento, non ci convince né nello scopo né nella procedura.

*Includere qualcuno* significa in tale accezione *garantire l'accesso* a categorie di allievi (il *disabile*, lo *svantaggiato*, lo *straniero*, il *DSA*, ecc...) che potenzialmente potrebbero (a seconda delle politiche intraprese in un determinato contesto nazionale o locale) essere *non ammessi* o parzialmente ammessi alla scuola *comune*. In Italia, dove questo problema non si pone, considerata la pionieristica e longeva esperienza dell'*integrazione*, tale interpretazione si lega (come si è ampiamente detto e visto) alla possibilità di avere di risposte competenti (su base di risorse e competenze specialistiche disponibili) ai bisogni educativi di tali *categorie* di allievi.

Non è un caso che – ad esempio – lo stare dentro o fuori la classe (fenomeno del *push/pull out*, Demo, 2014) da parte di taluni allievi anche nella progressista Italia sia spesso correlato alla percezione della gravità/complexità del/la deficit/disturbo/svantaggio/difficoltà, ritenuta tale da non poter far ritenere possibile la partecipazione di questi soggetti alle *normali* attività di classe. La stessa *didattica speciale per l'inclusione* (su base PEI/PDP), essendo concepita come separata (o altra, neppure alternativa), quando non è in grado di *normalizzare* l'allievo riconducendolo con compensazioni e dispensazioni nel mainstream della classe, deve essere svolta fuori (nell'*auletta H*, quando esiste, oppure nei corridoi in non pochi casi).

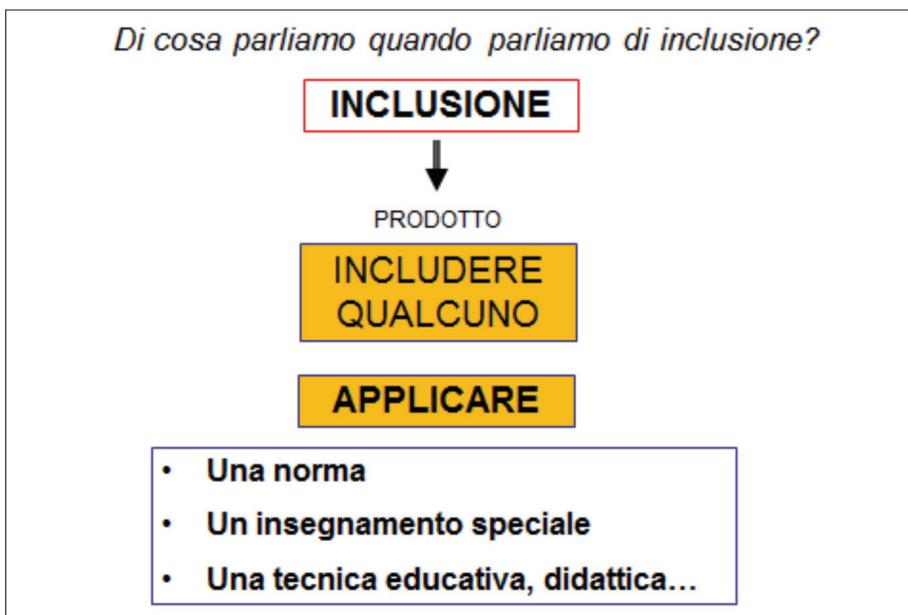


Fig. 1 – L'inclusione come prodotto (Bocci, n.p)

Detto altrimenti, il focus è ancora sull'*inserimento integrativo* del soggetto e non sulla trasformazione dei contesti per realizzare il successo formativo diffuso (Fig. 2)<sup>5</sup>.

Ebbene (ecco la seconda interpretazione, che noi condividiamo) l'educazione inclusiva non ha nulla a che vedere con tutto questo. Non ha a che fare con alunni *inclusi* (quanti, in che misura?) o da *includere* (quanti, in che misura?) nei *contesti regolari* e non è favorita da insegnanti separati per funzione.

L'educazione inclusiva mira a rendere inclusivi i contesti scolastici: sul piano della didattica, della valutazione, del curriculum, dell'organizzazione scolastica, dei ruoli e delle funzioni, ecc.

Chi opera realmente in ottica inclusiva agisce sui dispositivi, sui meccanismi e sui contesti che devono essere modificati, in quanto l'educazione inclusiva è una sfida alla normatività tipica del paradigma assimilazionista della *scuola regolare* (D'Alessio, 2007; Medeghini, D'Alessio, Marra &

<sup>5</sup>Tra le tante riflessioni che si possono fare in proposito, fa riflettere, ad esempio, il fatto che non esiste una stima della dispersione scolastica degli allievi disabili, evidentemente considerata  *fisiologica*.

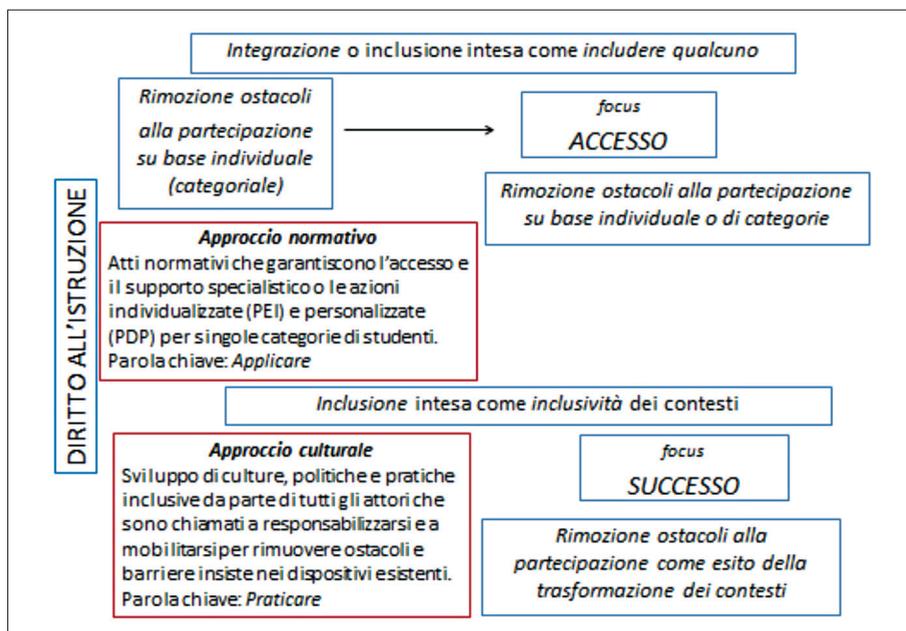


Fig. 2 – I differenti *focus* dell'integrazione e dell'inclusione (Bocci, 2017)

Vadalà, 2013; D'Alessio, Medeghini, Vadalà & Bocci, 2015). Possiamo definire l'inclusione come un *cambiamento sistemico* finalizzato a rimuovere tutte le barriere che escludono e/o discriminano chiunque (a livello macro come a livello micro).

L'inclusione, pertanto, non è un *prodotto* rilevabile in termini numerici (ad esempio il numero di alunni BES presenti e le azioni svolte per questi allievi) ma va inteso come un *processo* che coinvolge tutti, nessuno escluso. Un concetto questo ben espresso nel 2009 dalle Linee Guida per l'Inclusione dell'UNESCO. Come rileva Simona D'Alessio, da queste indicazioni emerge chiaramente il concetto di inclusione come «un processo che mira a trasformare i sistemi educativi al fine di fornire una educazione di qualità a tutti i discenti in modo che questi ultimi possano sviluppare al massimo il loro potenziale di apprendimento» (D'Alessio, 2011: 73).

Come illustriamo nella [figura 3](#), affinché vi sia inclusione è necessario dunque *praticarla*<sup>6</sup>, a partire dalla volontà di volerla praticare.

<sup>6</sup> Ci soffermiamo brevemente sul significato (e sul senso) della locuzione praticare. È interessante farlo in ottica inclusiva perché ha diversi richiami e rimandi, tra loro sinergici. 1) *Mettere*



Fig. 3 – L'inclusione come processo (Bocci, 2017)

*in pratica, realizzare, attuare.* Non c'è dubbio che l'istanza utopica di veder riconosciuto a ciascuna persona il diritto fondamentale di essere/sentirsi *diversamente differente* (come sostiene Amartya Sen) transita soprattutto nella pratica quotidiana, nell'*hinc et nunc* delle nostre piccole azioni, in quell'*infinitamente piccolo* (Bocci, 2009) che ha però una straordinaria rilevanza nella rete di interrelazioni che nascono e si snodano in famiglia, a scuola, sul posto di lavoro, nelle comunità, nelle associazioni, ecc. In altri termini, occorre gandhianamente farsi portavoce del nostro impegno ad 'essere il cambiamento che si vuole vedere nel mondo'. 2) *Fare, eseguire, effettuare, applicare.* Si tratta della volontà di dare seguito a ciò che siamo riusciti ad ottenere sul piano normativo-istituzionale, a livello locale, nazionale o internazionale. Non basta, infatti, gloriarsi di avere dal 2006 una convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e di averne visto la ratifica in Italia con la Legge 18 del marzo 2009. Alla vocazione occorre far seguire l'azione, far crescere la sensibilità collettiva (in termini di cultura inclusiva) che è la sola a dare la possibilità a una *norma* a divenire *vitale*. 3) *Frequentare, aver rapporti, aver familiarità.* L'inclusione è incontro, è relazione. Possiamo qui richiamare lo scrittore Erri De Luca, quando afferma che *due* (ossia la relazione) non è il doppio bensì il *contrario di uno*. L'inclusione incarna questa prospettiva: «se intendiamo due come la naturale somma che determina il semplice sovrapporsi di due entità originariamente distinte, ci accorgiamo che qualcosa è venuto meno: l'unicità dell'uno. Diversamente, se manteniamo intatta questa unicità, pur non privandola della possibilità di accrescersi, e non la disperdiamo nella somma, valorizzando invece l'atto del sommare, ci accorgiamo che abbiamo creato valore aggiunto» (Bocci, 2004). È questa l'idea di inclusione come processo.

L'inclusione non può quindi riguardare categorie di allievi (BES o similari) e non va/deve essere affidata a insegnanti/insegnamenti speciali/specifici, ma va considerata e intrapresa come una impresa collettiva, come «un compito che non ha fine, che coinvolge tutti in funzione della riflessione e della riduzione degli ostacoli che noi e altri abbiamo creato e continuiamo a creare» (Booth & Ainscow, 2014: 33).

In tal senso educazione e inclusione coincidono, in quanto «educazione è di per sé inclusione» (Goussot, 2014). E, aggiunge Angelo Lascioli, «se funziona la scuola, funziona anche l'inclusione» (Lascioli, 2014: 86).

Anzi, ci consentiamo di rilanciare, solo se funziona l'inclusione, così come la stiamo delineando, può funzionare la scuola. Perché sarebbe bene cominciare a prendere atto che fare scuola e fare inclusione non sono cose separate, non sono processi che attengono a attori diversi.

L'inclusione, riguarda cioè il tipo di scuola e di società che vogliamo sviluppare per il XXI secolo, il nostro concetto di educazione e il suo scopo.

Siamo all'interno di una visione paradigmatica della società che dà corpo a una trasformazione delle nostre comunità, in cui la scuola svolge l'azione cruciale di *cerniera* fra individuo e contesto. Il suo fine ultimo è lo sviluppo, il rinnovo, la crescita della democrazia (Meirieu, 2004; Canevaro, 2004).

In tal senso – riprendendo ancora una volta le parole di Alain Goussot – dobbiamo pensare alla scuola inclusiva – perché questa a noi interessa<sup>7</sup> – come *agorà pedagogica*. Scrive Goussot:

«solo la trasformazione delle scuole in agorà pedagogiche aperte alla riflessione collettiva e alla co-progettazione di un nuovo patto educativo per il futuro potranno ridare speranza. Le risorse ci sono, anche le volontà, anche le capacità: si tratta di connettersi, costruire un nuovo modo di stare insieme per co-educarsi nella prospettiva di ridare vitalità e serietà culturale cioè dignità alla scuola repubblicana, democratica e pubblica» (Goussot, 2015).

---

<sup>7</sup> Come afferma Charles Gardou l'aggettivo *inclusivo* è più adeguato e pertinente del sostantivo *inclusione*, poiché «esprime chiaramente un doppio rifiuto. Da una parte, quello di una società e di strutture, dalla prima infanzia all'adolescenza e dall'età adulta alla vecchiaia, di cui solo le persone "non disabili" si sentirebbero proprietarie, con lo scopo di farne un loro privilegio o usarle per i propri piaceri personali [...] Dall'altra, il rifiuto della marginalizzazione, in luoghi improponibili, di tutti quelli che vengono giudicati imbarazzanti, diversi, incompatibili» (Gardou, 2015: 13-14). La visione inclusiva, quindi, ostacola «la centrifuga culturale che rinvia a una dimensione periferica tutti quelli la cui esistenza stessa smonta modelli e archetipi dominanti [...] si oppone all'invasione eccessiva di una norma che prescrive, marginalizza e soffoca il singolo» (Gardou, 2015: 21).

E se ci sono le risorse, le volontà e le capacità significa che ci sono anche le opportunità per farlo. Occorre pertanto scardinare la visione pessimistica che genera l'immobilismo (e una certa ritrosia nei confronti delle innovazioni) e impegnarsi per il cambiamento.

Aspetto questo che apre la strada anche alla questione dei tempi di attuazione della scuola inclusiva.

#### 2.4 I tempi di attuazione della scuola inclusiva

Come si realizza la scuola inclusiva? In che tempi è possibile apprezzare l'effetto delle trasformazioni in atto? Sono sufficienti i dettati normativi, oppure c'è bisogno di qualcos'altro?

Anche su tale questione vi sono punti di vista non sempre coincidenti.

Da un lato, infatti, troviamo coloro i quali – anche sulla scorta dell'idea che l'inclusione sia già nel modello dell'integrazione italiano – ritengono che il *passaggio trasformativo* sia in effetti già in essere e che avvenga attraverso procedure/processi gradualmente finalizzate/i a includere sempre di più nella scuola di tutti, tutti coloro i quali manifestano una qualche differenza e che sono a rischio di emarginazione, discriminazione, esclusione.

In tal senso si viene a delineare una sorta di *itinerario* (la via italiana all'integrazione/inclusione) che potremmo sintetizzare in questi passi (Fig. 4):

- *Inserimento* degli allievi disabili nella scuola comune: si realizza nella prima metà degli anni Settanta (fino alla Legge 517/77);
- *Integrazione* degli allievi disabili nella scuola comune: trova la sua evoluzione e realizzazione dalla metà degli anni Settanta (dalla Legge 517/77 alla prima decade degli anni Duemila);
- *Primo step dell'inclusione*: ampliamento delle categorie prese in considerazione, allievi con DSA e successivamente con BES (dal 2010 circa a oggi);
- *Piena inclusione*, in cui il sistema formativo risponde

«adeguatamente a tutte le diversità individuali di ogni alunno, non soltanto a quelle degli alunni con Bisogni Educativi Speciali. Una scuola che non pone barriere, ma anzi valorizza le differenze individuali di ognuno e facilita la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti» (Ianes, 2010: 22-24).

Ora, non c'è dubbio che, nel nostro Paese, questo sia un processo in atto. A differenza di altre nazioni che non hanno vissuto la stagione (importante, significativa, ideologicamente ineccepibile) dell'integrazione, infatti, e

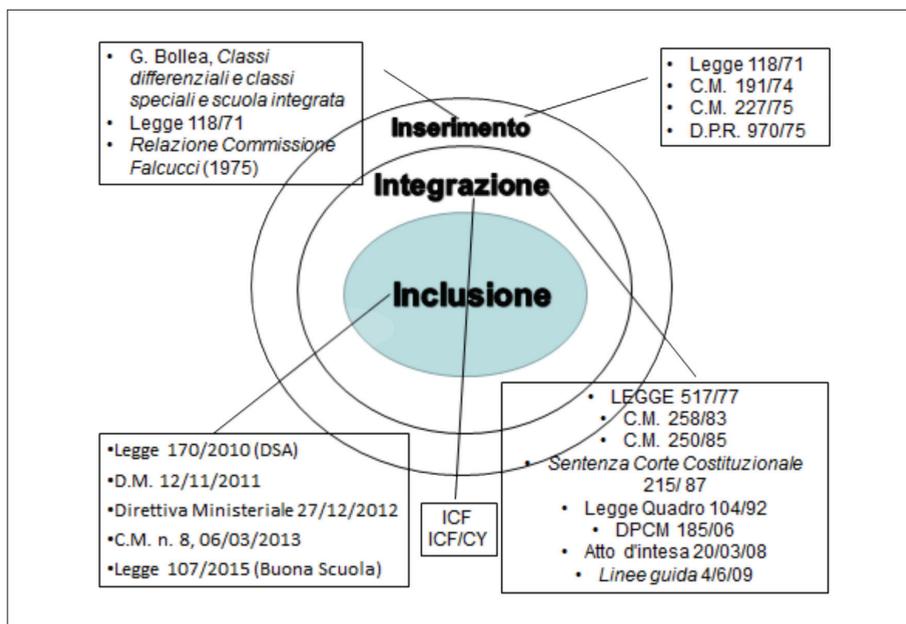


Fig. 4 – Il graduale processo di inclusione della scuola italiana (Bocci, 2017)

che vedono pertanto nell'inclusione un *salto* diretto per superare l'esclusione che caratterizza i loro sistemi ancora centrati sulle scuole speciali e le classi differenziali, in Italia si tende a ragionare – come abbiamo più volte detto – in termini di sistema in progressiva e costante evoluzione, tendente alla realizzazione della *full inclusion*.

Questa visione, a nostro avviso, presenta però dei rischi.

Il primo, come ben evidenzia Angelo Lascioli (2014) è quello di dare vita e di ristagnare (come a nostro avviso sta accadendo) ad/in un *sistema ibrido*, in cui sono presenti forti spinte verso risposte tecniche (*insegnamenti speciali su singole patologie, insegnanti iperspecializzati*, ecc.) con un ritorno mascherato alla medicalizzazione (Goussot, 2015).

Il secondo è quello di perpetrare in un'azione finalizzata a concepire l'inclusione come riguardante progressive categorie da includere.

Non solo disabili, ma tutti coloro che si differenziano dalla norma, dagli standard che – è bene ricordarlo – sono dettati da paradigmi socio-economici di orientamento neoliberista, pertanto esaltanti la meritocrazia, la performatività standardizzata, l'abilismo, ecc.

In altri termini la via italiana all'inclusione si configurerebbe come una

sorta di progressivo aggiustamento della rotta per rispondere, infine, al dettato costituzionale che già di per sé (senza quindi ulteriori normative) indica chiaramente come/cosa dovrebbe essere la scuola.

Concedendoci un momento di evasione, lievemente ironica, ci viene in mente (come esempio poco accademico ma, auspichiamo, incisivo) il modo di fare (e di dire) delle bambine e dei bambini le/i quali nel collezionare immagini di calciatori, di animali o di personaggi vari dei fumetti ecc., da incollare negli album dedicati, dichiarano quali figurine posseggono e quali ancora mancano loro.

Allo stesso modo, sembra procedere il nostro sistema formativo.

Partirti dal dettato costituzionale (l'album), che indica chiaramente che la scuola è di tutti e per tutti, progressivamente ci siamo accorti che mancava qualcuno.

I poveri (figli di contadini, operai, ecc.) ci sono? No. Sono discriminati per censo e provenienza e finiscono all'avviamento. Allora emaniamo la Legge 1859 del 1962, ovvero la Legge sulla Scuola Media Unificata.

I disabili (all'epoca handicappati) ci sono? No. Sono collocati nelle Scuole Speciali o nelle Classi differenziali. Allora variamo prima la Legge 118 del 1971, poi la Legge 517/77, infine la Legge 104/92 e il Decreto attuativo del 1994.

Quindi, a seguire (omettendo per ovvie ragioni di spazio molte altre norme interessanti). Coloro i quali hanno Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) ci sono? In realtà sì, ma sembra che nessuno sappia bene che pesci pigliare con loro. E allora promulghiamo la Legge 170/2010 e le annesse Linee guida del 2011.

E a seguire ancora, ci siamo detti: i poveri ci sono, i disabili ci sono, i DSA ci sono. Chi manca? Mancano tutti quelli che hanno difficoltà ma non rientrano propriamente in una delle categorie precedenti. Allora variamo la Direttiva 27 Dicembre 2012 e la Circolare Ministeriale n. 6 dell'8 marzo 2013 che li definisce BES (finalmente hanno un nome anche loro) per poi, infine, far convogliare tutti sotto l'etichetta ombrello BES, differenziandoli tra tipo A (Disabili certificati con la Legge 104/92), tipo B (Disturbi dello sviluppo e similari), tipo C (svantaggio socio economico culturale).

Ci viene da dire (ancora scherzando) che prima o poi sarà necessario fare anche una legge per tutelare tutti quelli che non sono tutelati dalle precedenti normative, i quali fanno/faranno categoria a sé (che potremmo giocando definire i *restanti*) ai quali occorrerà infine garantire percorsi individualizzati e personalizzati per non generare per loro (i cosiddetti normodotati) forme di marginalizzazione e discriminazione.

Tornando invece seri, forse, quello che occorre, pur nella consapevolezza

che siamo all'interno di un processo, è una svolta, un cambio del paradigma fondato sull'ottica compensativa, il quale postula l'essere categorizzati in quanto deficitari rispetto alla norma la condizione per non essere respinti dal sistema formativo.

Per tale ragione noi – anche sulla scorta di una impostazione derivante dalla prospettiva dei *Disability Studies* – continuiamo a problematizzare questi aspetti e a indicare come via per l'inclusione non la risposta a singole categorie di allievi bisognosi (di risposte sempre più specialistiche) ma lo spostamento dell'attenzione su meccanismi, dispositivi e contesti, i quali devono essere modificati in modo sostanziale.

La prospettiva inclusiva, pertanto, è uno sfondo epistemologico e di analisi «all'interno del quale i temi relativi alla norma, al concetto di abilità, alle differenze, alle barriere alla partecipazione e all'apprendimento, sono nodi attorno ai quali si vuol prospettare un cambiamento nell'attuale sistema educativo italiano» (Medeghini, D'Alessio & Vadalà, 2013: 214). Di conseguenza, «l'educazione inclusiva è un modo di sfidare la presunta norma della scuola regolare e di andare oltre il paradigma dell'integrazione scolastica» (D'Alessio, 2007: 70), che ancora permane nel sistema ibrido a lenta trasformazione.

In altri termini, chiudendo il cerchio, possiamo affermare che la crisi del sistema formativo (e non del modello dell'integrazione) richiede un cambiamento di paradigma che riguarda l'idea stessa di scuola e di fare scuola, come non ha mancato tra gli altri di illustrare Ken Robinson nel suo *changing paradigms*.

Si tratta di una sfida che chiama in causa (e richiede una particolare focalizzazione su) tre dimensioni, le quali si profilano come tre nodi cruciali per dare vita e corpo all'inclusività del sistema scuola (formativo).

### 2.5 *Tre dimensioni per profilare lo scenario in cui realizzare l'inclusione*

A nostro avviso sono tre le dimensioni che sfidano e impegnano oggi coloro i quali si impegnano nella scuola e la abitano (insegnanti, dirigenti, assistenti specialistici, personale e, naturalmente, allievi).

Le mutuiamo dal Modello sociale di matrice anglosassone, in particolare dalla versione/visione concepita da Tony Booth e Mel Ainscow (2008; 2014) per elaborare l'*Index per L'inclusione* (Fig. 5).

La prima dimensione è quella delle *culture inclusive*. Si tratta della dimensione del *sentire* (Bocci, 2018) legata ai valori che sono alla base degli atteggiamenti e dei comportamenti di chi educa.

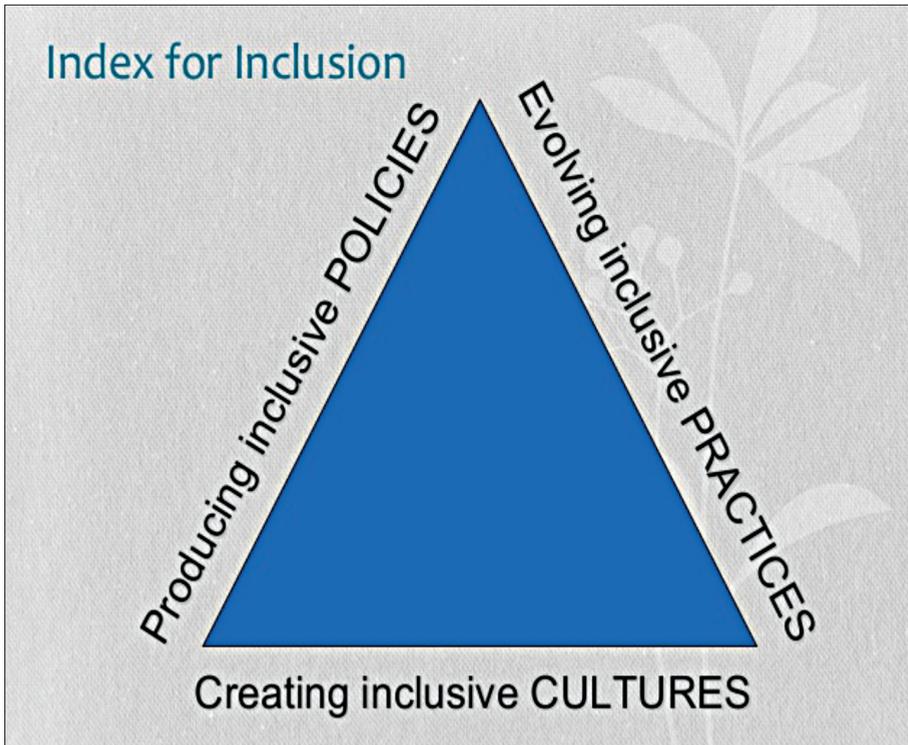


Fig. 5 –Le tre dimensioni dell'*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2008; 2014)

Facciamo riferimento al rispetto per tutte le differenze, al diritto di poter affermare la propria *uguaglianza* (Goussot, 2011) nella possibilità di essere, al tempo stesso, *diversamente differenti* (Sen, 2008), all'autorealizzazione, alla nonviolenza, al coraggio, alla volontà, all'ottimismo, alla pluralità, all'empatia, all'onestà, alla fiducia, alla sostenibilità, alla partecipazione (cittadinanza) attiva, al bene comune e al senso di comunità, ecc.

Come suggeriscono Booth e Ainscow, si deve partire dai valori. A loro avviso è fondamentale pensare all'inclusione come a un'azione rivolta alla realizzazione di valori inclusivi. Si tratta di un impegno che testimonia

«il desiderio di superare l'esclusione e promuovere la partecipazione. Cercare di valorizzare l'inclusione senza un riferimento forte ai valori espone al rischio di conformarsi alle mode del momento o di obbedire passivamente a ordini provenienti dall'alto. I valori sono guide fondamentali e un impulso all'azione. Ci spronano in avanti,

indicano una direzione e definiscono una destinazione. Non possiamo sapere se stiamo facendo (o abbiamo fatto) la scelta giusta se non comprendiamo il rapporto tra le nostre azioni e i valori, poiché tali valori sono impliciti in tutte le azioni che coinvolgono gli altri [...] Chiarire il rapporto tra i valori e le azioni è il passo più pratico che possiamo intraprendere in educazione» (Booth & Ainscow, 2014: 49).

I due studiosi, sulla scorta non solo della riflessione teorica ma anche dell'esperienza maturata sul campo incontrando insegnanti, dirigenti ed educatori di tutto il Mondo, propongono una serie di valori inclusivi che possono essere sinergicamente ricondotti a tre dimensioni (Fig. 6): *strutturali* (inerenti le strutture), *relazionali* (riconducibili al carattere e alla qualità delle relazioni), *spirituali* (arricchenti lo spirito umano).

<i>Strutture/ali</i>	<i>Relazioni/ali</i>	<i>Spirito/uali</i>
Uguaglianza	Rispetto per la diversità	Gioia
Diritti	Non violenza	Amore
Partecipazione	Fiducia	Speranza/ottimismo
Comunità	Empatia	Bellezza
Sostenibilità	Onestà	
	Coraggio	

Fig. 6 – Valori Inclusivi (Booth & Ainscow, 2014)

Al di là di quelli indicati (che sono esemplificativi e non certamente esaustivi) il richiamo all'importanza dei valori da perseguire, introiettare e condividere<sup>8</sup> suggerisce a tutti e a ciascuno di noi di metterci in gioco, di abitare attivamente il campo, di dare un proprio contributo: dal basso, dal vivo, rendendo la scuola che agisce dal basso una scuola viva.

Sul piano delle culture la scuola inclusiva (ossia la scuola) si fa promotrice di un valore assoluto che compendia e conferisce senso a tutti gli altri: *il riconoscimento infinito dell'altro*.

Ne abbiamo assoluto bisogno. Per contrastare le logiche discriminatorie conseguenti a politiche economiche (ossia finanziarie) – quindi anche socio-culturali – che privilegiano la competizione a discapito della cooperazione,

<sup>8</sup> Anche dialetticamente: ben venga un rinnovato dibattito su questi temi nella scuola.

la supremazia di pochi a danno dell'inferiorità e subalternità di molti. Per fare fronte al ritorno di vecchi e nuovi fascismi che pervadono il nostro tempo: nazionalismi, intolleranza, iniquità, guerre, divisioni, ecc., così come al dilagare di forme di violenza (sulle donne, sugli omosessuali, sugli stranieri, sui più vulnerabili) che segnano sempre di più il nostro tempo.

Culture e valori che si inverano concretizzandosi nelle *politiche (policies)* inclusive, la seconda dimensione che ci piace definire del *socializzare comunitariamente* (Bocci, 2018).

Nella prospettiva inclusiva che stiamo delineando tutte le figure presenti nella scuola sono chiamate in causa attivamente in una logica d'azione orizzontale, cooperativa, finalizzata a valorizzare tutti e ciascuno. Per uscire fuori da una visione verticistica e statica dell'organizzazione scolastica (e del sistema formativo *tout court*), in cui si fa fatica a ragionare comunitariamente, è necessario ripristinare alcune condizioni imprescindibili che – del resto – fanno già parte del patrimonio storico della scuola italiana. Facciamo riferimento ai movimenti di insegnanti, dirigenti, personale scolastico che sul finire degli anni Sessanta e nei primi anni Settanta del Novecento, ancor prima della Legge 517 del 1977 avevano iniziato a promuovere l'apertura delle classi per coloro i quali erano emarginati (poveri, handicappati, ecc.).

La prima condizione cui facciamo riferimento è *l'agire dal basso*, un modo di agire socio-politico-culturale che restituisce la responsabilità decisionale alle comunità in azione, quali per l'appunto soggetti/soggettività pensanti che *indirizzano il* e sono *agenti del* loro cambiamento (Bocci, 2018).

La seconda condizione è *l'essere plurali*. La scuola non può essere concepita come un luogo in cui ciascuno rappresenta una categoria specifica che agisce in funzione del ruolo che assolve, ovvero che rappresenta.

Una sovrastruttura che non riguarda – è bene dirlo – solo gli allievi (normodotati *vs* BES; talentuosi meritevoli di essere destinati ai Licei *vs* incapaci/inetti/brocchi<sup>9</sup> da indirizzare agli istituti tecnici o professionali) ma anche gli adulti che vi operano (si pensi al distinguo gerarchici tra insegnante curricolare e specializzato, tra questo e gli assistenti specialistici, di tutti nei confronti dei collaboratori).

Siamo consapevoli che si tratta di una trasformazione di non facile attuazione (che impatta tra l'altro con una società che sembra sempre più

<sup>9</sup> Ken Robinson, nel già citato *Cambiare i paradigmi dell'educazione*, fa riferimento al distinguo tra *accademico* (colui che è conforme alle logiche del sistema scuola così com'è oggi concepito) e il *non accademico* (il non conforme, che spesso – e ciò vale anche per i cosiddetti gifted/plusdotati – sono emarginati o espulsi).

indirizzarsi altrove, ossia verso l'inasprimento delle pratiche competitive).

Ma siamo altresì consapevoli che vi sono molte opportunità per intraprendere processi di cambiamento dei contesti, molti dei quali presenti addirittura nelle direttive della normativa e nei suoi dispositivi.

Pensiamo, ad esempio, al Rapporto di Autovalutazione (RAV), al Piano di Miglioramento (PdM) o allo stesso Piano Annuale per l'Inclusione (PAI) ora Piano per l'Inclusione (PI).

Pensiamo alle opportunità che offrono, in tal senso, strumenti e procedure di autoanalisi come l'*Index per l'inclusione* (Booth & Ainscow, 2014), il *SADI (Strumento di Autovalutazione della didattica Inclusiva)* elaborato da Medeghini<sup>10</sup>, il *CTI-Repertoire (Commitment Toward Inclusion Repertoire)* di Santi & Ghedin (2012), il *QUADIS*<sup>11</sup> e così via.

Si tratta di un impegno che consente ai diversi protagonisti di investire risorse personali e organizzative (quindi sia sul piano individuale sia collettivo) sui *processi di sviluppo professionale* quale pratica intenzionale finalizzata a contribuire alla crescita personale e a quella dei colleghi (Calvert, 2016a; 2016b; Sibilio & Aiello, 2018). Oppure di implementare la *Leadership educativa diffusa* (Domenici & Moretti, 2011; Moretti, 2014), la riflessività in azione (Striano, 2001; Mortari, 2003; Wenger, 2006; Schön, 2006; Baldacci, 2015), il mettere in atto forme di ricerca-azione (Pourtois, 1984; Scurati & Zanniello, 1993) e di Analisi Istituzionale (Hess & Weigand, 2008; Gueli, 2018).

Si tratta di aspetti che in un contesto inclusivo quale quello che stiamo delineando non sono eterodiretti (dagli esperti, dai tecnici) ma autodirezionati: quindi dal basso e collettivamente. Un cambiamento di rotta – da verticale a orizzontale – in merito a chi deve fare cosa e come debba essere fatta. Sintetizzando, possiamo affermare che nelle scuole inclusive i diversi attori sono protagonisti di una *attitudine epistemologica allo sviluppo dei processi inclusivi* che le rendono tali (Bocci, 2018).

E questo si interconnette (non potrebbe essere altrimenti) con la terza dimensione: quella delle *pratiche inclusive*, ossia dell'*agire/fare*.

Si tratta di una dimensione ineludibile, perché è quella che ha un impatto diretto sugli allievi nella vita di classe.

Se è vero, come è vero, che gli allievi sono portatori (sani) di infinite differenze allora le pratiche didattiche inclusive non possono non tenere conto di questa straordinaria eterogeneità.

L'odierna ricerca scientifica e le pratiche dal basso agite e documentate

---

<sup>10</sup> <<http://www.inclusive-education-in-action.org/downloads/135EN-attachment1.pdf>> (ultimo accesso 07.11.2017).

<sup>11</sup> <<http://www.quadis.it/jm/>> (ultimo accesso 07.11.2017).

da molte scuole mettono oggi a disposizione dei docenti una eccezionale varietà di possibilità, di interconnessioni per agire una didattica flessibile, modulare, mista, mirata a sviluppare sinergicamente percorsi individualizzati e personalizzati, ovvero forme di partecipazione all'apprendimento calibrate sulle caratteristiche di ciascuno.

Qualche esempio può essere utile (accompagnato da qualche rimando a una letteratura scientifica minima):

- le *procedure di facilitazione* (*reinforcement, prompting, fading, shaping, modeling*) di origine cognitivo-comportamentale (Ianes, 2005);
- l'*apprendimento cooperativo*, sia di matrice anglosassone sia di estrazione freinetiana (Johnson, Johnson & Holubec, 1996; Comoglio, 1999; Kagan, 2000; Goussot, 2016; Rizzi, 2017);
- i diversi modelli di *Gestione della classe* (d'Alonzo, 2012);
- la *didattica metacognitiva* (Borkowski & Muthukrishna, 2011, Ashman & Conway, 1991; Cornoldi, 1995);
- la *didattica narrativa* che si avvale anche del *metodo autobiografico* (Demetrio, 1999; 2012; De Angelis, 2016);
- l'*approccio montessoriano* (Caprara, 2015 );
- la *didattica aperta* (Demo, 2016);
- la *didattica delle intelligenze multiple* (Gentili, 2011);
- l'*e-learning* e in generale la didattica centrata sulle *ICT* (Maragliano, 2014; Zambotti, 2010; Pinnelli, 2007);
- la *didattica con gli EAS* (Episodi di Apprendimento Situati) (Rivoltella, 2016);
- la *Flipped Lesson* (Bergman & Sams, 2016);
- la *didattica socio-emotiva* (Morganti, 2012);
- la didattica che recupera e rilancia la centralità del corpo apprendente e che si richiama a teorie, costrutti, modelli, pratiche, ecc. quali *semplicità, neurodidattica, enattivismo, embodied cognitive sciences* (Sibilio, 2014; Rivoltella, 2011; Rossi, 2012; Gomez Paloma, 2013);
- le proposte metodologiche orientate all'applicazione dei principi dello *Universal Design for Learning* (Savia, 2016).

Come si può osservare si tratta di elenco ampio e articolato. Rispetto a ciò ci preoccupiamo di segnalare due rischi.

Il primo è quello di concepire queste *nuove e meno nuove modalità* di progettare e praticare la didattica come se fossero delle mode, destinate a esaurirsi nel breve o nel medio termine, come del resto è già accaduto in passato.

Il secondo è quello di idealizzarne una (o più di una) come se fosse/ro un dogma, qualcosa che va adottato in modo fideistico, scalzando tutto il resto.

A nostro avviso tali rischi possono essere fronteggiati con alcune accortezze, di natura metodologica e, volendo, politica.

La prima di queste – come già indicava chiaramente e diversi anni orsono Graziella Ballanti (1975) – riguarda il fatto che occorre adottare un modo di agire e di pensare scientifico, quindi non autoreferenziale, che vada oltre la sola (propria) esperienza. In tal senso vi è oggi attenzione condivisa tra studiosi dell'educazione e docenti di scuola<sup>12</sup> sulla cosiddetta *Evidence Based Education* (Calvani, 2012; Hattie, 2016; Mitchell, 2017; Cottini & Morganti, 2015; Chiappetta Cajola, Chiaro & Rizzo, 2016), la quale grazie a studi rigorosi cerca di muoversi su terreni d'azione informati da evidenze.

In tal senso prende corpo la seconda accortezza. Andare oltre il lavoro solitario del docente e dei diversi operatori della scuola.

È fondamentale ridare vigore e sostanza alla co-progettualità, al lavoro di gruppo, un fattore cruciale nella/della scuola inclusiva.

In altri termini la scuola inclusiva promuove un *approccio tecnologico alla didattica* (Bocci, 2017), nel quale tutti pensano, progettano e agiscono comunitariamente.

Non a caso, la terza accortezza riguarda il fatto che la dimensione delle pratiche inclusive deve essere posta in relazione sinergica con le altre due dimensioni (le culture e le politiche), pena ridurre l'azione a una mera tecnica o a una somma di tecniche.

La scuola dell'inclusione non ha infatti bisogno di *tecnici del sapere pratico* (riferendoci a Jean Paul Sartre) o di *funzionari delle sovrastrutture* (Antonio Gramsci). Questo vale per tutte le figure che agiscono nella scuola, non solo gli insegnanti.

Ciò che occorre, invece, sono figure intellettuali, che agiscono sistematicamente e intenzionalmente per fare fronte (comunitariamente) alle sfide della complessità, della globalizzazione, della liquidità sociale, che generano discriminazioni, ingiustizie, iniquità e disuguaglianze, opponendovi la straordinaria forza dell'educazione e dell'educare quale atto che umanizza le relazioni e i contesti che le accolgono e conferiscono loro senso e significato.

---

<sup>12</sup> Si vedano i lavori e le iniziative promesse da S.Ap.I.E. (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza) <<http://www.sapie.it/index.php/it/>> (ultimo accesso 07.11.2017).

## CAPITOLO 3

Massimiliano Fiorucci, Massimiliano Smeriglio<sup>13</sup>

### *Obiettivi e metodologia dell'indagine sugli assistenti specialistici*

#### 3.1 *Obiettivi dell'indagine*

L'indagine sull'assistente specialistico che qui si presenta è stata realizzata dal novembre 2017 al febbraio 2018, nell'ambito di un servizio di valutazione qualitativa in itinere del servizio di assistenza svolto da operatori privati e finalizzato all'integrazione scolastica degli allievi e delle allieve disabili frequentanti le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo di istruzione della Regione Lazio (Regione Lazio prot. U.0040028.26-01-2017).

Va ricordato, in primo luogo, che

«l'assistente specialistico è una figura funzionale ai processi di apprendimento e alla socializzazione dell'alunno con disabilità ed interviene per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali. Pertanto interviene in un'ottica non assistenzialistica rispetto al deficit, ma rivolta allo sviluppo di competenze dell'alunno e di tutti coloro che sono coinvolti nei processi scolastici per l'integrazione» (Regione Lazio, *Piani di intervento finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità-Assistenza specialistica a.s. 2017/18*).

I principali obiettivi dell'indagine sono stati i seguenti:

- valutare in itinere il servizio di assistenza svolto da operatori privati e finalizzato all'integrazione scolastica degli allievi e delle allieve disabili frequentanti le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo di istruzione della Regione Lazio;
- valutare nello specifico i seguenti aspetti:

---

<sup>13</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro comune degli autori. Tuttavia Massimiliano Fiorucci è autore del paragrafo 3.2, Massimiliano Smeriglio è autore dei paragrafi 3.1 e 3.3.

1. efficacia pedagogica dell'intervento;
  2. correttezza dell'intervento in relazione alla specifica disabilità;
  3. congruità dell'intervento rispetto all'obiettivo dell'integrazione;
  4. eventuali carenze o criticità dell'intervento stesso;
  5. possibili correttivi rispetto al miglioramento dei livelli del servizio;
- ricostruire il profilo socio-ascrittivo, le attività professionali, la formazione ricevuta e quella domandata, individuare le principali situazioni-problema della figura dell'assistente specialistico.
- La metodologia adottata è stata di tipo quali-quantitativo e ha previsto:
- a) *un'indagine quantitativa*, attraverso la somministrazione di un questionario su piattaforma *Limesurvey* ad un campione di 175 assistenti specialistici attivi nella regione Lazio;
  - b) *un'indagine qualitativa*, attraverso la realizzazione di interviste semistrutturate e gruppi *focus*. Sono state realizzate 19 interviste a testimoni privilegiati (assistenti Specialistici, dirigenti scolastici, insegnanti) e 5 gruppi *focus* nei diversi contesti provinciali della Regione Lazio con i testimoni privilegiati sopra menzionati.

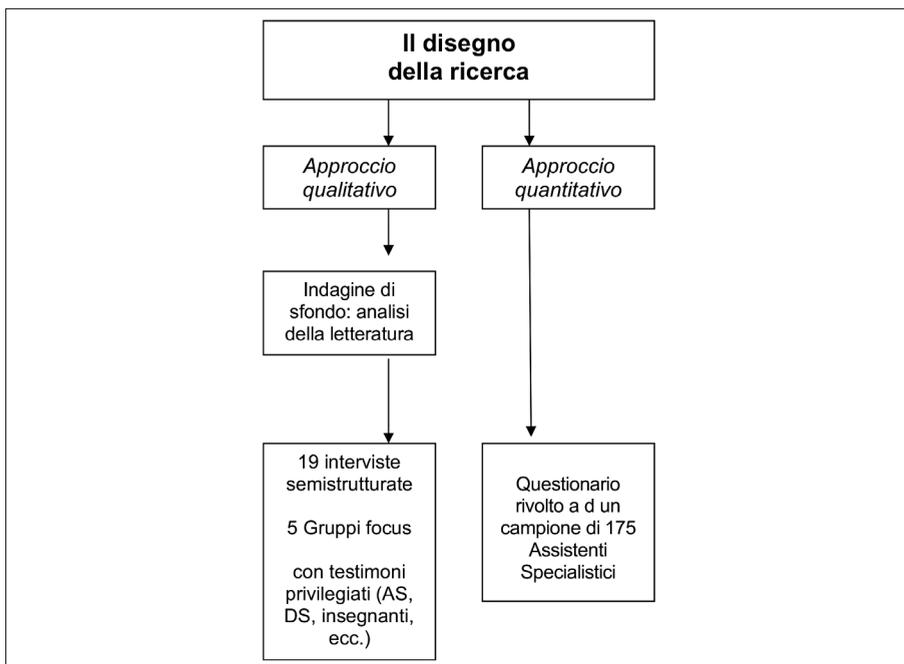


Fig. 7 – Il disegno della ricerca

### 3.2 Metodologia adottata

L'indagine quantitativa ha avuto una funzione di tipo esplorativo. Si è scelto poi di adottare una metodologia qualitativa, poiché attraverso tale approccio è possibile individuare situazioni problematiche ed esperienze significative, conseguendo una notevole profondità di analisi.

Va osservato che, rispetto alla dimensione quantitativa, il concetto di rappresentatività del campione qualitativo è molto differente, poiché deve testimoniare un universo nascosto di dinamiche, così ricche o complesse da non essere riducibili a forme complessive manifeste, per cui non è tanto importante intervistare una gran massa di soggetti, ma scegliere alcuni testimoni privilegiati sui quali agire in profondità. Lo stesso rigore metodologico dell'intervista viene garantito dalla qualità del comportamento verbale dell'intervistatore, che deve approfondire i punti rilevanti per le finalità della ricerca (Kanizsa, 1998: 75).

Dal novembre 2017 al dicembre 2017 sono stati intervistati, in particolare, 19 testimoni privilegiati. Nel mese di febbraio 2018 sono stati realizzati, inoltre, 5 gruppi focus che hanno coinvolto complessivamente circa 30 ulteriori testimoni privilegiati. La tabella che segue riproduce in forma sintetica il numero, la tipologia e la sede dei soggetti coinvolti nell'indagine.

<b>Codifica</b>	<b>Data</b>	<b>Tipologia intervistato</b>	<b>Luogo</b>	<b>Intervistatore</b>
Int. 1	2/12/2017	dirigente scolastico	Civitavecchia	Daniela Vadacca
Int. 2	2/12/2017	assistente specialistico	Civitavecchia	Daniela Vadacca
Int. 3	13/12/2017	assistente specialistico	Roma	Daniela Vadacca
Int. 4	13/12/2017	assistente specialistico	Roma	Daniela Vadacca
Int. 5	13/12/2017	coordinatrice disabilità	Roma	Daniela Vadacca
Int. 6	21/12/2017	coordinatrice disabilità	Latina	Daniela Vadacca
Int.7	21/12/2017	assistente specialistico	Latina	Daniela Vadacca
Int.8	11/12/2017	dirigente scolastico	Rieti	Alice Ruggieri
Int.9	11/12/2017	insegnante di sostegno/ coordinatore disabilità	Rieti	Alice Ruggieri
Int.10	14/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alice Ruggieri

Int. 11	14/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alice Ruggieri
Int. 12	20/12/2017	insegnante di sostegno	Roma	Alice Ruggieri
Int. 13	20/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alice Ruggieri
Int. 14	6/12/2017	insegnante specializzato/ vicepreside	Roma	Alessia Travaglini
Int. 15	6/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alessia Travaglini
Int. 16	13/12/2017	insegnante specializzato/ coordinatrice servizio assistenza specialistica	Roma	Alessia Travaglini
Int. 17	13/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alessia Travaglini
Int. 18	20/12/2017	insegnante specializzato/ funzione strumentale BES	Civita Castellana	Alessia Travaglini
Int. 19	20/12/2017	assistente specialistico	Civita Castellana	Alessia Travaglini
GF. 1	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma <sup>14</sup>	Massimiliano Fiorucci
GF. 2	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Fabio Bocci
GF. 3	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Daniela Vadacca
GF. 4	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Alessia Travaglini
GF. 5	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Marco Catarci

L'intervista semi-strutturata e il gruppo *focus* sono stati condotti sulla base di una 'griglia' o 'scaletta', che ha avuto una funzione di guida durante il dialogo. Le interviste e i gruppi *focus* si sono svolti, quindi, in forma libera, non direttiva, con uno schema di punti chiave da seguire nel discorso. Si sono poste le domande facendo parlare gli interlocutori sulle questioni che essi ritenevano importanti, ma cercando di stimolarli anche sui punti

<sup>14</sup> I gruppi *focus* si sono svolti a Roma nella sede del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in occasione del Seminario di Formazione-Ricerca *La Scuola Inclusiva* organizzato dal CREIFOS (Centro di Ricerca sull'Educazione Interculturale e la Formazione allo Sviluppo) in data 7 febbraio 2018 e previsto all'interno dell'indagine. I partecipanti ai gruppi *focus* (assistenti specialistici, dirigenti scolastici, insegnanti) provenivano dalle scuole secondarie delle diverse provincie della Regione (Frosinone, Latina, Rieti, Roma e Viterbo).

chiave da approfondire.

Le griglie dell'intervista semi-strutturata e del gruppo *focus* (cfr. *allegato 2*) utilizzate nel corso della ricerca prevedevano i seguenti ambiti tematici:

- dati biografici ed esperienza personale;
- formazione ricevuta;
- esperienza professionale come assistente specialistico;
- la figura, il ruolo, le funzioni e la formazione dell'assistente specialistico.

### 3.3 I principali esiti dell'indagine

Vengono di seguito presentati i principali esiti dell'indagine, emersi nel segmento quantitativo e in quello qualitativo della ricerca.

Il segmento quantitativo dell'indagine, condotto attraverso un questionario somministrato in forma anonima nei mesi di novembre 2017 - gennaio 2018 ad un campione di 175 assistenti specialistici attivi nelle scuole secondarie di II grado della regione Lazio, ha evidenziato un profilo di rispondenti giovane (in media di 35 anni), con una prevalenza marcatamente femminile (82%), una significativa esperienza professionale (in media di 5 anni e mezzo) e un'alta qualificazione formativa (il 77% dei rispondenti è in possesso di una laurea). Si evidenzia, poi, una organizzazione del lavoro dell'assistente specialistico particolarmente complessa, con mansioni eterogenee e risorse professionali spesso non sufficientemente riconosciute (il 79% dei rispondenti indica che le risorse professionali sono non molto o per nulla valorizzate) e con relazioni professionali intessute generalmente con un limitato gruppo di figure all'interno del contesto scolastico (colleghi assistenti specialistici, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari). Sempre dall'indagine quantitativa emergono una serie di criticità nell'esperienza professionale quotidiana dell'assistente specialistico, che attengono ad alcuni elementi rilevanti del ruolo ricoperto, come la confusione dei compiti, la difficoltà nella gestione, programmazione, coordinamento e verifica, nonché lo scarso riconoscimento del proprio mandato professionale. Sul piano formativo, viene segnalato il profilo di una figura che si impegna tenacemente in percorsi di formazione continua, reputando tale opportunità uno spazio nel quale riflettere sui propri problemi (tra i quali, soprattutto, lo scarso riconoscimento sociale, economico e professionale) e ipotizzare possibili soluzioni, azioni innovative e strategie per affrontare le criticità derivanti dal quotidiano lavoro nella scuola.

Il segmento qualitativo ha approfondito questi aspetti, attraverso 19 interviste semistrutturate e 5 gruppi *focus*, che hanno coinvolto assistenti specialistici, dirigenti scolastici e insegnanti.

Per quanto concerne la dimensione formativa, viene segnalato dagli intervistati che non esiste un percorso condiviso e riconosciuto che sia propedeutico alla professione di assistente specialistico. Esistono diversi corsi, soprattutto finalizzati al lavoro all'interno delle scuole e frequentati dagli intervistati a lavoro già avviato. Si rilevano, inoltre, alcune criticità relative ai corsi frequentati: in alcuni casi non sono stati portati a termine, in altri si sono rivelati lunghi e ripetitivi per le conoscenze già possedute dai partecipanti.

Gli assistenti specialistici intervistati ritengono di avere competenze coerenti o in eccesso rispetto al tipo di lavoro svolto. In alcuni casi si registra un'assenza di riconoscimento e in altri una dequalificazione rispetto ai percorsi professionali e formativi precedenti.

Da un lato si constata che 'non c'è una formazione vera e propria per gli assistenti' (Int. 16), dall'altro si ritiene che diversi approcci e metodologie di lavoro siano utili al fine di un lavoro sinergico, completo sotto vari punti di vista ed efficace.

Si parla, inoltre, di sapere pratico, che si matura sul campo, di una 'sensibilità', di un' 'attitudine' che deve essere supportata da un orientamento formativo, di un sapere aperto e flessibile, capace di offrire gli strumenti necessari alla diversità delle situazioni e, di conseguenza, degli interventi, di una disponibilità alla collaborazione con le altre figure professionali.

L'indagine qualitativa ha evidenziato, poi, come il lavoro dell'assistente specialistico preveda l'espletamento di una molteplicità di funzioni che riguardano, essenzialmente, l'agevolazione dei processi di integrazione/inclusione presenti nella scuola, l'attuazione di percorsi finalizzati al potenziamento dell'autonomia degli allievi, l'accompagnamento nei progetti che si svolgono all'esterno della scuola (Alternanza Scuola Lavoro, uscite, ecc.) e il supporto didattico. La variabilità delle mansioni dipende dalla tipologia del *curriculum* seguito dall'allievo, che può essere a *obiettivi differenziati* o *minimi*, che richiede lo svolgimento di attività di tipo educativo-relazionale nel primo caso e cognitivo-didattico nel secondo. Nel loro lavoro, gli assistenti si servono essenzialmente di dispositivi informatici (computer, tablet, software di diverso genere) e delle attrezzature presenti all'interno dei laboratori scolastici, che si differenziano a seconda della natura e delle finalità dei singoli istituti (per esempio gli strumenti propri della ristorazione per l'Istituto Alberghiero, della coltivazione per l'Istituto agrario, delle Arti figurative per il Liceo artistico, ecc.). Per adempiere alle loro funzioni, gli assistenti collaborano con tutti gli operatori, in

particolare con gli insegnanti specializzati per il sostegno, con i quali, pur non operando in regime di compresenza, condividono il Piano Educativo Individualizzato. A livello diffuso, il ruolo dell'assistente, pur non essendo tuttora privo di ambiguità interpretative, è riconosciuto rilevante al fine di creare un clima favorevole alle relazioni tra tutti coloro che vivono l'esperienza scolastica (famiglie, allievi, docenti). Le criticità principali sono individuate nell'esiguità delle risorse a disposizione, nella difficoltà di garantire continuità del servizio da un anno scolastico all'altro, nella macchiniosità delle procedure di tipo burocratico-amministrativo che regolano i rapporti con la Regione e nell'assenza di un percorso formativo comune, che rende difficoltosa una definizione istituzionale chiara e precisa di questa figura professionale.

Il ruolo dell'assistente specialistico risulta difficile da definire, così come sembra complicato riferirsi a specifiche funzioni che siano proprie di questa figura. Sia il ruolo che viene ricoperto, sia le mansioni che vengono svolte variano molto in base al contesto nel quale l'assistente specialistico si trova ad operare. La funzione principale, sulla quale concordano sostanzialmente tutti gli intervistati, è legata all'inclusione dello studente diversamente abile e alla costruzione di un percorso di inserimento. La sua azione non è rivolta unicamente al singolo alunno ma a tutti gli studenti con cui entra in contatto, nonché agli insegnanti e alle altre figure che operano nel sistema scuola. Vi sono poi assistenti specialistici che sviluppano percorsi con il fine di aiutare lo studente a raggiungere una propria autonomia, altri che relegano il ragazzo ad attività separate e si occupano di assisterlo nelle necessità di base. Tra le maggiori problematiche emerge l'assenza di riconoscimento a livello istituzionale; questa carenza nelle istituzioni corrisponde ad una mancata identificazione all'interno del sistema scuola e implica lo svolgimento di mansioni che in alcuni casi sono simili a quelle dell'insegnante di sostegno, in altri sarebbero di competenza del personale Ata. Dalle interviste emerge quanto l'adattabilità sia la principale caratteristica di un assistente specialistico; essere adattabile alle esigenze può però significare non essere una figura del tutto riconoscibile e non sapere con certezza quale tipo di lavoro si è chiamati a svolgere. In altre parole l'assistente specialistico inizia a lavorare in un contesto e con un determinato alunno, solo in seguito potrà sapere quale sarà effettivamente il suo incarico. Gli intervistati dichiarano che questa differenza nei compiti ricoperti può derivare anche da un modo differente di reclutare il personale; quest'ultimo, avendo una formazione diversa a seconda dei casi, viene impiegato a svolgere alcuni compiti piuttosto che altri. È possibile evidenziare una carenza di personale preposto ad occuparsi di alcuni

bisogni, come quelli di base, nonché il numero insufficiente di assistenti specialistici per i singoli contesti. Si evidenzia infatti una mole di lavoro superiore a quella attesa e lo svolgimento di incarichi plurimi e variabili. Gli assistenti specialistici intervistati dichiarano di avere un monte ore inadeguato e che questo non permetta loro di svolgere il lavoro in compresenza con gli Insegnanti di sostegno, né di partecipare ad attività di progettazione come il PEI e il GLHO, tanto meno di poter accompagnare i propri studenti in uscite extrascolastiche come visite guidate o campo scuola. La mole eccessiva di lavoro suddivisa in un monte ore inadeguato è inoltre associata a stipendi bassi e contratti precari. Molti degli intervistati si sentono demotivati poiché, consapevoli della loro preparazione, auspicerebbero un maggiore rispetto per la loro figura e il riconoscimento del loro ruolo sia in termini professionali sia in termini retributivi. Quasi tutti gli assistenti specialistici intervistati sono infatti in possesso di una formazione universitaria di tipo psico-pedagogico, hanno frequentato corsi specialistici riguardanti specifiche disabilità e possiedono capacità relazionali molto sviluppate che utilizzano nello svolgere il ruolo di mediatori tra famiglia, gruppo classe e docenti. In conclusione emerge la necessità di un riconoscimento istituzionale che definisca con più precisione questa figura e di una condizione di lavoro più stabile che la integri nel sistema scuola e la riconosca come una figura di sistema e non aggiuntiva. L'obiettivo dovrebbe essere quello di garantire continuità al percorso scolastico dello studente, definire il lavoro dell'assistente specialistico ufficializzandolo con un adeguato contratto e dare modo alle scuole di gestire autonomamente le risorse per poter usufruire al meglio del servizio.

## CAPITOLO 4

Marco Catarci, Massimiliano Smeriglio<sup>15</sup>

### *Il profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio*

#### *4.1 Il segmento quantitativo dell'indagine*

Vengono qui presentati gli esiti di un'indagine quantitativa condotta attraverso la somministrazione di un questionario agli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio, nell'ambito della ricerca condotta dal CREIFOS - Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre sulla figura dell'assistente specialistico, per conto della Regione Lazio.

Obiettivo di tale indagine quantitativa è stato quello di tracciare un profilo della figura dell'assistente specialistico. Va ricordato che tale figura è

«funzionale ai processi di apprendimento e alla socializzazione dell'alunno con disabilità ed interviene per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali. Pertanto interviene in un'ottica non assistenzialistica rispetto al deficit, ma rivolta allo sviluppo di competenze dell'alunno e di tutti coloro che sono coinvolti nei processi scolastici per l'integrazione» (Cfr. Regione Lazio, *Piani di intervento finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità-Assistenza specialistica a.s. 2017/18*).

Il questionario è stato somministrato in forma anonima nei mesi di novembre 2017 - gennaio 2018 ad un campione di 175 assistenti specialistici attivi nelle scuole secondarie di II grado della regione Lazio, attraverso la piattaforma online Limesurvey. I dati raccolti sono stati poi elaborati

---

<sup>15</sup> Il capitolo è frutto di un lavoro comune degli autori. Tuttavia, Marco Catarci è autore dei paragrafi 4.1 e 4.2, Massimiliano Smeriglio è autore dei paragrafi 4.3, 4.4 e 4.5.

mediante il software per l'analisi statistica dei dati SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

Non essendo disponibile una lista della popolazione di assistenti specialistici attiva nella Regione Lazio, il campione è stato definito attraverso un criterio proporzionale rappresentativo della distribuzione di istituti scolastici di II grado nelle diverse province della regione Lazio:

<b>Tab. 2 – Tabella di campionamento</b>			
<b>Provincia</b>	<b>Scuole Secondarie di II grado</b>	<b>%</b>	<b>Risposte questionario</b>
Frosinone	30	11,7	21
Latina	28	10,9	19
Rieti	9	3,5	6
Roma	173	67,6	118
Viterbo	16	6,3	11
<b>TOTALE</b>	<b>256</b>	<b>100</b>	<b>175</b>

Il questionario, articolato in 26 domande (per complessive 219 variabili), era suddiviso nelle seguenti sezioni tematiche:

- a) profilo degli assistenti specialistici;
- b) organizzazione del lavoro;
- c) situazioni-problema vissute;
- d) formazione ricevuta e domandata.

#### *4.2 Il profilo degli assistenti specialistici*

Una prima sezione tematica del questionario ha riguardato un profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio.

In questo ambito, un elemento di interesse concerne l'età degli intervistati, che è in media di 35 anni, con un campo di variazione che va da 20 a 64 anni. Per ciò che concerne il genere, prevale la componente femminile che rappresenta ben quattro quinti degli intervistati (81,71%).

<b>Tab. 3 – Et�</b>	
N.	175
Deviazione standard	8.12
Media	35.33
Minimo	20.00
Massimo	64.00

<b>Tab. 4 – Genere</b>		
	<b>N.</b>	<b>%</b>
Femmina (F)	143	81.71
Maschio (M)	32	18.29
<b>TOTALE</b>	175	100.00

Gli anni di esperienza professionale, nella scuola o nella cooperativa in cui si opera, sono in media 5 e mezzo, con un campo di variazione che va da 0 a 21 anni.

<b>Tab. 5 – Da quanti anni lei � dipendente della scuola/cooperativa?</b>	
N.	175
Deviazione standard	4.37
Media	5.49
Minimo	0
Massimo	21

Le esperienze di lavoro precedente all'attuale ruolo di assistente specialistico sono, nella maggioranza dei casi, lavori occasionali (29,14%), impieghi dipendenti di natura privata (28,57%), occupazioni autonome (25,71%) e altri incarichi sempre in ambito scolastico (25,14%).

**Tab. 6 – Quali sono le sue esperienze di lavoro precedenti all'attuale ruolo di assistente specialistico? (risposta multipla)**

	N.	% risposte	% casi
Altro incarico, sempre presso in ambito scolastico	44	25.14	18.49
Altro impiego in ambito pubblico (diverso dal contesto scolastico)	21	12.00	8.82
Lavoro dipendente privato	50	28.57	21.01
Lavoro autonomo	45	25.71	18.91
Lavori occasionali	51	29.14	21.43
Nessuna esperienza precedente, l'impiego da assistente specialistico è il primo lavoro	14	8.00	5.88
Altro	13	7.43	5.46
<b>TOTALE</b>	238	135.99	100.00

Per ciò che concerne il profilo formativo degli intervistati, emerge un alto livello di qualificazione degli assistenti specialistici, che, dichiarando il titolo di studio conseguito, indicano nel 39,29% dei casi una laurea magistrale o di vecchio ordinamento. Ad essi possono essere aggiunti circa il 18,75% dei casi nei quali viene dichiarato un titolo di primo livello e il 18,5% con titolo post laurea (Dottorati, master, specializzazioni), ottenendo, così, che in tre quarti dei casi (76,54%) viene dichiarato il possesso di una laurea.

**Tab. 7 – Qual'è il suo titolo di studio (più elevato)?**

	N.	% risposte	% casi
Diploma di scuola secondaria superiore	40	22.86	17.86
Laurea triennale	42	24.00	18.75
Laurea magistrale o di vecchio ordinamento	88	50.29	39.29
Titolo post-laurea (dottorati, master, specializzazioni)	42	24.00	18.5
Altro	12	6.86	5.36
<b>TOTALE</b>	224	128.01	100.00

Emerge, quindi, in sintesi una tipologia di rispondenti giovane, con una prevalenza marcatamente femminile, con una significativa esperienza professionale e un'alta qualificazione formativa.

#### 4.3 Organizzazione del lavoro

Una seconda sezione del questionario ha riguardato l'organizzazione del lavoro degli assistenti specialistici.

In questo ambito è stato chiesto ai rispondenti di indicare le funzioni che hanno svolto con maggiore impegno di tempo e di energia e che, quindi, possono essere ritenute particolarmente significative nell'attività professionale. In questo contesto, sembra essere segnalato un ruolo non meramente esecutivo: tra le tipologie di funzioni che richiedono massimo impegno vengono indicate, infatti, l'analisi dei problemi (35,4%) e la definizione di strategie (33,1%).

<b>Tab. 8 – Il ruolo da Lei ricoperto può richiedere, al tempo stesso, lo svolgimento di funzioni diverse. Facendo riferimento agli ultimi due mesi di lavoro, quali fra le seguenti funzioni le hanno richiesto maggior impegno di tempo e d'energia?</b>	
Impostazione (Analisi del problema, proposizione di obiettivi e strategie)	35.43
Decisione (Scelta tra alternative, definizione di strategie)	33.14
Attuazione (Realizzazione operativa)	21.14
Valutazione e controllo (Verifica delle procedure, analisi dei risultati, proposte di variazioni)	10.29
<b>TOTALE</b>	<b>100.00</b>

Alla domanda relativa al tempo impiegato in una serie di attività, gli intervistati indicano, oltre all'intervento operativo sul campo, la ricerca di informazioni (90,86%, sommando le opzioni 'abbastanza' e 'molto'), l'analisi delle informazioni (90,29%, con la stessa modalità di cui sopra), la ricerca di informazioni all'esterno della scuola (76%) e l'elaborazione di rapporti e progetti (60%).

**Tab. 9 – Più concretamente, negli ultimi due mesi, quanto tempo ha dedicato alle seguenti attività?**

	<b>Per niente (%)</b>	<b>Poco (%)</b>	<b>Abbastanza (%)</b>	<b>Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Ricerca di informazioni all'interno	0.00	9.14	68.57	22.29	100.00
Ricerca di informazioni all'esterno	4.00	20.00	60.00	16.00	100.00
Analisi delle informazioni	1.14	8.57	62.86	27.43	100.00
Riunioni interne alla scuola	7.42	42.86	38.29	11.43	100.00
Riunioni con altre persone o servizi non dell'amministrazione	14.85	46.29	32.00	6.86	100.00
Ricevimento delle famiglie	27.43	37.14	30.86	4.57	100.00
Stesura di brevi documenti, note, circolari, ecc.	23.43	39.43	28.00	9.14	100.00
Elaborazione di rapporti, progetti, ecc.	10.29	29.71	47.43	12.57	100.00
Intervento operativo sul campo	0.00	1.14	26.86	72.00	100.00
Presenza a convegni, seminari, conferenze, dibattiti, ecc.	31.43	42.86	21.71	4.00	100.00
Partecipazione ad attività di formazione o aggiornamento	25.71	38.29	24.57	11.43	100.00

Tra le attività che vengono indicate come tipologie alle quali bisognerebbe dedicare più tempo, rispetto a quanto si riesce a fare nella propria pratica professionale, vi sono la condivisione delle informazioni con le altre figure professionali operanti all'interno della scuola (docenti, funzione strumentale per l'inclusione, ecc.) (74,29%), la condivisione delle informazioni con altre figure professionali operanti nella cooperativa (ad esempio lo psicologo, un assistente sociale) (50,29%) e la partecipazione ad attività di formazione continua (63,43%).

**Tab. 10 – Per una serie di ragioni, talvolta non si riesce ad organizzare il proprio lavoro come si vorrebbe. Secondo lei, per svolgere al meglio i compiti e le funzioni che le competono, bisognerebbe poter dedicare più o meno tempo alle seguenti attività:**

	Meno tempo (%)	Va bene così (%)	Più tempo (%)	Totale (%)
Condivisione delle informazioni con le figure professionali operanti all'interno della scuola (docenti, funzione strumentale per l'inclusione, ecc.)	1.14	24.57	74.29	100.00
Condivisione delle informazioni con le figure professionali operanti nella cooperativa (psicologo, assistente sociale, colleghi, ecc.)	2.29	47.43	50.29	100.00
Analisi delle informazioni	2.28	49.71	48.00	100.00
Riunioni interne alla scuola	3.43	50.86	45.71	100.00
Riunioni interne alla cooperativa	6.29	65.14	28.57	100.00
Ricevimento delle famiglie	3.43	56.57	40.00	100.00
Stesura di brevi documenti, note, ecc.	14.28	66.29	19.43	100.00
Progettazione degli interventi	2.86	45.71	51.43	100.00
Intervento operativo sul campo	2.29	60.57	37.14	100.00
Presenza a convegni, seminari, conferenze, dibattiti, ecc.	4.00	44.00	52.00	100.00
Partecipazione ad attività di formazione o aggiornamento	3.43	33.14	63.43	100.00

In relazione all'adeguatezza delle risorse professionali a disposizione dell'assistente specialistico, i rispondenti ritengono che, rispetto alla complessità dei compiti assegnati, tali risorse appaiono del tutto adeguate (73,14%).

**Tab. 11 – Rispetto alla complessità dei compiti che le sono assegnati, sente che le sue risorse professionali siano sufficientemente adeguate?**

	N.	%
Del tutto adeguate	128	73.14
Non del tutto adeguate	47	26.86
Niente affatto adeguate	0	0.00
Non sa, non risponde	0	0.00
<b>TOTALE</b>	<b>175</b>	<b>100.00</b>

Quando però viene chiesto se tali risorse professionali siano ritenute anche sufficientemente valorizzate, i rispondenti indicano per la maggior parte dei casi (78,86%) che esse sono non molto (52%) o persino per nulla valorizzate (20,57%).

<b>Tab. 12 – Rispetto alla complessità dei compiti che le sono assegnati, sente che le sue risorse professionali siano sufficientemente valorizzate?</b>		
	<b>N.</b>	<b>%</b>
Molto valorizzate	47	26.86
Non molto valorizzate	91	52.00
Per niente valorizzate	36	20.57
Non sa, non risponde	1	0.57
<b>TOTALE</b>	175	100.00

Nello svolgimento della propria attività, gli assistenti specialistici entrano in contatto con diverse figure professionali. Tra quelle segnalate più frequentemente dai rispondenti, vi sono, nell'ordine, gli insegnanti di sostegno (94,29%), gli altri colleghi assistenti specialistici (83,43%) e gli insegnanti curricolari (74,29%).

<b>Tab. 13 – Nell'espletare le sue attività, necessariamente entrerà in rapporto con più persone. Può dirci con quali persone, fra queste qui elencate, ha più frequenti rapporti di lavoro? (risposta multipla)</b>			
	<b>N.</b>	<b>% risposte</b>	<b>% casi</b>
Colleghe	146	83.43	28.57
Insegnanti curricolari	130	74.29	25.44
Insegnanti di sostegno	165	94.29	32.29
Dirigente scolastico	11	6.29	2.15
Collaboratori scolastici	32	18.29	6.26
Amministrazione scolastica	14	8.00	2.74
Altri servizi pubblici	2	1.14	0.39
Organismi del privato sociale	5	2.86	0.98
Altri interlocutori esterni	3	1.71	0.59
Altro	3	1.71	0.59
<b>TOTALE</b>	511	292.01	100.00

Una batteria di domande ha poi approfondito le attività svolte dagli intervistati in relazione alle diverse figure con le quali si relazionano. Le azioni maggiormente indicate dai rispondenti, nel rapporto con insegnanti della scuola, sono: dare informazioni (76,57%), ascoltare (64,57%), ricevere informazioni (56%) e mediare (48,57%).

Anche nei rapporti di lavoro con gli altri assistenti specialistici, i rispondenti dichiarano soprattutto di dare informazioni (74,86%), ascoltare (72%) e ricevere informazioni (63,43%).

Nei rapporti di lavoro con le figure professionali della cooperativa (assistente sociale, psicologo, ecc.), i rispondenti dichiarano, poi, soprattutto di ricevere informazioni (61,14%), ascoltare (51,43%), dare informazioni (48,57%).

Nei rapporti con gli allievi, i rispondenti indicano, invece, al primo posto l'attività di ascolto (84%), seguita dal tranquillizzare (71,43%), motivare (69,71%) e spiegare (62,86%).

Infine, nei rapporti con le famiglie, i rispondenti indicano le attività di dare informazioni (79,43%), ascoltare (79,43%), ricevere informazioni (56%) e tranquillizzare (56%).

**Tab. 14 – Nei suoi rapporti di lavoro con gli altri, le capita soprattutto di: (risposta multipla)**

	Con gli insegnanti (% risposte)	Con gli altri assistenti specialistici (% risposte)	Con le figure professionali della cooperativa (assistente sociale, psicologo) (% risposte)	Con gli allievi (% risposte)	Con le famiglie (% risposte)
Dare informazioni	76.57	74.86	48.57	54.29	79.43
Dare disposizioni	6.29	11.43	4.00	18.29	4.00
Decidere	14.29	20.57	6.86	16.57	3.43
Ascoltare	64.57	72.00	51.43	84.00	79.43
Ricevere informazioni	56.00	63.43	61.14	21.71	56.00
Spiegare	36.00	31.43	21.71	62.86	34.86

	Con gli insegnanti (% risposte)	Con gli altri assistenti specialistici (% risposte)	Con le figure professionali della cooperativa (assistente sociale, psicologo) (% risposte)	Con gli allievi (% risposte)	Con le famiglie (% risposte)
Negoziare	24.00	5.14	9.71	14.29	12.00
Valutare	29.14	37.14	25.71	20.00	13.14
Motivare	18.86	22.29	8.57	69.71	17.14
Discutere	12.00	15.43	14.86	4.00	4.00
Mediare	48.57	16.57	10.86	38.86	37.71
Tranquillizzare	21.14	23.43	4.00	71.43	56.00
Ricevere disposizioni	24.57	7.43	41.14	0.57	2.86
Rimproverare	1.14	0.57	0.00	4.57	0.00
Altro	2.29	8.00	12.00	2.86	1.71

Si evidenzia, in sintesi, una organizzazione del lavoro dell'assistente specialistico particolarmente complessa, con mansioni eterogenee e risorse professionali spesso non sufficientemente riconosciute e con relazioni professionali intessute generalmente con un limitato gruppo di figure all'interno del contesto scolastico (colleghi assistenti specialistici, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari).

#### 4.4 *Situazioni-problema vissute*

Una ulteriore sezione del questionario ha riguardato le situazioni problema vissute dagli assistenti specialistici. In particolare, una batteria di domanda relativa ai problemi e alle difficoltà che preoccupano maggiormente i rispondenti ha offerto indicazioni circa le dimensioni organizzative, strategiche o metodologiche o relative a contenuti professionali di tali criticità.

Sul piano organizzativo, le situazioni-problema segnalate dai rispondenti sono soprattutto la confusione di funzioni e compiti tra personale di diverse qualifiche (47,43%), l'indeterminatezza delle proprie funzioni e compiti (40%), l'assegnazione dei compiti non secondo criteri di efficacia e competenza (40%).

**Tab. 15 – Ora che abbiamo capito meglio la natura del suo lavoro, vorremmo sapere, attraverso alcune domande, quali problemi e difficoltà la preoccupano maggiormente. Le sottoponiamo ora un elenco di possibili difficoltà di natura, per così dire, ‘organizzativa’. Ci può dire se qualcuno di questi problemi la preoccupa direttamente?**

	<b>1 Per niente (%)</b>	<b>2 (%)</b>	<b>3 Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Impegni improvvisi e non pianificabili che non consentono la programmazione delle attività ed il rispetto delle scadenze	14.85	50.29	34.86	100.00
Indeterminatezza delle proprie funzioni e compiti	23.43	36.57	40.00	100.00
Confusione di funzioni e compiti tra personale di diverse qualifiche	15.43	37.14	47.43	100.00
Assegnazione dei compiti non secondo criteri di efficacia e competenza	17.14	42.86	40.00	100.00
Scarsa comunicazione e coordinamento tra il personale di segreteria della scuola e la segreteria della cooperativa	28.58	37.71	33.71	100.00
Scarsa comunicazione e coordinamento tra lo staff di dirigenza della scuola e gli assistenti specialistici	21.15	41.14	37.71	100.00
Mancanza di programmazione delle attività	24.58	37.71	37.71	100.00

Sul piano strategico e metodologico, le situazioni problema ritenute più rilevanti dai rispondenti sono la difficoltà nel reperimento delle informazioni (38,86%), la difficoltà di gestione delle attività di programmazione, coordinamento e verifica delle attività (36%) e l'inesistenza o inapplicabilità delle procedure e dei criteri per il controllo degli standard e per la verifica dell'efficacia (29,71%).

**Tab. 16 – Le sottoponiamo ora un elenco di possibili difficoltà di natura, per così dire, ‘strategica o metodologica’. Con le medesime modalità di prima, ci può dire se qualcuna di queste la preoccupa direttamente?**

	<b>1 Per niente (%)</b>	<b>2 (%)</b>	<b>3 Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Inesistenza o inapplicabilità delle procedure e dei criteri per il controllo degli standard e per la verifica dell'efficacia	22.29	48.00	29.71	100.00
Scarsa comunicazione o comunicazione inefficace con l'esterno (utenti)	20.00	53.71	26.29	100.00
Difficoltà nel reperimento delle informazioni	18.85	42.29	38.86	100.00
Difficoltà di analisi e interpretazione delle informazioni	22.29	57.71	20.00	100.00
Difficoltà di gestione delle attività di programmazione, coordinamento e verifica delle attività	17.71	46.29	36.00	100.00

Sul piano dei contenuti professionali, le criticità indicate più frequentemente dai rispondenti riguardano l'inadeguata conoscenza da parte degli operatori della scuola delle norme che regolano gli interventi degli assistenti specialistici (62,29%) e, in misura minore, l'inadeguata conoscenza dell'utenza, del territorio, del pubblico di riferimento (27,43%) e della normativa sull'inclusione scolastica (24%).

**Tab. 17 – Le sottoponiamo, per finire, un elenco di possibili difficoltà che riguardano singoli 'contenuti' dell'attività professionale. Ci può dire se qualcuna di queste difficoltà la preoccupa direttamente?**

	<b>1 Per niente (%)</b>	<b>2 (%)</b>	<b>3 Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Inadeguata conoscenza della normativa sull'inclusione scolastica	37.71	38.29	24.00	100.00
Inadeguata conoscenza da parte degli operatori della scuola delle norme che regolano gli interventi degli assistenti specialistici	8.57	29.14	62.29	100.00
Inadeguata conoscenza dell'utenza, del territorio, del pubblico di riferimento	19.43	53.14	27.43	100.00
Inadeguata conoscenza degli strumenti informatici e telematici	42.86	40.57	16.57	100.00
Inadeguata conoscenza delle lingue straniere	36.57	46.29	17.14	100.00

Emergono, dunque, una serie di criticità nell'esperienza professionale quotidiana dell'assistente specialistico, che attengono elementi rilevanti del ruolo ricoperto, come la confusione dei compiti, la difficoltà nella gestione, programmazione, coordinamento e verifica, nonché lo scarso riconoscimento del proprio mandato professionale.

#### *4.5 Formazione ricevuta e domandata*

Una ultima sezione del questionario ha approfondito la formazione ricevuta e quella domandata dagli assistenti specialistici. In risposta ad una domanda relativa alla frequenza autonoma di attività di formazione continua, la maggioranza dei rispondenti dichiara di aver frequentato più volte percorsi formativi (56%). Se si sommano, poi, le opzioni relative alla frequenza di una sola (22,86%) e di più attività di formazione (56%), si ottiene che quattro quinti dei rispondenti hanno investito tempo ed energia in percorsi di formazione continua.

**Tab. 18 – Da quando ha iniziato a lavorare, ha mai frequentato autonomamente attività di formazione?**

	N.	%
Sì, più volte	98	56.00
Sì, una volta/poche volte	40	22.86
No, mai	37	21.14
<b>TOTALE</b>	175	100.00

Secondo i rispondenti, tali attività di formazione hanno permesso di conseguire soprattutto una maggiore efficacia della propria attività professionale (69,71%), benessere e piacere personale (35,43%) e migliori relazioni con gli altri (colleghi, utenti, ecc.) (32,57%).

**Tab. 19 – A cosa è servito, secondo Lei, frequentare queste attività autonome di formazione? (risposta multipla)**

	N.	% risposte	% casi
Avanzamento di carriera	21	12.00	6.18
Maggiore efficacia sul lavoro, migliore qualità delle prestazioni	122	69.71	35.88
Minore stress, minore fatica	19	10.86	5.59
Migliori relazioni con gli altri (colleghi, utenti, ecc.)	57	32.57	16.76
Benessere complessivo, piacere personale	62	35.43	18.24
Ho imparato cose interessanti, ma poco utili sul lavoro	17	9.71	5.00
Nessuna ricaduta tangibile, nessun effetto positivo	2	1.14	0.59
Non sa, non risponde	0	0.00	0.00
Altro	3	1.71	0.88
Non visualizzato	37	21.14	10.88
<b>TOTALE</b>	340	194.27	100.00

In riferimento agli effetti della formazione continua rispetto, nello specifico, alla propria attività professionale, i rispondenti segnalano che tale attività ha consentito di migliorare, nell'ordine, le personali capacità professionali (70,29%, sommando le opzioni 'abbastanza' e 'molto'), la qualità del servizio reso al pubblico (65,71%), l'organizzazione interna del lavoro (50,86%).

**Tab. 20 – Queste attività di formazione hanno consentito di migliorare:**

	<b>Non risponde (%)</b>	<b>Per niente (%)</b>	<b>Poco (%)</b>	<b>Abbastanza (%)</b>	<b>Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Le personali capacità professionali	21.14	1.14	7.43	38.86	31.43	100.00
L'organizzazione interna del lavoro	21.14	5.14	22.86	34.29	16.57	100.00
La qualità del servizio reso al pubblico	21.14	1.14	12.00	40.57	25.14	100.00

Gli obiettivi generali di un'eventuale attività di formazione per assistenti specialistici indicati più frequentemente sono il lavoro in team e la relazione professionale con docenti, colleghi e famiglie (42,29%), nonché i metodi e le tecniche dell'inclusione (36,57%) e i principi fondamentali della comunicazione (28%).

**Tab. 21 – Quali dovrebbero essere, a Suo giudizio, gli obiettivi generali di un'eventuale attività di formazione per gli assistenti specialistici (risposta multipla)**

	<b>N.</b>	<b>% risposte</b>	<b>% casi</b>
Principi fondamentali della comunicazione	49	28.00	13.28
Lavoro in team e la relazione professionale con i docenti, con i colleghi e con le famiglie	74	42.29	20.05
Normativa sull'inclusione	41	23.43	11.11
Metodi e tecniche dell'inclusione	64	36.57	17.34
Scambio di problemi, esperienze e buone prassi	46	26.29	12.47
Non è possibile definire una priorità, tutti questi obiettivi andrebbero perseguiti contemporaneamente	57	32.57	15.45
Non sa, non risponde	1	0.57	0.27
Non visualizzato	37	21.14	10.03
<b>TOTALE</b>	<b>369</b>	<b>210.86</b>	<b>100.00</b>

I punti di debolezza dell'esperienza di formazione svolte in età adulta più frequentemente segnalati dai rispondenti sono le poche ore di esercitazione e di pratica (38,29%), la mancanza di collegamento tra problemi lavorativi e formazione (32%) e la mancanza di continuità tra teoria ed esercitazione pratica (26,29%).

<b>Tab. 22 – In base alle diverse esperienze di formazione che Lei ha fatto durante la Sua età adulta, quali sono i punti di debolezza più frequenti che Lei ha osservato? (risposta multipla)</b>			
	<b>N.</b>	<b>% risposte</b>	<b>% casi</b>
Contenuti troppo difficili, troppo complessi	5	2.86	1.11
Contenuti troppo facili, banali	12	6.86	2.67
Troppe ore di teoria	37	21.14	8.24
Poche ore di teoria	8	4.57	1.78
Troppe ore di esercitazione e di pratica	0	0.00	0
Poche ore di esercitazione e di pratica	67	38.29	14.92
Mancanza di continuità tra teoria ed esercitazione pratica	46	26.29	10.24
Docenti poco preparati sui contenuti	15	8.57	3.34
Docenti di livello troppo elevato	0	0.00	0
Docenti che non sanno trasmettere le loro conoscenze, linguaggio troppo difficile	7	4.00	1.56
Organizzazione troppo flessibile	1	0.57	0.22
Organizzazione troppo rigida	21	12.00	4.68
Scarsa qualità del materiale didattico fornito	23	13.14	5.12
Eccessiva difficoltà del materiale didattico fornito	3	1.71	0.67
Mancanza di continuità nell'azione formativa	25	14.29	5.57
Eccessivo impegno di tempo	17	9.71	3.79
Mancanza di collegamento tra formazione e problemi lavorativi	56	32.00	12.47
Formazione troppo centrata sul lavoro	4	2.29	0.89
Troppa attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti	3	1.71	0.67
Poca attenzione alle aspettative di formazione dei corsisti	20	11.43	4.45
Eccessiva importanza alle esperienze di lavoro dei corsisti	2	1.14	0.45
Poca valorizzazione delle esperienze di lavoro dei corsisti	21	12.00	4.68
Scarso coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione	15	8.57	3.34
Eccessivo coinvolgimento nella organizzazione delle attività di formazione	3	1.71	0.67
Altro	1	0.57	0.22
Non visualizzato	37	21.14	8.24
<b>TOTALE</b>	<b>449</b>	<b>256.56</b>	<b>100.00</b>

Rispondendo ad una domanda relativa ai temi di interesse per una eventuale attività di formazione continua, gli intervistati indicano, nell'ordine, l'aggiornamento su competenze e contenuti professionali di settore (71,86%, sommando le opzioni 'abbastanza' e 'molto'), la valorizzazione delle risorse umane (65,71%), la programmazione, gestione e valutazione di progetti (62,86%), l'individuazione e analisi dei bisogni di formazione (60,57%), l'organizzazione del lavoro (60,57%).

**Tab. 23 – Se l'attività di formazione fosse organizzata tenendo conto di tutte le indicazioni che ci ha appena fornito, Lei personalmente sarebbe interessato ad aggiornarsi su qualcuno dei seguenti argomenti?**

	<b>Non risponde (%)</b>	<b>Non sa (%)</b>	<b>Niente (%)</b>	<b>Poco (%)</b>	<b>Abbastanza (%)</b>	<b>Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Aggiornamento su competenze e contenuti professionali di settore	21.14	2.85	2.29	10.86	39.43	23.43	100.00
Programmazione, gestione e valutazione di progetti	21.14	1.71	0.57	13.71	40.00	22.86	100.00
Comunicazione interna e gestione di gruppi di lavoro	21.14	1.14	2.86	19.43	32.57	22.86	100.00
Comunicazione esterna e relazioni con il pubblico	21.14	1.14	4.00	26.86	28.00	18.86	100.00
Qualità del servizio	21.14	1.71	6.29	16.00	38.29	16.57	100.00
Gestione dei servizi	21.14	2.86	6.86	14.29	37.71	17.14	100.00
Individuazione e analisi dei bisogni di formazione	21.14	1.14	3.43	13.71	40.57	20.00	100.00
Organizzazione del lavoro	21.14	1.14	2.86	14.29	41.14	19.43	100.00
Misurazione e valutazione dei risultati	21.14	3.43	4.00	12.57	42.29	16.57	100.00
Valorizzazione delle risorse umane	21.14	1.14	2.86	9.14	37.71	28.00	100.00
Lavoro in rete	21.14	2.29	4.00	16.00	29.71	26.86	100.00

	<b>Non risponde (%)</b>	<b>Non sa (%)</b>	<b>Niente (%)</b>	<b>Poco (%)</b>	<b>Abbastanza (%)</b>	<b>Molto (%)</b>	<b>Totale (%)</b>
Sicurezza sul lavoro	21.14	2.86	10.29	23.43	28.57	13.71	100.00
Lingue straniere	21.14	3.43	10.29	25.71	27.43	12.00	100.00
Informatica di base applicata ai processi di lavoro	21.14	2.29	9.14	24.00	30.86	12.57	100.00
Internet e tecnologie informatiche e multimediali	21.14	3.43	6.29	18.29	33.14	17.71	100.00

Infine, un'ultima domanda del questionario, che ha previsto una risposta aperta, verteva su un'attività di formazione alla quale si sarebbe partecipato con piacere. I rispondenti hanno fatto riferimento ad aspetti molteplici ed assai eterogenei.

Una prima tipologia di risposte offre indicazioni relativi a specifici contenuti. Un assistente specialistico indica, ad esempio: 'Lavoro in team, metodi e tecniche per l'inclusione, tecnologie informatiche, metodiche per la realizzazione di progetti nel sociale' (ID. 23). Altre risposte riguardano: 'Formulare obiettivi, per poi definire sotto-obiettivi, organizzazione e metodologia' (ID. 28), 'Corsi di formazione e/o aggiornamento su: metodi efficaci da adottare nell'ambiente scolastico ambito comunicativo/relazionale; informazioni sulle varie patologie e come intervenire' (ID. 50), 'Normativa sull'inclusione scolastica, strategie e metodologie per lavoro in team, progetti ponte in rete con il territorio per l'inclusione sociale e lavorativa dell'alunno disabile; tecniche e metodologie d'intervento sulla disabilità' (ID. 88), 'CAA (Comunicazione Alternativa Aumentativa), teoria e pratica (analisi casi clinici) e LIS (Lingua dei Segni Italiana)' (ID. 105), 'il lavoro di rete tra la scuola e gli altri servizi territoriali pubblici e privati' (ID. 111).

Un secondo gruppo di risposte fa riferimento, poi, alla peculiare valenza della formazione per il ruolo dell'assistente specialistico. Un intervistato spiega: «Credo che la formazione debba esser fatta a chi non ha titoli di specializzazione o si trovi a lavorare per la prima volta come assistente specialistico. Purtroppo i problemi dell'assistente specialistico esulano dalla formazione di per sé, ma sono più a livello di inquadramento specifico all'interno del personale scolastico. E a questo solo il Ministero dell'Istruzione può far fronte, ma i risultati ad oggi sono pari a zero e un plurititolato dipendente di una cooperativa lotta ogni giorno per guadagnarsi quegli 8 euro lordi

all'ora combattendo ogni giorno col proprio senso di frustrazione. Lì poi intervengono le proprie capacità di *coping* e di *resilienza*, che ti aiutano ad andare avanti, a lavorare con orgoglio e senso di responsabilità, sperando in meglio. Per concludere, la formazione più importante penso debba essere incentrata molto sullo sviluppo delle proprie capacità comunicative, come strumento non solo per entrare in relazione con l'alunno, ma soprattutto all'interno del proprio gruppo di lavoro [nella scuola]» (ID. 2). Un altro intervistato spiega: «La formazione è indispensabile se pensata per arricchire e non solo come vantaggio per chi la svolge» (ID. 35). Altri ancora aggiungono: «Ci vorrebbero corsi online/fad per consentire a chi lavora di potersi formare in tranquillità, autonomia e secondo i propri tempi» (ID. 38). Secondo un altro intervistato sono necessari «corsi specifici divisi per patologie dei ragazzi! Non come i soliti corsi a scuola dove in poche ore si parla di tantissime cose e quindi alla fine di niente! E [occorre] l'obbligo da parte della Regione alle cooperative di farci corsi più frequenti» (ID. 81). In sintesi è necessaria «una formazione continua che offra stimoli e conoscenze sempre più complesse, toccando i tanti aspetti coinvolti, per poter arrivare ad una professionalità di alto livello» (ID. 91).

Infine, una ultima tipologia di risposta concerne le criticità della figura professionale dell'assistente specialistico, che attengono ad elementi relativi al giusto riconoscimento professionale, sociale ed economico della figura. Un intervistato spiega: «Vorrei che la figura dell'assistente specialistico venisse riconosciuta formalmente dal Ministero dell'Istruzione e che venisse istituito un ordine di appartenenza o un sindacato che possa tutelarla, riconoscendone la formazione professionale spesso elevata» (ID. 63). Un altro aggiunge: «Il problema più grande credo proprio che riguardi il salario percepito che, con le sue sole 7,30 euro l'ora è da fame, inferiore anche al personale ATA, senza contare il fatto che l'estate bisogna barcamenarsi tra i vari servizi delle cooperative» (ID. 76).

Per qualcuno la formazione può essere anche uno spazio nel quale costruire una definizione più chiara del ruolo professionale: «Attività formative che prevedano incontri tra docenti e assistenti specialistici per poter meglio definire ruoli, metodi e professioni» (ID. 112); oppure «incontri all'inizio di ogni anno scolastico che diano linee guide chiare sul nostro ruolo» (ID. 116); e ancora, la «definizione del ruolo e dei compiti dell'assistente specialistico; tecniche, metodi e strumenti pratici per analisi, organizzazione, valutazione e verifica del lavoro di tutti gli attori coinvolti nel sostegno a persone con disabilità» (ID. 129). A questo proposito un intervistato esprime la necessità di «un corso pratico che dia gli strumenti metodi e tecniche concreti per poter lavorare con ogni tipologia di disabilità. Una formazione pratica che

permetta di avere del materiale di lavoro piuttosto che la solita teoria sulle diverse disabilità. Poi una formazione che chiarisca nello specifico ruoli e compiti dell'assistente che vengono confusi spesso e che non sono chiari nemmeno a noi» (ID. 145). Infine, un ultimo intervistato conclude: «Il problema è che la maggior parte dei corsi di formazione relativi al servizio di assistenza sono superficiali e fatti da chi non ha chiaro il nostro ruolo e le nostre competenze ed eventuali difficoltà che ci troviamo ad affrontare» (ID. 165).

In conclusione, sul piano formativo, dall'indagine emerge il profilo di una figura che si impegna tenacemente in percorsi di formazione continua, reputando tale opportunità uno spazio nel quale riflettere sui propri problemi (tra i quali, soprattutto, lo scarso riconoscimento sociale, economico e professionale) e ipotizzare possibili soluzioni, azioni innovative e strategie per affrontare le criticità derivanti dal quotidiano lavoro nella scuola.



## CAPITOLO 5

Alice Ruggieri, Alessia Travaglini, Daniela Vadacca<sup>16</sup>

### *La ricerca qualitativa sugli assistenti specialistici*

Il presente capitolo dà conto di quanto è emerso dalle interviste semi-strutturate e dai gruppi focus in relazione all'itinerario biografico, all'esperienza professionale, alla figura, al ruolo e alle funzioni dell'assistente specialistico.

#### *5.1 L'itinerario biografico e professionale dell'assistente specialistico*

Un primo aspetto che concerne l'itinerario biografico e professionale degli assistenti specialistici emerso dall'indagine riguarda il *background* culturale degli intervistati. Rispetto al tema dei consumi culturali quasi tutte le persone incontrate fanno riferimento alla lettura, al cinema, al teatro, in alcuni casi alla fotografia, ai fumetti e alla musica. Si esplicita anche la difficoltà di potersi dedicare a queste attività a causa del poco tempo libero: «*Leggo, ultimamente non tanto perché arrivo a casa distrutta, faccio tanti lavori. Vado tanto al cinema, poco a teatro e basta*» (Int. 13). È il poco tempo disponibile e restante a impedire di potersi dedicare ad altre attività: «*Mi piacerebbe poter fare di più ma... è difficile. I bambini hanno 8, 6, 2 anni e mezzo e l'impegno fisico e mentale in questo periodo è gravoso*» (Int. 19). In molti casi le attività di tipo educativo-assistenziale si estendono oltre l'orario lavorativo scolastico. «*Il pomeriggio facciamo assistenza ai ragazzi col doposcuola, ai ragazzi normodotati e non. Io applico la lettoscrittura ai ragazzi disgrafici e dislessici, per cui tutti i pomeriggi siamo impegnati [...] fino alle sei del pomeriggio. [...] Continuiamo quello che facciamo a scuola e quando arriviamo poi alle sei del pomeriggio la giornata è finita, però*

---

<sup>16</sup> Il presente capitolo è frutto di un lavoro comune delle autrici. Le parti vanno tuttavia attribuite nel modo seguente: Alice Ruggieri è autrice del paragrafo 5.3, Alessia Travaglini è autrice del paragrafo 5.2, Daniela Vadacca è autrice del paragrafo 5.1.

*arriviamo a casa soddisfatti» (Int. 2). E ancora un altro intervistato dice: «Il pomeriggio faccio dei progetti educativi con dei ragazzi disabili tra cui a un ragazzo che seguo e per il quale come progetto [...] ogni due settimane lo porto in giro per musei; lui ha una passione specifica proprio per determinate cose [...] Devo dire che fortunatamente i musei del circuito romano sono tutti quanti estremamente accessibili, [in] quelli privati invece notiamo delle grandi difficoltà anche perché purtroppo basta anche un solo gradino nel caso suo che possa complicarci la visita perché lui è completamente immobile, in più essendo di stazza molto grande abbiamo difficoltà» (Int. 3). Si fa riferimento ad attività di questo tipo anche nel proprio tempo libero: «Seguo un'associazione di mamme e io faccio [...] per loro la consulenza psicologica» (Int. 7). In soli due casi si parla di attività sportive e di un tempo per se stessi. «[Il] tempo libero [...] lo dedico a me stesso, [...] ultimamente ho un cane, da un anno e mezzo, quindi [...] nel tempo libero casa, famiglia, il cane» (Int. 4). «Gioco a pallavolo; poi ho partecipato ad associazioni di letture; [...] sono iscritta alla banca del tempo...quella che tu dai a disposizione del tempo per qualcosa che sai fare e ne prendi indietro dell'altro, che ne so magari io che so cucinare per esempio ti insegno a cucinare, tu sai ricamare e mi insegni a ricamare...se ad esempio mi serve una baby sitter tu mi dai una mano mi dai il tuo tempo poi vengo io a dare del tempo a te per fare qualcosa per te» (Int. 11).*

### *I percorsi formativi degli assistenti specialistici*

La formazione ricevuta dagli assistenti specialistici è emersa in molteplici passaggi dell'indagine qualitativa. In molti casi il titolo di studio posseduto corrisponde alla laurea.

*«Io sono psicologa e psicoterapeuta, come penso molti che stanno in questo ruolo ...che occupano questo lavoro...Ho una laurea, una specializzazione, un master in DSA, un corso di perfezionamento in psicologia e giurisprudenza minorile e poi diversi corsi su autismo, inclusione dei ragazzi con handicap, metodologie alternative di insegnamento...ehm che altro?» (Int. 10).*

Tra i diplomati intervistati due hanno iniziato un percorso universitario che però non hanno mai portato a termine. *«In quegli anni in cui potevo tranquillamente studiare e basta, invece ho voluto subito lavorare, infatti in cooperativa all'inizio facevo poche ore proprio perché in teoria facevo anche l'università poi però visto che, appunto, questo lavoro uno mi riusciva e due mi piaceva, c'era anche un riscontro positivo da parte delle scuole e delle famiglie, tant'è che appunto le ore che mi proponevano erano sempre di più, e quindi, diciamo, da quel punto di vista, purtroppo, ho dato più interesse al lavoro che allo studio. Questo diciamo è il grande rammarico della mia vita, tant'è che*

*i miei studi sono ancora in pausa, non ho fatto ancora la rinuncia agli studi, cioè sono lì congelati, e quindi niente. Diciamo che io mi sono formato più sul campo» (Int. 4).*

### *La partecipazione a percorsi di formazione specifici*

Le motivazioni che hanno portato alla partecipazione a un corso per Aec (assistente educativo culturale) o assistente specialistico sono tutte strettamente connesse al tipo di lavoro svolto. Nella maggior parte dei casi, infatti, prima si è iniziato a lavorare in ambiti educativi o di accompagnamento legati alla disabilità e poi si è supportato il lavoro stesso attraverso la formazione. *«Io ho iniziato a lavorare con la laurea triennale e poi il corso è stato introdotto da poco e ci hanno detto che era importante» (Int. 15).* In alcuni casi il corso è servito soprattutto a legittimare l'entrata in servizio nelle scuole. *«È venuto da sé anche perché io prima lavoravo con i ragazzi dislessici, [...] da lì poi è venuta la passione per cui Osa [operatore socio assistenziale], Aec e direttamente poi inserita nelle scuole e da lì mi sono trovata sempre bene» (Int. 2).* Spesso è la stessa cooperativa a proporre dei percorsi propedeutici all'attività professionale: *«Il corso di formazione [...] mi era stato proposto dalla cooperativa e le motivazioni che mi erano state date erano appunto il fatto che ero giovane e quindi come figura era buono il fatto di essere già... di avere già un'esperienza come operatore domiciliare e in più nella scuola c'erano anche dei ragazzi disabili [...]. Quindi diciamo per questo era nato il fatto di lavorare nella scuola e [...] di formarmi come Aec e devo dire che sono molto contento» (Int. 4).*

A livello generale le motivazioni degli intervistati che hanno partecipato a dei corsi di formazione sono riassumibili nella formula *'avere una formazione più specifica'* (Int. 10). Nello specifico, sono soprattutto i laureati a non avere partecipato a un corso di formazione per assistente specialistico ritenendo coerenti e sufficienti le proprie competenze con il lavoro da svolgere. Si considera infatti già acquisita la *'formazione più specifica'* attraverso altri percorsi di studio pregressi. *«Al momento [le mie competenze sono] di più ma non perché io sono brava ma perché rispetto alla media [...] alcune cose non erano nemmeno necessarie. Con il singolo studente io mi sento [adeguata], penso di avere abbastanza strumenti perché non sia solo babysitteraggio con lui, anche rispetto ad altre realtà che vedo tutti i giorni cioè mi sento più soddisfatta a livello lavorativo» (Int. 13).* In generale, tutti gli assistenti specialistici intervistati ritengono di avere competenze coerenti o in eccesso rispetto a quanto richiesto dal lavoro con lo studente disabile. In alcuni casi si ritiene che l'adeguatezza delle proprie competenze

sia dovuta all'impegno personale, attraverso un percorso da autodidatta e all'esperienza acquisita sul campo. Anche tra i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i coordinatori del servizio di assistenza alla disabilità si rileva un buon livello di soddisfazione rispetto alle competenze e al lavoro degli assistenti specialistici che operano nella propria scuola. In riferimento alla domanda sulla struttura e l'organizzazione dei corsi di formazione un intervistato dichiara: «*Il corso era [...] mi pare in due sezioni: una era stata fatta per grandi gruppi e un'altra in sottogruppi. [...] C'erano diversi specialisti dell'università: pedagogisti, psicologi etc. che appunto davano delle lezioni soprattutto a livello teorico, in genere sull'assistenza. Poi [c'era] una parte esperienziale in cui erano venute [...] delle specializzande [...] o [...] laureande per portare i risultati di una ricerca che avevano fatto sull'assistente specialistico*» (Int. 10). I corsi di formazione sono generalmente strutturati in moduli, che affrontano varie tematiche, e si svolgono in un orario compatibile con l'attività lavorativa. «*Durano 4-5 mesi, per lo meno [i corsi] che ho frequentato io. Hanno una durata di circa 300 ore, sono fatti tutti il pomeriggio [...]; sono strutturati per moduli, per cui c'è la psicologia, psicopedagogia, a sua volta divisa in psicopedagogia infantile e dell'età evolutiva e dello sviluppo e poi c'è la parte della geriatria, la parte dell'infermieristica, la parte della nutrizione e anche la parte ludica, poi del gioco perché poi dipende dal corso, c'è anche la musicoterapia. Per ognuno di questi è previsto un docente che a sua volta divide il modulo in varie fasi, alla fine delle quali c'è una verifica. [...] Il docente tiene la lezione, si prendono appunti e poi alla fine del modulo si fa la verifica. [...] Per quello che riguarda la parte di sociologia e la parte di psicologia [...] si fanno dei lavori in gruppo sulla materia che tratta la sociologia*» (Int. 2). In alcuni casi alla didattica tradizionale-frontale vengono affiancate attività laboratoriali e di gruppo: «*Si facevano le lezioni in gruppo e, mi ricordo, era un giorno a settimana la sera, perché appunto erano tutte persone che lavoravano in cooperativa quindi si era scelto un orario insomma post lavoro, una volta a settimana se non sbaglio per due-tre ore, e poi dopo si è concluso con una full immersion di un weekend, che abbiamo fatto fuori, in cui abbiamo fatto appunto questa full immersion. [...] Per ogni campo, [per] ogni argomento veniva un una persona diversa a spiegarcelo, a farci lezione sul corso*» (Int. 4). Viene citato in un caso un tirocinio conclusivo del corso «*svolto ognuno nella sede in cui lavorava. Anche se il tirocinio... sono dieci anni che ci lavoravo*» (Int. 15).

Quasi tutti gli assistenti specialistici si dicono in un primo momento soddisfatti del corso frequentato.

A tal proposito si riporta quanto emerso nell'ambito di alcuni gruppi *focus* che si sono tenuti nel corso di un convegno sul tema della professionalizzazione degli assistenti specialistici: «*Devo dire che quello è stato*

*un buon corso, quello fatto dalla Regione. Peraltro credo che debba diventare obbligatorio, da noi la cooperativa ha fatto fare questo corso a tutti quanti i lavoratori, mano a mano, a scaglioni...*» (GF. 1). Emerge quindi la necessità che tutti gli enti implementino e incentivino corsi di formazione. A una richiesta di approfondimento e di suggerimenti utili per un miglioramento delle proposte formative, si risponde evidenziando alcune criticità: in un caso il corso non si è mai concluso; in altri si è rivelato troppo lungo e/o ripetitivo perché non teneva conto della formazione pregressa dei partecipanti oppure non utile perché il partecipante era 'troppo' formato; in una circostanza obsoleto. «*Soltanto che tutte le volte poi quando fai la riqualifica ti devi risorbire tutte le lezioni che già hai fatto, quindi ripetitive. [...] se io ho fatto già una formazione Aec per prendere [un altro livello] mi sono dovuto sorbire 200 ore di lezione che io già avevo fatto. [...] Secondo me per la riqualifica, se il mio attestato ha comunque una valenza, avrei dovuto [...] sorbirmi [...] e pagare per quello che ho fatto. Partire da quel livello, perché sennò rifare di nuovo tutta la formazione è pressoché inutile, anche se è vero che un ripasso non fa mai male*» (Int. 2). Il percorso di laurea in psicologia è ritenuto valido e idoneo per svolgere questo lavoro: «*Beh non credo ci fosse molto da aggiungere... cioè dopo che ti sei laureata in psicologia, specializzata in psicoterapia... magari [può essere utile per] una persona diplomata che ha bisogno di un modo pratico [...] di approcciarsi al discorso della disabilità e dell'inclusione*» (Int. 10). Il motivo di insoddisfazione può essere ricondotto alla scarsa ricaduta sull'attività lavorativa: «*Era una lezione [...] vecchio stile, frontale. Magari avrei apprezzato che si aprisse anche un po' un dibattito su quelle che erano le criticità del lavoro o comunque che fornissero degli strumenti applicativi un po' più inerenti a quello che è il nostro lavoro. Era piuttosto teorico. [Sarebbe stata più utile] una parte più esperienziale, [...su] come gestire magari alcune dinamiche relazionali che vengono a crearsi, perché comunque noi ci veniamo a trovare in una situazione molto complessa nella scuola con varie figure che si interfacciano, non è sempre semplice comunque definire i ruoli e azioni educative*» (Int. 17).

In tre casi si esplicita un'esigenza formativa 'pratica' e di apprendimento sul campo: «*Il corso [...] mi ha tolto molti dubbi teorici però io sono una persona molto pratica quindi sono dell'idea che se stai sul campo riesci a imparare*» (Int. 4). «*Io non amo molto i teorici di un argomento, a me piace molto di più affrontare le cose sul campo quindi mi sarebbe piaciuto che per esempio che i nostri tutori seguissero random alcuni di noi nel nostro vivere quotidiano*» (Int. 3). Si evidenzia, inoltre, il rischio che l'enfasi assegnata ai corsi di formazione si risolva in una proliferazione degli stessi e in una 'corsa alle certificazioni' più mirata al profitto che non alla qualità dell'offerta

formativa erogata. «*La Cooperativa diciamo che... adesso non so se hanno cambiato un po' di cose, però fino a qualche anno fa non c'era l'obbligo, cioè poteva andare anche una persona semplicemente diplomata, [...] senza nessuna specializzazione, [...] che magari [...] non ha competenza specifica. [...] Adesso invece magari un po' di cose si stanno comunque riorganizzando perché risponde a un bisogno necessario della scuola, però è informale, nel senso che non c'è ancora un percorso formativo per assistente specialistico. [...] Speriamo che, almeno spero io, che poi tutto questo non porti a favorire una serie di fioriture di corsi di assistente specialistico perché è un modo poi di strumentalizzare ulteriormente l'argomento, ulteriormente la delicatezza dell'argomento [...] perché effettivamente poi lucrare su alcuni aspetti è molto facile. [...] Bisognerebbe secondo me uniformare il sistema di collocamento, chiarire da quali ambiti devono arrivare...*» (GF. 3).

#### *Proposte formative per assistenti specialistici*

In assenza della definizione di un percorso formativo strutturato, condiviso e riconosciuto per l'assistente specialistico, è stato chiesto agli intervistati quale fosse il tipo di formazione ritenuta indispensabile per lo svolgimento della professione. Accanto all'importanza dell'approfondimento in ambito pedagogico, sociologico e psicologico si fa sempre riferimento alla singolarità dei casi con i quali ci si rapporta e all'importanza dell'esperienza: «*Non è sufficiente mai la formazione... Ogni caso poi è un caso a parte, [...] non è che li hai studiati tutti per cui vai a casa, te li vai a vedere e ti informi per quali sono gli approcci migliori, studi pure un attimino quelle che sono le problematiche che ha questo ragazzo*» (Int. 2). Sono considerate essenziali le capacità di relazione e adattamento alla complessità delle diverse situazioni. «*[L'assistente specialistico deve] sapere più o meno quali sono [...] le grandi macroaree delle patologie con le quali poi ci veniamo a confrontare, perché [...] ognuna ha le sue specifiche caratteristiche. [...] Sulla base di quello sapere poi come si interviene, quindi quali sono le principali tecniche che oggi comunque vengono proposte, [...] quelle che sono più accreditate. [...] Ci sono mille tipi di intervento, mille scuole di pensiero. [...] E [deve] avere anche delle formazioni [...] di tipo didattico-metodologico, perché poi noi ci troviamo anche a fare un lavoro sulla didattica e molto spesso non abbiamo appunto il supporto degli insegnanti di sostegno che ci guidano o comunque di quelli curricolari. Quindi noi dobbiamo prenderci il lavoro, semplificarlo e [...] avere quindi una competenza anche [di] questo tipo potrebbe aiutare. E [deve avere] anche una competenza rispetto a quelle che sono le dinamiche relazionali che si vanno a creare quando si lavora con i gruppi, con gli*

*adolescenti. [L'assistente specialistico] deve avere una formazione importante [...] proprio per quello con cui ha a che fare durante tutto il giorno, che è una realtà molto complessa» (Int. 17). Il riconoscimento dell'utilità di una formazione di tipo universitario appare tuttavia insufficiente se non affiancato a un'esperienza maturata sul campo. «Va bene la formazione [...] di educatore professionale è una buona formazione per questo tipo di lavoro perché affianca molta parte pratica e molta parte teorica. Comunque poi è una laurea triennale e uno può poi proseguire tranquillamente o meno. Quindi, quel tipo di formazione pratica e teorica fatta nelle scuole: diciamo potrebbero essere previsti degli anni all'infanzia, degli anni alla primaria e degli anni dopo. E poi l'esperienza è proprio sul campo: [...] prevedere, non so, anche del [...] volontariato, che non è la stessa cosa, però ti permette di relazionarti con tante realtà» (Int. 19).*

Si fa inoltre riferimento a doti empatiche e alla necessità di non avere timore del proprio lavoro, rischio esplicitato da un'intervistata. *«Sicuramente [deve avere una formazione] psicopedagogica, perché deve avere assolutamente la capacità di comunicare, di relazionarsi, non avere timore. Avevo un'assistente negli anni passati che aveva paura dei ragazzi disabili e me la son dovuta chiamare da parte e dire "per me devi cambiare mestiere". Mi sono permessa perché... cioè, il ragazzino disabile non sempre è bello, pulito, pettinato, lustrato e soprattutto non sempre è calmo. Quindi ci sta che ti becchi il graffio, ti becchi il pizzico perché sono così a volte, semmai non sono sedati abbastanza se prendono dei farmaci, insomma c'è un mondo, ogni ragazzo è un mondo e noi dobbiamo essere in grado di affrontare ogni mondo; questo è il nostro lavoro; allora se c'è questa difficoltà io dico che non è un lavoro per quella persona che siano assistente specialistico o docente di sostegno, perché lo dico anche ai docenti. Se sono aperti a questo mondo allora tutto sarà molto più facile perché anche il graffio diventa più sopportabile, posso dire perché c'è una predisposizione già a riceverlo. Adesso ho detto il graffio per dire una qualsiasi cosa, perché non si può lavorare avendo paura del lavoro che si fa o comunque manifestandolo perché i ragazzi lo percepiscono e qui non c'è empatia a quel punto e non si arriva da nessuna parte» (Int. 6).*

Alcuni intervistati dichiarano che sia imprescindibile la formazione universitaria per lo svolgimento del lavoro dell'assistente specialistico e, soprattutto, per il carico emotivo ad esso legato: *«la formazione è molto simile a quella che può essere quella di un docente di sostegno, ma più specifica per il tipo di figura. Comunque dovrebbe essere prevista dall'università questo tipo di formazione» (Int. 18). In un caso ci si spinge a sostenere che il diploma non è sufficiente: «Un diplomato no, ci vuole una persona qualificata... un laureato con competenze... in questa scuola c'è un'esperienza di una persona con diploma e corso di trenta ore, si vede la differenza, c'è un abisso...*

*ma è anche lo stress e il burn out di quella persona diplomata» (Int. 11). Secondo alcuni, invece, più che la laurea, è necessaria una formazione ad hoc per le specifiche disabilità: «Qualcuno dice la laurea. Io non credo che sia la laurea la risposta. Deve avere una formazione specifica del settore. Ad esempio a me piacerebbe avere un esperto per il disagio dello spettro autistico, l'esperto per i disabili sensoriali. [...] E ho notato che è più facile, tra virgolette, accompagnare questi ragazzi con diagnosi molto gravi che quelli che invece prendono il diploma. C'è una minore preparazione umana a gestire la disabilità che non coinvolge l'aspetto cognitivo, ma che coinvolge quello fisico, anche perché questo tipo di ragazzi disabili è più suscettibile, [...] vogliono essere accompagnati fino a un certo punto» (Int. 1). Secondo altri, una formazione eccessivamente specifica su una singola disabilità è rischiosa perché sovrappone un aspetto meramente terapeutico a quello più propriamente educativo della scuola: «Secondo me non bisogna essere troppo specialisti, perché se si è troppo specialisti si vede soltanto quel tipo di disabilità, mentre invece si [deve avere] una preparazione che è capace di affrontare ogni emergenza, [...] come dire: imparo facendo. [...] La cooperativa comunque li fa formare in continuazione perché è una buonissima cooperativa. Ci siamo accorti, ad esempio, due tre anni fa, che c'era un'operatrice che [...] era molto dura [...] perché si atteneva [rigorosamente a un metodo], ABA, che magari invece in quel momento non serviva con quel tipo di alunno. Quindi [serve] la flessibilità, la flessibilità che si chiama...educazione liquida...educazione liquida affinché tu di fronte a determinate situazioni ti assesti perché non esiste un esperimento laboratoriale» (Int. 14).*

Un altro assistente specialistico ritiene necessaria la definizione di un percorso formativo ai fini dell'identità della professione: «Se ci fosse la possibilità di fare dei percorsi formativi adeguati e specifici per le persone che vogliono fare questo lavoro, che comprendano tirocini seri sul campo e [se ci fosse la possibilità di] omologare, partendo dal basso, [...] le persone che possono dire di fare questo lavoro, [si potrebbe] avere un'identità definita. [...] Non è che tu mi devi chiedere [...] come fai l'assistente specialistico. [...] No, perché abbiamo tutti le stesse basi, la stessa preparazione, poi se io voglio diventare terapeuta, se io voglio diventare [...] educatrice posso fare il mio percorso, però [ci vuole] un livellamento dei titoli e dei ruoli» (Int. 13).

Quasi tutti gli intervistati ritengono necessario un continuo aggiornamento e approfondimento: «È un lavoro continuo, una formazione continua, perché ogni disabilità poi, ce ne sono talmente tante... per cui tu per ognuno di questi vai a documentarti e vai a cercare di capire quali sono le strategie migliori oppure se non te ne frega niente lasci perdere e vai avanti con quello che sai» (Int. 2). La tipologia di lavoro infatti richiede competenza, flessibilità e

dinamismo. «*Tolta l'esperienza che uno si crea sul campo, comunque uno in quel caso riesce a capire se il modo in cui muoversi in base alla tipologia di ragazzo che assiste sia adatta o meno; anche perché a volte mi è capitato anni fa di avere nella stessa giornata magari tipologie ben differenti quindi passare da un iperattivo ad un autistico e quindi anche in quel caso c'è proprio un approccio psicologico personale che uno deve avere quando cominci a affrontare le ore, le modalità sono ben diverse: in certi casi di contenimento fisico, in un altro contenimento magari emotivo soltanto*» (Int. 4). Si fa anche riferimento alla capacità personale di sapere affrontare determinate situazioni: «*Sicuramente una conoscenza molto più specifica sulle varie tipologie di casi che si possono assistere, proprio a livello di conoscenza scientifica. E poi ci dovrebbe essere un'autoanalisi sulla capacità di approccio nei confronti dei ragazzi; sulla capacità di sapersi gestire anche quando a livello personale magari c'è qualche problema e non riportarlo nel mondo del lavoro dove si sta*» (Int. 3).

Non si parla in maniera univoca di un tipo di formazione definita. Da un lato si constata che «*non c'è una formazione vera e propria per gli assistenti*» (Int. 16), dall'altro si ritiene che diversi approcci e metodologie di lavoro siano utili al fine di un lavoro sinergico, completo sotto vari punti di vista ed efficace. «*Credo che ognuno, ogni assistente specialistico [...] noi non veniamo tutti dalla stessa formazione... io ho lavorato con assistenti che sono pedagogisti con altri che sono psicologi e terapeuti come me con altri che sono OS: ognuno mette in campo le proprie tecniche, i propri strumenti. Ad esempio io uso le tecniche dell'ascolto attivo, proprio le mie tecniche di lavoro, quelle del colloquio, del counseling. Io prendo le mie e le uso, capisco in che modo posso usarle qua e le altre figure prendono le loro di capacità, di metodi che hanno acquisito, di strumenti che hanno acquisito le usano; quindi più è flessibile l'assistente più ne guadagnano tutti. [Diverse formazioni] sicuramente arricchiscono perché poi tra di noi c'è tanto confronto quindi anche modi diversi di leggere una stessa situazione questo sicuramente arricchisce. Io magari curo più l'aspetto psicologico, l'OS mi cura più l'aspetto pratico. [...] Quindi diverse provenienze ci sono di formazione, formazioni diverse che sono di aiuto*» (Int. 7).

Si parla di sapere pratico, che si matura sul campo, di una 'sensibilità', di un 'atteggiamento' che deve essere supportata da un orientamento formativo, di un sapere aperto e flessibile, capace di offrire gli strumenti necessari alla diversità delle situazioni e, di conseguenza, degli interventi, di una disponibilità alla collaborazione con le altre figure professionali. «*Bisogna essere portati, per fare questo lavoro bisogna sceglierlo consapevolmente, a livello di professionalità bisogna sicuramente avere un'infarinatura*» (Int. 15). Si ribadisce inoltre la necessità di attivare rapporti collaborativi con le altre figure professionali. «*Capacità partecipative ma, se serve una mano pratica, una*

*mano pratica. Prima [bisogna] lavorare in sinergia col docente di sostegno per tutte quelle che sono le necessità che vengono fuori durante l'anno scolastico, per portare a termine un lavoro. Dovrebbe essere insomma una rete. Mo' sta rete magari viene un po' bucata, però...si cerca di fare il possibile» (Int. 2).*

### *Dequalificazione e riconoscimento del ruolo*

La formazione aiuta l'assistente specialistico e chi lavora a contatto con lui ad avere consapevolezza del ruolo che si va a svolgere, sia in termini di capacità propositive e di conoscenza dei campi in cui è possibile intervenire, sia in termini di difesa di fronte a richieste 'illegittime'. *«L'assistente specialistico arriva a scuola e va definito prima di tutto con sé stesso e poi con tutte le varie figure che lo circondano nella comunità scolastica, qual è il suo margine di intervento, qual è la sua area d'intervento, perché ognuno si aspetta qualcosa di diverso che poi in realtà non è quello che l'assistente specialistico spesso è deputato a fare. [È necessario] rendere consapevole l'assistente delle modalità che può utilizzare per operare, di qual è il suo ambito, di come si deve svolgere il suo intervento. Spesso viene richiesta la didattica, la didattica non è nostro compito quindi bisogna rimandare alla persona che ci fa questa richiesta che non è nostra competenza» (Int. 7).* A tal fine è reputato fondamentale che ci sia una condivisione tra tutti gli operatori delle funzioni e delle mansioni svolte dall'assistente specialistico. *«Credo che sia importante anche indicare bene all'assistente specialistico le sue mansioni, [...] essendo un lavoro che comunque è vario, bisogna sapere bene dove inizia la tua competenza e dove finisce, sia per farsi valere nei confronti di chi ti ostacola sia per non invadere il campo degli altri» (Int. 15).*

Esistono delle incongruenze relative a quali possano essere considerati conoscenze e saperi propri dell'assistente specialistico. Tali incoerenze si esplicitano nelle dichiarazioni di doveri, preferenze e limiti espresse con le formule 'deve sapere', 'sarebbe meglio se sapesse', 'non è tenuto a sapere'. *«Se è un alunno disabile sensoriale che parla la lingua dei segni l'assistente dovrà necessariamente conoscere la lingua dei segni per poter comunicare, aiutando in questo modo il docente curricolare che non ha queste competenze e, raccordandosi col docente di sostegno che talvolta ha queste competenze, non sempre, perché talvolta anche per i docenti di sostegno parliamo di docenti curricolari, perché i docenti che hanno il titolo di sostegno sono come le mosche bianche e sono rari nelle scuole, molto spesso sono docenti che hanno incarichi annuali e sono docenti di italiano, storia, filosofia, matematica e via di seguito. Quindi l'assistente, avendo lavorato prevalentemente con il disagio, sappia agire da facilitatore, da selezionatore di linguaggi specifici, che non si sovrapponga*

*ai docenti di sostegno e curricolari» (Int. 1). «L'assistenza specialistica non è tenuta a conoscere la lingua dei segni» (Int. 5).*

In alcuni casi, laddove non vengano stabiliti non solo i campi di azione e di intervento ma anche i percorsi formativi propedeutici alla professione, che si riducono a competenze di fortuna, casuali o ad acquisizione di altre figure professionali, si assiste a una dequalificazione dal punto di vista del riconoscimento sociale ed economico. «[Il servizio di assistenza specialistico potrebbe essere migliorato] riconoscendo la figura. Il corso da Aec che ho fatto, almeno finché si è tenuto, se fosse stato concluso a quel punto avrebbe creato a tutti gli effetti una figura vera e propria, che ufficializza un ruolo» (Int. 3). Questo aspetto è importante soprattutto se viene presa in considerazione la complessità di questa professione: «Alcuni vanno a casa con graffi, lividi, tutti i giorni e non tutti riconoscono questa figura. [...] Bisognerebbe dare un po' di valore a questa figura con dei corsi oppure un percorso formativo proprio. [...] Il fatto che non abbia... che non abbia un titolo definito da un percorso è un problema proprio a livello sociale all'interno del... microcosmo che si crea nella classe, nel consiglio di classe anche. Cioè l'assistente chi è? Sembra quasi il ragazzino preso dalla strada: "Vieni a lavorare...". E invece no, perché comunque ha delle responsabilità quanto l'insegnante, si trova a lavorare con la disabilità come l'insegnante, più dell'insegnante curricolare magari, però di fatto... non gli viene richiesto alcun titolo, no?» (Int. 16).

Alcune cooperative garantiscono percorsi di formazione ai propri dipendenti: «Diciamo che le cooperative assicurano una formazione. Noi finora siamo stati fortunati. Assicurano una formazione continua e poi accanto alla formazione c'è quel quid che è l'esperienza personale e la capacità di capire immediatamente di cosa ha bisogno veramente il ragazzo. Io non ho mai avuto grossi problemi; laddove si sono manifestati anche nel passato abbiamo chiesto alla cooperativa di cambiare l'operatore, perché se non entri in relazione col ragazzo... si parla di ragazzi fragili e molto particolari, per cui anche la persona più attrezzata dal punto di vista scientifico e della formazione personale potrebbe non entrare per niente in interazione con un ragazzo e quindi si chiede anche di cambiare. [...] è proprio un fatto di pelle. Io chiedo innanzitutto che siano aperti alla sofferenza, a capirla, e che studino continuamente, che sappiano aggiornarsi, che sappiano interagire con la scuola, che abbiano delle attitudini relazionali alte» (Int. 1).

Complessivamente il rischio maggiormente percepito è quello che riguarda la svalutazione e il mancato riconoscimento. «Da tanto [...] va avanti una campagna rispetto al riconoscimento della figura, certamente fondamentale perché non ci siano queste discriminazioni con gli insegnanti... le ho sentite anche io dagli insegnanti di sostegno. Per non incappare nella svalutazione, oltre la battaglia

*per il riconoscimento dell'assistente, l'assistente si deve permettere di poter dire quali sono le sue competenze e deve avere un certo curriculum, altrimenti io sono la prima a dire che se viene uno che ha fatto fino all'altro ieri il cuoco abbassa la media, io non mi riconosco e certo che poi ci svalutano. Io ho studiato dieci anni non mi sento una qualunque» (Int. 13).*

Tra gli assistenti specialistici intervistati si avverte la sensazione di essere troppo specializzati o di subire una richiesta di qualificazione eccessiva per la condizione economica di lavoro. «*Si è chiesta adesso una professionalità maggiore, [...] non siamo più Aec, non siamo più assistenza di base. Dobbiamo stare al passo con i tempi per fare dei corsi che ci qualificano e che ci permettano di lavorare nella scuola. Io senza questo corso che ho fatto ultimamente, perché mi è stato detto "Devi farlo assolutamente perché è abilitante altrimenti rischi poi di..." e giustamente, lo ritengo giusto. Però credo poi che uno, acquisendo maggiore professionalità, acquisendo maggiore dignità... questo tipo di lavoro dovrebbe essere gratificato dal punto di vista... Che sia un lavoro insomma... normale. E purtroppo non è normale perché comunque non ti schiodi mai dai mille euro al mese... Uno lo fa per passione però poi è dura far mandare avanti una passione» (Int. 15). Le testimonianze lasciano trapelare quanto questa professione sia svolta con passione nonostante le condizioni sociali ed economiche spesso sfavorevoli: «*È uno stupendo lavoro. [...] È un lavoro nel quale [...] si guadagna poco ma ci si arricchisce tanto, tantissimo, è una scoperta ogni giorno. Se ho pensato di cambiare lavoro è solo perché in cerca di un lavoro dove si guadagni di più ma non perché non mi piaccia o perché la mattina non mi svegli contenta di fare questo lavoro» (Int. 7). Il disagio percepito è talvolta legato all'eccessiva specializzazione non adeguatamente valorizzata: «*Percepisci ancora di più la tua adeguatezza, la tua iperspecializzazione; qui sei specializzata, hai le tue competenze e vengono valutate per quello che sono. In altre scuole, per la mia esperienza personale, in altre scuole nonostante ci fosse questa competenza, allora proprio perché eri ipercompetente andavi a creare... diciamo... a creare scompiglio... C'è la svalutazione della ipercompetenza» (Int. 10).***

Inoltre si avverte il bisogno di poter accedere alla consultazione e, quindi, alla conoscenza dei fascicoli relativi alle diagnosi degli alunni disabili. Si rilevano alcune contraddizioni relative a funzioni e competenze. Gli assistenti specialistici sostengono e lamentano che non sia loro consentita la visione dei fascicoli relativi alle diagnosi, se non in termini di concessione, mentre in alcuni casi si dichiara che: «*Loro hanno accesso ai documenti medici dei ragazzi, alle diagnosi» (Int. 1). «Noi accediamo al fascicolo del ragazzo solo se il professore di sostegno ce lo fa vedere, perché noi potremmo anche lavorare con un ragazzo senza conoscere la diagnosi. [...] Noi siamo, come dire, il*

*profilo più basso dell'assistenza verso il ragazzo quindi non è ritenuto utile che noi conosciamo il dettaglio del suo fascicolo. Può anche non essere utile ma è sicuramente utile all'assistente capire bene come funziona la disabilità mentre lavora, quindi gli assistenti devono essere formati bene sulla disabilità; e negli ultimi tempi devono essere formati bene sull'autismo perché è in forte forte aumento. "Alto funzionamento" o "basso funzionamento" ma ce ne sono tanti nelle scuole. Quindi [sono necessari] dei corsi di formazione sulle disabilità, su come operare e sulle modalità inclusive, quindi quali sono le strategie da utilizzare per creare un ambiente [...] che può agevolare il rapporto tra pari, [...] imparare tutti questi piccoli escamotage, queste tecniche, questi strumenti, magari io ce l'ho perché vengo da un'altra scuola e fanno già parte del mio bagaglio, però per chi proviene da altre formazioni sono novità. Ci formiamo tra colleghi però si potrebbe anche pensare a qualcosa di specifico» (Int. 7).*

#### *Formazione specifica per specifica disabilità?*

*«Tu inizi l'anno e non sai con quale patologia tu lavorerai, sarebbe auspicabile essere preparati in quella patologia» (Int. 13).*

La risposta relativa alla necessità di una formazione specifica per specifiche disabilità offre diverse sfumature anche quando si sostenga tale necessità. *«Sì, secondo me sì. Come le dicevo prima infatti con gli udiolesi, con i non vedenti, [...] per ognuno andrebbe rivisto [...] quelle che potrebbero essere le esigenze e di conseguenza mettere in atto quelle strategie che più convengono per quella disabilità, cioè non generalizzare troppo, andare a vedere di caso in caso, e magari andare a studiare insieme, però proprio a partire da quella che è la patologia» (Int. 2).* In alcuni casi si sostiene che la formazione dovrebbe variare col variare delle disabilità specifiche dello studente ma *«l'operatore più qualificato lo dovrete pagare di più, invece oggi il ruolo dell'assistente è un ruolo di tappabuchi. Poi, se si incontrano persone che umanamente e professionalmente svolgono una qualità del lavoro quello è personale ma non è richiesto. Non so se mi sono spiegata... [una formazione specifica] non viene riconosciuta. Nel senso è... è come se tu non ce l'avessi. È la mentalità che è sbagliata» (Int. 19).* In altri casi si fa riferimento a una formazione generale, di base, ma sempre con delle specificazioni *«Io non credo che sia necessaria [una formazione specifica per la disabilità dello studente]; cioè nel senso che si deve essere specifica per i sensoriali o devono conoscere il Braille se è necessario o la LIS se è necessario, però la formazione di base è quella, come dicevamo prima, sono capacità comunicative: il nostro lavoro è fatto di comunicazione; o si è comunicativi quindi, ma una comunicazione non così aleatoria ma specifica, basata su principi psico-pedagogici,*

*ecco perché dicevo secondo me devono essere a conoscenza di almeno nozioni di psicopedagogia, sapere un ragazzino che reazione può avere oppure come relazionarsi con lui, se non si sa leggere una determinata situazione è inutile» (Int. 6).*

In particolare queste specifiche vengono sottolineate nel caso dell'autismo: *«Io credo che, aldilà dell'autismo, che forse è quello in cui servono più competenze ed esperienza, le altre disabilità [...] possono essere affrontate in modo simile. L'autismo è un discorso a parte, [...] per il grado di incidenza [e anche perché] io mi accorgo che spesso si sbaglia completamente l'approccio: confondere, per esempio, il fatto che il ragazzo autistico non ti guarda negli occhi con una mancanza di attenzione quando lui sta distogliendo lo sguardo proprio per concentrarsi di più. Sono queste piccole cose, è un esempio piccolino, [e] però queste piccole cose magari possono frustrare il ragazzo autistico» (Int. 15).*

Sebbene sia condivisa la necessità di differenti interventi a seconda delle diverse situazioni, non lo è quindi quella relativa a una formazione specifica. *«Secondo me [la formazione] deve essere unica e poi dopo chiaramente [...] si agisce» (Int. 14).* In un caso un'assistente specialistica dichiara che *«cambio io non cambia tanto il mio lavoro. Cioè deve cambiare la mia modalità di approccio, la mia modalità di relazione con lo studente ma in realtà il lavoro resta quello» (Int. 7).*

Sembra che dall'indefinibilità di un coerente profilo professionale derivi proprio la fiducia nella formazione come strategia di miglioramento del servizio di assistenza.

Riguardo la questione relativa alla formazione si rileva una certa confusione che però non suscita necessità di chiarezza, almeno nelle scuole in cui si usufruisce di un servizio svolto da personale adeguato; spesso per adeguato si intende personale laureato in ambito psico-pedagogico. *«La cooperativa [...] che ci fornisce gli assistenti ha una gamma di competenze che vanno [...] da laureati in psicologia, pedagogia o tutte materie affini. Quindi, io per esempio quando la cooperativa vince il bando chiedo che in alcuni casi mi siano assegnati assistenti che abbiano quella determinata competenza» (Int. 18).* Si ripropone la questione relativa al titolo di studio che, secondo una testimonianza, deve essere risolta con la necessità di un approfondimento più specifico rispetto al percorso prettamente scolastico-universitario. *«Il profilo dell'assistente specialistico può essere anche sufficiente in considerazione del fatto che c'è una comunità scolastica dove ci sono più figure professionali che ruotano intorno al ragazzo e quindi c'è una compensazione di competenze là dove carenti...poi certo per la specifica disabilità diventa importante. Dovrebbero avere nel profilo questo carattere generale e poi entrare nella specificità singola perché noi possiamo avere l'assistente specialistico per un ragazzino intellettivamente e cognitivamente normale però*

*che magari ha una disabilità motoria...dobbiamo avere sempre di fronte la situazione dei ragazzi che hanno diritto all'assistenza specialistica, quindi dividere in macroaree quelli che sono i ragazzi che hanno diritto e per ogni area il profilo di competenze specialistico. Diciamo che ad esempio un diplomato potrebbe anche aver seguito dei singoli corsi che gli hanno in qualche modo dato un'esperienza di base; [...] il diplomato senza un percorso specifico non è che può, cioè lo forma la scuola, [ma] noi abbiamo bisogno di persone immediatamente operative. Ad esempio un laureato di scienze dell'educazione triennale potrebbe avere una formazione di base, chiaramente poi si vede secondo i diversi handicap però potrebbe essere abbastanza formato, però ci sono delle disabilità tali [per cui] non basta. [...] Con un ragazzo con ritardo cognitivo ce la potrebbe anche fare, con un ragazzo con disabilità motoria o sensoriale come fa? Parliamo di ipovedenti, o non vedenti, o sordi [per cui] bisogna avere delle abilità specifiche anche per comunicare; cioè ci sono delle disabilità talmente specifiche che non possono prevedere solo una formazione generalista come quella che può avere un triennialista, ci vuole poi sempre un percorso [più specifico]» (Int. 8).*

Si evidenzia in definitiva la complessità del lavoro da svolgere, soprattutto nei contesti che accolgono un numero elevato di studenti con disabilità ritenute complesse. «*Se la cooperativa ha lavorato per anni in una scuola in cui il caso più grave è il caso più facile qui da noi, è normale che il corpo specialistico si trova in imbarazzo perché per anni ha lavorato con un autismo leggero o con ritardo mentale leggero quindi alla fine non potevano più di tanto. Noi quest'anno abbiamo avuto una difficoltà perché gli assistenti specialistici non avevano presente che gravità c'è qui dentro...cioè qui c'è una gravità enorme, qui ci sono casi autistici forti dove tu devi avere, oltre a una preparazione fisica, anche teorica, perché non puoi improvvisare, qui l'improvvisazione è rischiosa. Io se sbaglio con il ragazzo autistico lo posso portare a fare un gesto inconsulto perché io gli ho dato un comando sbagliato...è come avere un revolver, se io non lo so usare nel modo giusto provo un danno enorme al ragazzo in primis ma anche a chi è attorno a lui. [...] Se [l'assistente specialistico] fosse laureato in psicologia sarebbe meglio perché loro hanno tanti strumenti anche teorici che usano nell'approccio al disabile però ti posso dire che in questo lavoro va capito molto sul campo. Una preparazione di base psicologica secondo me deve esserci perché la formazione [...] che fanno adesso non serve a nulla perché è solo teorica. [...Ad] abbracciare [i ragazzi] non te lo insegna nessuno, lo impari tu sulla tua pelle, lo impari lavorando» (Int. 12).*

Viene attribuita molta importanza alla concretezza delle situazioni ma si riconosce che essa deve essere accompagnata da capacità di osservazione e di valutazione. Sembrano mancare, però, momenti di riflessione

sull'azione e sul lavoro, che sono considerati necessari per le situazioni complesse che gli assistenti si trovano ad affrontare, dal punto di vista organizzativo, emotivo e relazionale. Molti assistenti specialistici hanno considerato positivi i momenti di condivisione delle esperienze che hanno offerto il corso di formazione e la stessa intervista, che ha rappresentato un'opportunità per raccontarsi. *«Si facevano laboratori di gruppo [...] su determinate materie veramente molto interessanti perché, soprattutto quelle psicologiche, [...] ti permettevano comunque di raccontare tutte le tue esperienze. Sempre che il fatto di essere maschio – e nel nostro territorio adesso stanno un pochino aumentando – le tipologie di ragazzi che mi venivano affidati erano molto particolari e molto faticosi: si parla di realtà di figli di camorristi, di rom, di ragazzi con disagi sociali veramente molto forti, in certi casi»* (Int. 3). Specificatamente, riguardo l'intervista, si parla di 'momento liberatorio': *«Dovremmo stare qui [a fare l'intervista] tanto tempo, quindi se può servire sono disponibile a farlo altre volte. Perché è molto liberatorio per me. Dovunque vai tu sei sempre esterno. Per quanto tu lo possa raccontare, lo racconterai quest'anno poi l'anno prossimo la racconterai da un'altra parte. Questo capita anche a un insegnante che non è di ruolo ovviamente però per noi è sempre così»* (Int. 3). Si riconosce il bisogno di momenti dedicati alla condivisione della propria esperienza lavorativa, come sottolineato dalla seguente testimonianza: *«Noi arriviamo a fine settimana che siamo logori completamente. Poi noi non abbiamo un modo per sfogarci, il mondo psicologico dovrebbe avere uno sfogo per noi operatori, per buttare l'ansia accumulata... noi non abbiamo mai avuto qualcuno con cui parlare. Alla fine noi ci teniamo i nostri pensieri, i nostri problemi, le ansie di tutti questi ragazzi perché tu li vedi e ti piange il cuore quando tu sei a contatto con questi ragazzi»* (Int. 12).

Sembrerebbe emergere, dunque, l'esigenza di momenti di supervisione volti al confronto, alla riflessione condivisa e partecipata, alla prevenzione del *burn-out*.

## 5.2 L'esperienza professionale come assistente specialistico

Il presente paragrafo si pone l'obiettivo di indicare quanto emerso in relazione all'esperienza professionale dell'assistente specialistico.

Nello specifico l'indagine ha posto l'attenzione su alcuni aspetti quali: la quantità del servizio prestato nella scuola e le modalità di reclutamento, le funzioni svolte, le risorse, gli strumenti e le modalità utilizzati, il collegamento con le altre figure operanti all'interno della scuola (colleghi, insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, collaboratori scolastici).

Inoltre, sono stati approfonditi i temi relativi al lavoro svolto e alle competenze dell'assistente specialistico in relazione alle specifiche disabilità, alle potenzialità del servizio nel creare un clima scolastico favorevole alle relazioni, alla percezione della propria figura all'interno della scuola e alle difficoltà incontrate con gli insegnanti, con gli studenti e con la cooperativa. In ultimo, si è posto l'accento sui punti di forza del servizio, sulle aree di criticità e sulle proposte di miglioramento.

### *La quantità del servizio svolto e le modalità di reclutamento*

Nell'ambito delle scuole considerate, gli assistenti specialistici prestano una quantità di servizio variabile, che va da un minimo di dieci a un massimo di trenta ore. Nell'assegnazione delle ore agli allievi, sono considerate variabili di diverso tipo, tra le quali la complessità della disabilità. Così, infatti, si esprime un insegnante: «*Abbiamo dovuto selezionare quei casi, soprattutto i ragazzi con il comma 3 della 104 che erano molto più gravi. E allora quelli sono stati i primi destinatari delle ore*» (Int. 19). Questi ultimi infatti, grazie anche all'intervento dell'insegnante specializzato, ricevono un'assistenza quasi totale, come ben esemplificano le seguenti testimonianze: «*Insomma, sono ragazzi che non potevano essere lasciati da soli: quindi, o l'insegnante di sostegno o l'assistente specialistico, comunque ci doveva essere un adulto di riferimento che lo seguiva da vicino perché noi, come scuola, dobbiamo prima di tutto garantire l'incolumità degli alunni: della classe e dell'alunno stesso*» (Int. 19). «*Comunque sono le ore che noi cerchiamo di posizionare al di fuori dell'orario dell'insegnante di sostegno o comunque una minima parte in compresenza in modo tale da avere l'uno o l'altro in modo tale che il ragazzo sia, il più delle ore possibile, coperto da una persona che si interessi a lui*» (Int. 9).

Per quanto attiene la modalità di assunzione, gli assistenti specialistici sono stati reclutati nella quasi totalità dalle cooperative, attraverso bandi emanati dalle scuole; solamente in un caso ci troviamo di fronte a un'assunzione diretta. Secondo gli intervistati, la prima modalità è da preferire in quanto solleva la scuola da alcune incombenze di natura burocratico-amministrativa quali, ad esempio, la sostituzione degli operatori assenti. Un intervistato, a tal fine, osserva: «*La prima scelta, quella di un rapporto diretto con l'assistente io personalmente non l'ho adottata perché sarebbe stato più complesso gestire un rapporto di lavoro extra scuola ed extra contratto pubblico e questo mi ha creato notevoli riflessioni che siccome non sono riuscita a dipanare ho preferito seguire l'altra strada*» (Int. 8). L'intervento della cooperativa assicura inoltre agli assistenti una maggiore regolarità nei pagamenti,

seppur di minore consistenza rispetto a quanto erogato direttamente dalla scuola. *«Che mi ricordo io, sono diversi anni che c'è la cooperativa. Solo un anno è stata in gestione con la scuola però ci sono un sacco di problemi, busta paga e... sicuramente in quel modo gli stipendi degli assistenti diventano stipendi...»* (Int. 16). In un caso si rileva: *«Io mi sono trovato molto in difficoltà quando sono stato assunto direttamente dalla scuola perché venivo pagato quando c'era disponibilità di fondi quindi potevo stare tre, quattro mesi senza essere pagato e poi magari arrivavano tutti insieme, arrivavano scaglionati...mentre, con la cooperativa, se è una cooperativa seria, c'è più garanzia, c'è uno stipendio fisso, abbiamo la tredicesima, abbiamo contributi, quello sì»* (Int. 15).

### *Le funzioni svolte*

Le risposte fornite dagli intervistati in merito a questo argomento riguardano l'attivazione di processi di facilitazione dei percorsi attivati all'interno della scuola. *«Allora diciamo che il nostro compito dovrebbe essere quello di rendere più agevole al ragazzo lo stare nell'ambiente-scuola; quindi il ragazzo con disabilità deve essere aiutato, lui e il contesto che lo accoglie»* (Int. 7). Si tratta in altre parole di attuare processi di integrazione/inclusione in una forma che valorizzi le capacità dell'allievo: *«[...] Quindi comunque lavoro sull'integrazione, la valorizzazione delle competenze del ragazzo, fare da filtro su cose in cui l'insegnante un po' si perde e quindi questi aspetti sono discussi in forma di rapporto anche uno a uno, in una confidenza diversa in cui il ragazzo ti porta un contributo diverso che tu puoi utilizzare con l'insegnante [...] perché ecco questa è la mia modalità, io lavoro sulle risorse»* (Int. 11). In particolare, si svolge un lavoro di mediazione relazionale e comunicativa: *«Allora, principalmente faccio un lavoro di integrazione e di inclusione, nel senso che comunque facilito un po' le relazioni tra il ragazzo con disabilità e il gruppo classe, magari con i docenti curricolari. Quindi svolgo un po' la funzione di mediatore e, quando serve, magari semplifico delle attività in modo che l'alunno possa essere incluso in quello che fa la classe, anche magari in situazioni in cui sarebbe impedita, diciamo, la partecipazione. Quindi, situazioni di lavoro di gruppo o lezioni frontali ancora di più. Insomma, affianco i ragazzi anche in azienda, nelle attività esterne, dove comunque è richiesta un'attenzione particolare perché magari si utilizzano strumenti o cose particolari»* (Int. 17). Un insegnante in particolare riconosce nell'assistenza specialistica due funzioni prevalenti: il potenziamento dell'autonomia del ragazzo e il supporto didattico. *«Allora, prima di tutto l'assistente specialistico, almeno con i ragazzi che abbiamo qui [...], ma in generale con i ragazzi che abbiamo individuato quest'anno come destinatari privilegiati, fa proprio*

*un'assistenza di tipo, di tipo di gestione del ragazzo all'interno del gruppo classe, all'interno della scuola. Ossia, lo assiste in quelle che sono tutte le attività quotidiane dello stare a scuola, cioè spostarsi di classe in classe, utilizzare i laboratori, acquisire le regole, del tipo far rispettare gli orari, usano anche dei timesheet per rendere più chiari ai ragazzi quali sono i loro spostamenti, perché quest'anno qui [...], anzi dall'anno scorso usiamo il DADA<sup>17</sup>, ossia i ragazzi si spostano automaticamente nelle aule quindi ci sono queste fasi di transizione che potrebbero creare dei problemi quindi l'assistente segue l'alunno sotto quel punto di vista. In più, collabora con l'insegnante di sostegno perché è logico che ci sono ragazzi che hanno disabilità per le quali, se l'insegnante di sostegno non lascia detto all'assistente specialistico come poterlo supportare durante la didattica, si arriva al punto che quel ragazzo rimane... non riesce poi a eseguire quello che l'insegnante curricolare richiede insomma. E quindi fa anche da mediatore tra l'insegnante curricolare e il ragazzo e, in più, diciamo che ha un ruolo anche educativo, cioè nel far comprendere anche al ragazzo quelle che sono le regole, anche l'interazione sociale: quando parlare, come rapportarsi, il prevenire che si instaurino liti all'interno della classe, o che i compagni non capiscano perché questi ragazzi si comportano in un certo modo, perché sono... sono adolescenti. Quindi se uno dà una spinta a un altro, l'altro gliela ridà. Non si fanno ancora troppe domande "Perché quello lo fa?". Quindi l'assistente modula tra i ragazzi stessi e con il ragazzo, e in più noi ci interfacciamo molto con le famiglie, quasi settimanalmente, soprattutto per l'educazione. E con alcuni anche proprio per la comunicazione; quindi diventa anche un assistente alla comunicazione perché vi sono ragazzi per esempio che... che non verbalizzano, quindi bisogna mettere in campo delle strategie per cercare di farli esprimere in un certo modo» (Int. 18).*

In alcuni casi è necessario lo svolgimento della funzione di contenimento in seguito alla manifestazione di gesti aggressivi auto o etero diretti. Le attività svolte dall'assistente specialistico differiscono a seconda che il ragazzo segua un percorso didattico a *obiettivi differenziati* o *minimi*<sup>18</sup>: nel

<sup>17</sup> Il termine DADA è un acronimo che significa Didattiche per Ambienti di Apprendimento: si tratta, nello specifico, di una particolare modalità di organizzazione delle aule scolastiche basata sull'assegnazione di un'aula a una disciplina specifica, piuttosto che a un gruppo classe, come nella prassi tradizionale. Ciò implica che gli studenti si spostino più volte da un'aula all'altra nel corso della giornata, a seconda della programmazione curricolare.

<sup>18</sup> Secondo la Legge 104/92, gli studenti con disabilità usufruiscono del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Nella scuola secondaria di secondo grado, questo può essere di due tipologie: *differenziato* e a *obiettivi minimi*. Il primo è riservato agli allievi con disabilità di maggiore complessità e prevede il rilascio, al termine del ciclo di studi, di un attestato, mentre il secondo consente l'acquisizione del diploma, assumendo pertanto un valore legale.

primo caso gli interventi sono di tipo educativo-relazionale, mentre nel secondo caso emergono anche funzioni di natura più prettamente didattica, come di seguito evidenziato: *«Intanto va distinto l'assistente che sta da supporto al ragazzo che aspira poi a prendere un diploma rispetto a quello che fa supporto al ragazzo che ha il PEI e che quindi frequenta solo ai fini dell'erogazione di un attestato finale. Quello che sta da supporto al ragazzo che farà un esame di maturità con le prove equipollenti e che accederà al diploma chiaramente è molto più presente nella parte didattica, quella strettamente didattica. Si va dall'aiutare a prendere appunti alla facilitazione della comprensione del docente di sostegno, a facilitare soprattutto la comprensione»* (Int. 1).

Per quanto attiene la permanenza in classe, le situazioni sono piuttosto variabili. In generale, gli assistenti specialistici tendono a lavorare prevalentemente in aula, anche se, soprattutto per le situazioni di maggiori complessità, sono previste forme di flessibilità maggiori, che contemplano il coinvolgimento dell'allievo in attività che si svolgono all'esterno della classe. *«Beh, diciamo la ricreazione sicuro, poi più della metà della giornata, perché comunque G. è uno che ha il vocione e quindi tende a distrarre molto la classe»* (Int. 4). Una più ampia flessibilità è applicata nei momenti nei quali i ragazzi avvertono una maggiore difficoltà di attenzione: *«Diciamo che la prima parte della giornata è il momento in cui i ragazzi con disabilità fruiscono di più della lezione. Quindi diciamo che i due terzi della giornata li passiamo con l'intera classe, e poi, c'è quell'ultima ora in cui magari i ragazzi sono più stanchi»* (Int. 15). Non vi è un criterio generalizzabile bensì le situazioni sono valutate singolarmente: *«Con alcuni alunni tutto il mio tempo sto con l'alunno in classe, con altri può capitare che ci sia bisogno di qualche momento in cui bisogna sganciarsi dalla classe. Ad esempio con il ragazzo che hai visto adesso ci sono materie particolarmente complesse, particolarmente difficili quindi magari si riesce a toccare i 40-45 minuti in classe e una parte dell'ora la finiamo fuori dalla classe»* (Int. 7). In alcune circostanze la permanenza in classe rappresenta uno dei principali obiettivi del lavoro dell'assistente specialistico, come qui di seguito riportato: *«Con questo ragazzo è stato arduo stare tutto il tempo in classe, perché lui veniva da una realtà completamente opposta cioè per lui il tempo a scuola era stare isolato, quindi capisci quanta fatica è stata fatta perché gli è stata proprio ribaltata l'ottica»* (Int. 11).

Una differenziazione analoga riguarda le attività di Alternanza Scuola Lavoro, delle quali usufruiscono soprattutto gli allievi con disabilità di minore complessità. *«Qui fanno l'alternanza scuola lavoro i ragazzi con disabilità che sono a un livello molto autonomo, nel senso che chi non riesce a frequentare il corso sulla sicurezza, che è obbligatorio, non può poi fare alternanza*

*all'esterno. Quindi rimangono dentro e si organizzano delle attività interne, che però ovviamente non hanno lo stesso valore che potrebbe avere un'esperienza fatta all'esterno» (Int. 17).*

*Le risorse, gli strumenti e le modalità utilizzati*

Nel loro lavoro, gli assistenti specialistici si servono essenzialmente di dispositivi informatici (computer, tablet, software di diverso genere) e delle attrezzature presenti all'interno dei laboratori, che si differenziano a seconda della natura e delle finalità dei singoli istituti. Nello specifico, ci riferiamo agli strumenti propri della ristorazione per l'Istituto Alberghiero, della coltivazione per l'Istituto agrario, delle Arti Figurative per il Liceo artistico o di quelli presenti nei laboratori scientifici (licei e istituti tecnici). In molti casi, l'assistente specialistico è considerato una figura centrale per consentire all'allievo di usufruire pienamente delle risorse presenti all'interno della scuola. *«L'attività laboratoriale qui è tanta, quindi loro usufruiscono di tutte le attrezzature. È logico che ci sono attrezzature per cui ci deve essere sempre una persona con i ragazzi disabili perché noi dobbiamo garantire pure una certa sicurezza. In un laboratorio di chimica ci sono dei pericoli che magari dentro il laboratorio di informatica ce ne sono un po' di meno. Quindi, abbiamo bisogno che ci sia il controllo per fargli svolgere delle attività che comunque vengono svolte perché molto più manuali, molto più intuitive... Quindi l'assistente specialistico permette al ragazzo di svolgerle quelle attività, perché altrimenti l'insegnante curricolare dovrebbe stare lì e farle esclusivamente con il ragazzo ma questo non è possibile perché le classi poi variano tra i 20, 26, 27 e... sono tanti insomma» (Int. 18).*

Si evidenzia la difficoltà di seguire molti ragazzi contemporaneamente durante laboratori che necessitano di strumenti potenzialmente pericolosi. *«Nei laboratori magari, oppure in vigna usano le cesoie: ora è difficile che il curricolare con 25 ragazzi possa avere l'attenzione sui ragazzi disabili che magari sono tre o quattro nella classe con le cesoie in mano, no?» (Int. 16).*

A livello diffuso, gli assistenti specialistici partecipano ai Gruppi di Lavoro Operativi sull'Handicap (GLHO), collaborano con i docenti nella stesura dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) e affiancano i docenti nelle uscite didattiche o nei progetti esterni alla scuola (Alternanza Scuola Lavoro o progetti sull'autonomia). L'obiettivo è quello di attuare un'opera di mediazione continua tra l'allievo e il gruppo classe, come narrato da questa testimonianza: *«Insomma quindi il compito è proprio quello di dare l'opportunità a entrambi di conoscersi, al contesto e al ragazzo. Non lasciare queste realtà isolate, distinte e separate perché spesso succede... quindi proprio*

*lavorare sull'inclusione, sull'integrazione. Gli strumenti sono vari: qualche volta può passare pure attraverso una mappa concettuale fatta tanto per dare una mano al ragazzo, dice "guarda non ho capito ripassiamo insieme", il ragazzo poi la ripassa a tutti i compagni di classe e diventa un modo di creare un legame, uno spazio insomma» (Int. 7).*

*Il collegamento con le altre figure all'interno della scuola (colleghi, insegnanti curricolari, insegnanti di sostegno, collaboratori scolastici)*

La collaborazione tra insegnante specializzato e assistente specialistico è considerata da tutti gli intervistati un elemento irrinunciabile, come evidenziato dalle seguenti esperienze: «L'assistente svolge anche funzioni di raccordo con l'insegnante di sostegno, di raccordo con l'insegnante curricolare ma senza mai, come dire, prevaricare sull'una o sull'altra» (Int. 9). «Ognuno rispetta i suoi ruoli, c'è molta collaborazione e comunque sicuramente un'aria sana e costruttiva anche per il benessere del ragazzo» (Int. 11). E ancora: «Complementarietà, bravissima. Non c'è mai sovrapposizione. Diciamo che laddove il docente di sostegno è sempre quello, è chiaro che ha dato tutte le direttive a noi assistenti per poter lavorare sempre nella maniera più coerente e continuativa» (Int. 2). Si ribadisce inoltre in particolare l'importanza dei GLHO come luogo privilegiato nel quale scambiare esperienze e prospettive: «L'assistente partecipa al gruppo di lavoro programmatico degli alunni (GLHO) perché chiaramente lui ha quella funzione educativa e pedagogica che si sposa insieme al professore di sostegno e cerca di far rendere visibili i punti di forza a tutto il consiglio di classe» (Int. 14).

Nella realtà concreta, è da sottolineare tuttavia che in alcune scuole la stabilizzazione del personale si verifica solamente ad anno scolastico inoltrato: ci si trova quindi di fronte a un continuo turnover di insegnanti specializzati che determina uno stato di forte precarietà. In questi casi, quindi, l'assistente si trova spesso a rappresentare l'unica figura di riferimento stabile per gli allievi disabili. Riportiamo alcune testimonianze in proposito: «Diciamo che laddove il docente di sostegno è sempre quello, è chiaro che ha dato tutte le direttive a noi assistenti per poter lavorare sempre nella maniera più coerente e continuativa, rispetto anche agli anni precedenti. Invece, laddove il docente di sostegno cambia, come per esempio per la ragazza autistica, è chiaro che il docente di sostegno si appoggia un attimino a quelle che sono le nostre valutazioni, fa un periodo di osservazione dopodiché prende in mano la situazione e magari riesce a organizzare un lavoro e noi su quel lavoro poi lavoriamo» (Int. 2). «Purtroppo questa scuola è una scuola di passaggio per quanto riguarda gli insegnanti, per cui noi iniziamo a settembre

*con 30 docenti di ruolo fino ad arrivare quest'anno a 85 e lo scorso anno a 103. Quindi lei deve immaginare che siamo al completo con gli insegnanti a gennaio noi. E... questa è una criticità, e in questo gli assistenti sono la figura diciamo con più continuità; paradossalmente sono una figura che garantisce la continuità dei ragazzi, il punto di riferimento» (Int. 16). Alcuni intervistati evidenziano inoltre la scarsa preparazione degli insegnanti specializzati, spesso privi del titolo abilitante. «Come dicevo prima con gli insegnanti di sostegno è un po' difficile perché almeno negli ultimi tempi a me sono capitati tutti comunque docenti inesperti e quindi ero un po' io che dovevo guidare loro e dovevo dare un po' di indicazioni perché giustamente erano loro alla prima esperienza» (Int. 17).*

Nelle situazioni in cui il lavoro è concentrato prevalentemente in classe, gli assistenti collaborano in misura maggiore anche con i docenti curricolari ponendosi a supporto di tutta la classe. *«L'assistente chiaramente ha a che fare con tutti, non solamente con l'insegnante di sostegno però è anche chiaro che il punto più diretto, il punto di riferimento è il docente di sostegno. Però, essendo pure in un orario in cui il docente di sostegno potrebbe non esserci... beh è chiaro che deve anche relazionarsi con il docente curricolare» (Int. 9).*

Oltre all'insegnante specializzato, gli assistenti si interfacciano anche con i colleghi, con i quali si trovano in una situazione di compresenza soprattutto nell'ambito dei laboratori, e con i collaboratori scolastici. In riferimento a questi ultimi, alcuni intervistati sottolineano una problematica legata all'assistenza di base e all'igiene. *«Quindi, questa è quella che è più spesso la problematica maggiore: il non riuscire a usufruire di un servizio che potrebbe essere più completo perché ancora si è legati a una visione antica dell'assistenza, che è legata all'assistenza di base» (Int. 15). «Un'altra cosa che è cambiata in questa scuola è che l'assistente non fa assolutamente i cambi, a parte accompagnare il ragazzo al bagno, e aspettarlo al di fuori della porta» (Int. 17).*

A livello diffuso, tutti gli intervistati concordano sull'importanza di sentirsi parte di un'équipe che lavora in vista di un obiettivo comune, affrontando insieme le difficoltà e le situazioni caratterizzate da maggiore criticità. Così si esprime un insegnante: *«Comunque è bello quando magari a fine settimana ci si ferma un attimo, ci si dicono le cose e... si rimettono insieme i tasselli. Magari è successa quella cosa e l'assistente ha avuto la risposta all'ora dopo e magari lei ci ha parlato e l'alunno ha lavorato bene con noi. Il fatto sì, sì... è importantissimo: forse quest'anno, io, in particolare, ho trovato un bel gruppo di lavoro perché io seguo il ragazzo da un anno però è seguito dall'assistente da una vita e ho trovato proprio... proprio un bel legame. Insomma l'assistente quando c'è bisogno per gli insegnanti c'è, e loro ci sono quando hanno bisogno gli assistenti» (Int. 16).*

*Il lavoro e le competenze dell'Assistente in relazione alle specifiche disabilità*

Alla domanda se il lavoro dell'assistente si modifichi in relazione alle specifiche disabilità dello studente, tutti gli intervistati rispondono positivamente. Come evidenziato anche precedentemente, le principali differenziazioni dipendono dalla complessità delle disabilità. «*Partiamo da un'assistenza proprio di tipo basilare sulle autonomie di base, quindi quello che proprio è lo stare in classe, lo stare seduto, rapportarsi con i compagni, chiedere di andare al bagno, mentre nel momento che c'è una necessità più di tipo didattico l'assistente può supportare il ragazzo nel portare a termine qualcosa che gli è stato già assegnato dal curricolare o dall'insegnante di sostegno. Quindi diventa un prolungamento della scuola in quel caso, e nell'altro no; nell'altro c'è un lavoro un po' più specifico sulla comunicazione, di tipo educativo: cioè quello di... di far riflettere il ragazzo sui propri comportamenti*» (Int. 18). Si riporta di seguito una testimonianza riguardante alcune specifiche situazioni: «*Ecco, ho parlato del caso della ragazza che disegna, in quel caso l'assistente specialistico va a potenziare quelle risorse, quindi colorerà molto ad esempio, aiuterà questa cosa. Nel caso del ragazzo che deve prendere il diploma l'assistente specialistico fa da facilitatore per l'ascolto in classe, quindi il ragazzo si distrae, si cerca di riportarlo un po' in asse o di aiutarlo a prendere appunti, di aiutarlo a sottolineare dei passaggi fondamentali*» (Int. 1).

Nello stesso tempo, alcuni pongono l'attenzione sul rischio che la disabilità divenga una categoria classificatoria per l'alunno, in quanto la diagnosi «*imbriglia e diventa un pregiudizio*» (Int. 14). Un assistente afferma, in proposito, che «*soprattutto per l'autismo, lavorare sulla categoria è impossibile: ognuno ha la sua, ognuno ha la sua chiave, ognuno il suo metodo. Bisogna cominciare a conoscerli bene e poi ovviamente... Anche i ragazzi down sono tutti diversi, anche lì lo spettro di variabilità è vastissimo. C'è il ragazzo down che cucina, sta al bar e andrà a vivere da solo e c'è il ragazzo down che, poverino, ha ritardi cognitivi*» (Int. 15), mentre un altro sottolinea quanto segue: «*Per me non esiste la disabilità ma le disabilità appunto perché siamo di fronte a una moltitudine e... la situazione cambia in base a ciò che hai intorno: il tipo di classe ad esempio*» (Int. 11).

È stato inoltre chiesto agli intervistati di valutare la coerenza delle competenze possedute dagli assistenti rispetto alle specifiche disabilità degli allievi. Molti assistenti hanno sottolineato di essere laureati in Psicologia e in Scienze dell'Educazione e di aver acquisito attraverso la formazione universitaria le competenze necessarie. Alcuni evidenziano che si tratta di una professione che si apprende in gran parte direttamente sul campo e che necessita di percorsi di studio e di aggiornamento continui.

«Mi è capitato per esempio di avere come studente un autistico a bassissimo funzionamento e io lì mi sono andata a cercare i miei corsi, i miei testi, la mia metodologia per poter approcciare anche con questa disabilità» (Int. 10). Questo è ritenuto un elemento essenziale per poter rispondere in modo efficace alle situazioni con le quali di volta in volta ci si confronta. «Gli assistenti devono mettersi in gioco studiando, caso per caso... in situazione. Perché, ad esempio, c'è sempre "è autistico, però..." e quel però lo devi vivere, per agire di conseguenza poi» (Int. 16).

Inoltre è evidenziata l'insufficienza di una formazione basata esclusivamente sulla frequenza di un corso base di trenta ore. «Gli assistenti specialistici non sempre sono preparati. Io, per la mia esperienza, le dico che negli anni scorsi ho avuto assistenti specialistici con un corso di formazione di trenta ore e che quindi chiaramente pur mettendoci tutta la buona volontà non riuscivano ad avere un comportamento adeguato. Le dico questo perché io un anno ho avuto un ragazzo autistico molto grave, con un alto quoziente intellettivo, quindi intelligentissimo ma con delle difficoltà relazionali molto forti... diciamo ad un alto livello di gravità. È stata assegnata al ragazzo un'assistente specialistica che aveva fatto un corso di circa trenta ore. Io ho capito questo, ho cercato di sopperire a qualche carenza, facendo, anche se non erano le mie mansioni, da tutor a lei e dando a lei delle direttive. Io di una cosa mi ero raccomandato: con questo ragazzo autistico non dobbiamo mai improvvisare nulla. Una delle difficoltà dei ragazzi autistici in genere è quella di non riuscire a capire l'imprevisto, quindi l'imprevisto non deve sussistere, quindi, per esempio, una banalità: se tu adesso devi andare al bagno dici "adesso io vado in bagno, esco dalla porta poi tra cinque minuti rientro" nessun problema! La maggior parte delle volte in cui il ragazzo aveva la crisi era perché lei usciva dalla classe senza dire "esco" e il ragazzo non riusciva a capire come mai non trovava la presenza di questa persona all'interno dell'aula. È una delle volte la crisi fu tale che il ragazzo riuscì a rompere un vetro facendosi molto male ad un braccio e fortunatamente non ha recato danno agli altri, ma avrebbe potuto fare male anche ad altri! Ecco le difficoltà che si incontrano con persone non preparate» (Int. 9).

Un intervistato sottolinea la necessità che le cooperative garantiscano regolarmente dei corsi di formazione specifica, soprattutto nelle situazioni di maggiori complessità. Si palesa comunque il rischio che una formazione centrata sulla disabilità trasformi il contesto educativo in uno di tipo terapeutico, come qui di seguito riportato: «Perché noi, ci siamo accorti, ad esempio, due tre anni fa, che c'era un'operatrice che era molto... dura con quel tipo di autismo perché si atteneva al metodo ABA e che magari invece in quel momento non serviva con quel tipo di alunno. Quindi è necessaria la flessibilità, la flessibilità che si chiama... educazione liquida... educazione liquida affinché tu

*di fronte a determinate situazioni ti assesti perché non esiste un esperimento laboratoriale» (Int. 14). Questa esperienza appare esemplificativa: «Quando ho cominciato a lavorare con questo ragazzo autistico che seguiva in maniera molto radicale questa tecnica, con la terapeuta che veniva anche a scuola per l'osservazione, ho avuto delle difficoltà perché mi sembrava che portare un contesto riabilitativo a scuola fosse un po' una forzatura nel senso che poi la scuola è... magari fa altro. Va bene utilizzare delle tecniche però la scuola è un luogo, è una palestra di socializzazione. Quindi va bene l'intervento riabilitativo, che però si fa in un contesto di riabilitazione; a scuola lavoriamo su altro, magari tenendo presenti quei principi e quelle tecniche» (Int. 17).*

*Le potenzialità del servizio nel creare un clima scolastico favorevole alle relazioni*

A livello diffuso, gli intervistati concordano nel riconoscere negli assistenti una figura in grado di modificare positivamente le relazioni tra tutti coloro che vivono l'esperienza scolastica: studenti, famiglie e docenti. In particolare, secondo circa la metà degli interpellati l'intervento di mediazione coinvolge principalmente i genitori. «Con i genitori c'è un rapporto abbastanza importante. I genitori spesso si affidano molto a noi, soprattutto come intermediari. E all'interno della scuola, però, se uno fa respirare un clima comunque disponibile, le cose migliorano, come in tutti i lavori» (Int. 15). L'intervento dell'assistente specialistico consente ai genitori di conoscere aspetti nuovi dei propri figli: «Spesso dico ai genitori che per certi aspetti loro non conoscono i loro figli perché a volte io racconto loro delle cose e loro mi guardano stupiti, come per dire "questo G. non lo fa mai". E io dico "invece sì, riesce a fare qualsiasi cosa, che ne so, prendere una merendina dalla macchinetta..." Prima no, la mamma prima gli metteva la merenda, i soliti biscotti, e G. una volta mi ha detto: "Io non li voglio questi biscotti, sono sempre gli stessi". Io gli ho detto: "G., dillo a mamma". Lei è rimasta sconvolta perché secondo lei erano i suoi preferiti. Magari lo possono essere stati ma dopo un po' si è stufato anche lui» (Int. 4).

Gli assistenti specialistici esercitano inoltre un'influenza positiva non solo sugli allievi disabili, ma su tutti gli studenti, con i quali instaurano delle relazioni costruttive e significative, in un modo diverso e complementare rispetto ai docenti. «Con gli assistenti il ragazzo diversamente abile, come dicevo prima, ha una visione diversa rispetto al suo professore di sostegno perché lo vede inglobato in quell'ambito mentre invece con l'educatore si sente un po' più... come posso dire, decompresso e capito sotto altri punti di vista» (Int. 14). Ad esempio, alla domanda se la loro azione riesca ad agire positivamente sulle relazioni,

alcuni docenti rispondono: «*Assolutamente sì. Direi di sì soprattutto quando come loro sono quasi tutti degli psicologi qualificati o psico-pedagogisti per cui riportano anche all'insegnante un quadro delle relazioni quando l'insegnante non c'è, nei momenti semmai di relax, cioè durante l'intervallo, e quando il ragazzo non è coperto, semmai nel cambio d'ora. Quando il ragazzo non è coperto, lì si esprime la relazionalità tra il ragazzo e il gruppo dei pari perché non c'è la figura istituzionale. È lì che la figura dell'assistente che non è, perché lo sanno bene, che non è un insegnante, che non li valuta, sta lì, li osserva e poi può riportare per migliorare l'intervento, no, anche in termini relazionali soprattutto quando come nel nostro caso abbiamo tanti ragazzi autistici*» (Int. 6). Secondo un assistente, la presenza di allievi disabili attiva dei meccanismi di aiuto reciproco e solidarietà tra tutti gli studenti. «*In ogni classe ci dovrebbero essere almeno 2-3 ragazzi disabili perché la quotidianità ti permette di trasformare la cosa in normalità. Per esempio nei centri estivi che io faccio, faccio in modo che ci siano sempre i ragazzi disabili e soprattutto che facciano le cose insieme agli altri, stiano insieme a loro, quindi, compreso quello che mentre mangia gli cade il pezzettino di cibo, che non deve essere un "Oddio guarda che strano, che schifo" ma fa parte della vita, è una cosa normalissima, però queste cose è importante pensare che non possono essere solo teoria, non ci possono essere corsi che lo spiegano; i ragazzi devono toccare con mano, se non toccano con mano non lo capiscono*» (Int. 3). Secondo alcuni tuttavia è necessario evitare «*un'associazione così netta tra assistente specialistico e alunno con disabilità*» (GF. 5). Il rischio è infatti che «*gli alunni ti percepiscano come la persona che è lì solo per [lui]*» (GF. 5).

Il lavoro dell'assistente può coinvolgere in maniera costruttiva anche altre figure operanti all'interno della scuola, come ad esempio i collaboratori scolastici. Riportiamo a tal fine un'esperienza che riteniamo significativa: «*La mia presenza ha cambiato anche i collaboratori... perché sai questo ragazzo qua come era visto prima? Come quello da portare al bagno, che non è autonomo, mentre alla fine lui è diventato quasi il cocco della scuola. Chiunque lo vede lo saluta, si ferma. La mia presenza ha cambiato proprio la percezione di questo ragazzo, mentre prima era il ragazzo disabile e basta, ora è il ragazzo che sa fare questo, questo e questo; cioè si è visto oltre la disabilità e in questo la mia funzione ha sicuramente cambiato molto sia a livello relazionale che a livello percettivo*» (Int. 11).

Tuttavia, affinché il servizio possa attuare pienamente le sue finalità, secondo alcuni è fondamentale che l'assistente specialistico possa lavorare in modo continuativo all'interno di un'équipe stabile e strutturata, dove si percepisca un vero e proprio «*spirito di squadra*» (Int. 12). Un assistente a tal proposito precisa che «*Se si lavora bene, se si lavora in équipe sicuramente*

*anche il lavoro dell'assistente può essere significativo nel generare un cambiamento. Non solo con i ragazzi disabili, proprio a livello di relazioni se si costruisce una rete fatta bene tra i docenti, la famiglia anche, le realtà esterne che i ragazzi frequentano. Questa cosa può essere fatta secondo me» (Int. 17).*

### *La percezione della propria figura all'interno della scuola*

Per ampliare la nostra indagine, è stato chiesto agli assistenti di riflettere su come la propria figura fosse percepita all'interno della scuola e di riportare alcune delle difficoltà più comunemente incontrate. In generale, gli interpellati dichiarano di lavorare in un contesto collaborativo, che riconosce la loro alta professionalità, e di aver instaurato delle relazioni soddisfacenti, pur evidenziando tuttavia che il proprio ruolo non sempre è considerato in modo adeguato all'interno dell'istituzione scolastica. «... ma qualche anno fa mi è capitato qualche insegnante che la viveva un po' come un'intrusione il fatto che l'assistente specialistico fosse lì in quell'ora» (Int. 7). Da ciò l'emergere di atteggiamenti ambivalenti. «Alcuni valorizzano la tua presenza come se va ad arricchire il lavoro che si sta facendo, altri si sentono un po' minati nel proprio campo. C'è poca chiarezza su questa cosa [...] Molti insegnanti riconoscono questa cosa come un valore aggiunto, alcuni è un rimando come per dire "bene non me ne occupo io il ragazzo è tuo e lo tieni tu e vedi cosa devi fare", altri invece cercano di...ehm sminuire quella figura, però molto spesso quando quella figura è formata e lavora bene molto spesso si ottiene l'opposto perché poi il ragazzo funziona meglio in un clima comunque molto più sereno» (Int. 11). Per una persona la figura dell'assistente è ancora vista come un «tuttofare o tappabuchi» (Int. 19). Un altro afferma che «un po' noi siamo l'ultima ruota del carro sebbene qui se non ci siamo noi crolla il cielo» (Int. 13).

Come evidenziato anche precedentemente, l'assegnazione tardiva delle cattedre è individuata come un elemento di particolare criticità, in quanto rende difficoltosa una programmazione adeguata delle diverse attività. «Il problema è che arrivano tardi i sostegni per cui bisogna sopperire dall'inizio subito con un monte ore che poi bisogna faticosamente togliere nel corso dell'anno [...] Quando arriva maggio a momenti hai finito di lavorare per cui faticosamente devi andare a togliere poi delle ore perché le hai fatte già prima, quelle poche che c'erano» (Int. 2). Queste difficoltà possono determinare delle incomprensioni con le famiglie. «Quindi la criticità è stata magari questa, nel cambio continuo dei docenti di sostegno. Perché poi comunque le famiglie quando vedono che le cose non vanno magari si lamentano, quindi il docente viene spostato, ne viene messo un altro e quindi un ricambio continuo

*dei docenti. E quindi rifai l'inserimento del docente con un ragazzo difficile e quindi, tutto quello che ne consegue» (Int. 17).*

Secondo un assistente, un'adeguata percezione del ruolo da parte dei docenti dipende anche dalla quantità del tempo trascorso in classe, che può ampliare o, al contrario, ridurre le possibilità di confronto con i docenti. *«Bene, sempre per il fatto che, sarà anche un'indole mia personale, io cerco di entrare sempre in punta di piedi, però è normale che poi diventi parte integrante della scuola. Diciamo che dipende anche da quante ore tu stai in una classe, perché ovviamente se ti vedono poche ore sei una meteora che ogni tanto passa, dà il suo contributo e basta; quando sei presente a quel punto vieni normalmente percepito» (Int. 3).*

Per quanto attiene il rapporto con gli studenti, le esperienze degli intervistati esprimono una generale soddisfazione per il lavoro svolto, che si configura come un ponte tra l'allievo disabile e il resto della classe. *«Con gli studenti disabili il rapporto è buonissimo... Parecchi arrivati quest'anno ma già subito integrati, le mamme contentissime, dicono: "Vuole sempre venire a scuola", contentissime. Con i ragazzi normodotati i primi anni sono sempre un po' più difficili perché è una scuola professionale, i ragazzi che vengono possono essere anche molto particolari, all'inizio. Però abbiamo avuto anche le nostre soddisfazioni, magari all'ultimo anno, soprattutto in rapporto all'inclusione nel rapporto con i ragazzi, perché poi i frutti vengono fuori... Perché dobbiamo anche cercare di mediare i rapporti tra i ragazzi disabili e i ragazzi normodotati in classe e cercare di farli avvicinare, di spiegare, di... Alla fine del quinto anno, magari con la maturazione di questi ragazzi, siamo arrivati anche al fatto che chiamassero ad uscire insieme anche i ragazzi carrozzati. I ragazzi carrozzati sono andati in macchina e usciti prendere una pizza e quella è stata anche una bella soddisfazione» (Int. 15).* Le difficoltà principali sono riconducibili essenzialmente alla sproporzione tra la complessità delle situazioni da affrontare e le risorse effettivamente disponibili, come emerso dalla seguente testimonianza: *«Non ci sono grosse difficoltà, tranne alcuni casi dove le classi, magari in una classe sono concentrate parecchie situazioni difficili e quindi è proprio difficile l'inserimento del ragazzo con disabilità perché la classe già ha dei problemi grossi e quindi si fa fatica a creare il clima di accoglienza, che comunque tutto sommato in questa scuola, nella maggior parte dei casi, c'è... perché i ragazzi sono tanti, quindi sono abituati comunque ad avere in classe due-tre situazioni che a volte sono molto, molto impegnative anche per loro perché comunque richiedono una riorganizzazione di come fanno lezione, una tolleranza anche di comportamenti a volte particolari, diciamo» (Int. 17).*

### *Le difficoltà incontrate con la cooperativa*

In generale, gli assistenti si dichiarano soddisfatti del lavoro svolto dalla cooperativa, pur non esitando a evidenziare alcune criticità, che riguardano essenzialmente questioni di natura finanziaria (l'irregolarità nell'elargizione degli stipendi).

Per una maggiore chiarezza: «*Va bene, il fatto dello stipendio fondamentalmente è quello che non si sa se e quando veniamo pagati. C'è stato un anno in cui il contratto veniva spezzettato a bimestre, trimestre e... quindi quando arrivavano i soldi alla regione ci pagavano. Insomma, questo significa lavorare nella massima precarietà in un settore che è molto delicato in cui... beh insomma...anche lo stipendio può avere la sua motivazione*» (Int. 10). «*Se devo vedere una criticità attuale, e questa è una cosa che vedremo anche nei prossimi giorni, è il discorso dei pagamenti, cioè capire se è un discorso regionale piuttosto che burocratico amministrativo e siccome io sono una che vuole andare un po' a fondo sulle cose e avere le informazioni criptate non mi appartiene voglio capire un po'... cioè qual è effettivamente il problema? La Regione che dà i soldi a tranche o la scuola che non va ad ultimare delle documentazioni e quindi se devo [evidenziare] una criticità è questa*» (Int. 11). Spesso le risorse sono considerate insufficienti, «*i problemi principali sono, soprattutto in questa scuola, che ci sono casi davvero gravi, tante volte il personale quindi le risorse non sono sufficienti per gestire tutto. Intendo dire che ci sono giornate che vanno lisce come l'olio e invece giornate che bastano due dei casi gravi che non stanno in giornata e si modificano tutte le organizzazioni, perché sostanzialmente noi tendiamo ad avere un rapporto uno ad uno ma non è detto che succeda sempre*» (Int. 13). L'organizzazione del lavoro non sempre è ritenuta idonea a farsi carico delle difficoltà con le quali si confrontano quotidianamente gli assistenti. «*Eh, le difficoltà con la cooperativa sono... nel senso, la cooperativa c'è solamente come, come struttura che organizza la parte burocratica [...] Non c'è una parte diciamo più, più sul lavoro, che organizza, che fornisce appunto informazioni o che fornisce supervisione. Cura solamente questa parte burocratica quindi secondo me siamo un po', così... Cioè, se c'è una difficoltà oggi cerchiamo di gestircela tra di noi al meglio, quindi non c'è una comunicazione diretta o comunque qualcuno a cui si possa far riferimento nella cooperativa rispetto alle problematiche proprie del lavoro*» (Int. 17).

### *I punti di forza del servizio*

Uno dei principali punti di forza è individuato nella qualità della relazione tra assistente e allievo: «*Io nel corso degli anni ho avuto delle persone*

*splendide, in alcuni casi, o comunque persone molto motivate e punto di forza è che i ragazzi stabiliscono con loro un rapporto privilegiato perché malgrado la difficoltà di alcune diagnosi loro lo intuiscono che è una figura diversa dal docente e quindi una figura che diventa di riferimento, a volte anche più del docente di sostegno perché è più vicina proprio al bisogno anche fisico di avere un'espressione. È per questo che ritengo che sia veramente problematico correre il rischio di cambiare assistente a questi ragazzi, perché già cambiano il docente di sostegno, perché se non c'è quello di ruolo, raramente ci sono, questi ragazzi cambiano due – tre docenti di sostegno anche all'anno, cambiare anche assistente per loro diventa estremamente problematico» (Int. 1).* Per raggiungere questo scopo è importante che il servizio sia continuativo: *«Allora innanzitutto i ragazzi, soprattutto quando c'è la continuità, ti riconoscono e ti vedono nella scuola e già per loro è una sicurezza. Prima cosa io direi che è come un toglierli dallo stress, perché già riconoscono la figura, per cui si sentono sollevati, è una figura sicuramente riconoscibile, un punto di sicurezza, diciamo un porto sicuro» (Int. 2).*

Le capacità di mediazione risultano fondamentali per attuare processi inclusivi che riguardano l'intero contesto: *«È una figura che si va a mettere un po' ad incastrare rispetto alle altre figure: quindi l'insegnante di sostegno che comunque ha delle responsabilità sul progetto didattico e tutto quanto, il curricolare che fa un altro tipo di lavoro e noi ci andiamo a mettere un po' in mezzo, nel senso che un po' stiamo appunto in mezzo a questi insegnanti, al gruppo classe, alle famiglie, alle attività che si possono organizzare all'esterno. Quindi questo lavoro proprio di mediazione tra appunto l'alunno e tutti gli altri contesti sociali che gli ruotano intorno. Questo credo che sia un importante punto di forza e che un po' dovrebbe emergere un po' di più» (Int. 17).* Molti evidenziano l'importanza di essere disponibili alla cooperazione: *«In questa scuola il punto di forza è sicuramente il clima che dicevamo prima, il riuscire comunque a creare una sinergia tra le varie, tra le varie figure... che in tanti altri posti non si è creato. Qui devo dire che si lavora bene perché si riesce veramente a fare un lavoro di gruppo, ad andare in una direzione specifica. Cioè, il professore viene da noi e chiede: "Che cosa dobbiamo fare se...?" e riusciamo a muoverci in quella direzione e ad applicare con il ragazzo magari una particolare strategia, cosa che in tante altre parti non ho riscontrato, che ognuno andava per conto suo e quella era la cosa più deleteria. Il punto di forza è sicuramente qui la collaborazione, ma fino ad arrivare al preside, e non lo dico per piaggeria, al preside, al vicepresidente» (Int. 15).*

Alcuni intervistati evidenziano inoltre che il lavoro dell'assistente specialistico richiede passione e impegno costante e che non può essere svolto senza una particolare propensione all'empatia: *«Allora l'assistente specialistico*

*è quasi essere un prete: tu devi credere in quello che fai e amare il tuo lavoro, se non c'è un amore di base questo lavoro non lo puoi fare, se tu non hai un bisogno di aiutare l'altro non ti ci avvicinare proprio a questo lavoro [...] quindi tornando alla tua domanda come punto di forza io ti dico gente che ama...l'amore per questo lavoro e per i ragazzi» (Int. 12).*

### *Le aree di criticità e le proposte di miglioramento*

Per quel che concerne le proposte di miglioramento è stata evidenziata in primo luogo la necessità di incrementare le risorse messe a disposizione delle scuole, anche al fine di garantire la continuità tra i diversi anni scolastici: *«Intanto [...] garantendo un numero maggiore di ore da erogare. Io mi rendo conto che la Regione sopporta un peso economico spaventoso, mi rendo conto che se hanno tagliato, le scuole hanno pure esagerato con le richieste negli anni precedenti, [...] però la decurtazione di oltre il 50% è pesante da affrontare, prima cosa, e poi io non so se sia possibile combinare la Legge 104 che riconosce tutta una serie di diritti alle famiglie tra cui quello di scegliersi l'assistente, [...] con una normativa europea che prevede che tu per spendere cinque lire tu debba fare un avviso pubblico oppure ricorrere a una selezione tra più operatori o robe del genere. Va bene per acquistare i computer, non va bene per reclutare gli assistenti» (Int. 1).* Sul versante opposto c'è chi ritiene che l'affidamento del ragazzo a un unico assistente per la durata dell'intero percorso scolastico possa ridurre le possibilità di inclusione. A questo proposito si riporta quanto emerso nell'ambito di un gruppo focus: *«Spesso la famiglia chiede la continuità [...] perché c'è il convincimento fortissimo che l'autistico deve lavorare sempre solo con la stessa persona e le famiglie sono abbastanza rigide, e spesso il personale scolastico si agganca a questa rigidità. Una delle modalità che seguiamo noi, proprio come gruppo di lavoro, è quello di spezzare questa che è un'evidenza [...] perché il cambiamento è imprevedibile, si ammala l'assistente e mi va in crisi il ragazzo autistico. Come me lo accetta un altro assistente? Invece la nostra modalità è proprio quella di lavorare per abituarlo [...] al cambiamento» (GF. 1).*

Secondo un intervistato si tratta di *«tirare quella piccola copertina da una parte, scoprire dall'altra...» (Int. 4).* È inoltre necessario semplificare le procedure di tipo burocratico-amministrativo: *«Ci vorrebbe meno burocrazia. Hanno richiesto un orario rigido, in realtà avremmo bisogno di tanta flessibilità durante la giornata scolastica, che non abbiamo. [...] può succedere che in una settimana [...] improvvisamente un ragazzo abbia meno necessità di intervento [...] e un altro invece ne richiede tanto. Questo spostamento non lo posso fare. O se lo devo fare devo inviare dei documenti, diventa diciamo*

*pesante, non per me, per tutto quello che gira intorno a me [...] e quindi dice: «Va be' allora lasciamo che le cose vadano così»» (Int. 7). Queste difficoltà causano dei rallentamenti nel lavoro con gli allievi: «Sicuramente una criticità del servizio è... gli orari, gli incastri. Io faccio ogni giorno l'orario per il giorno dopo degli assistenti [...] quindi l'assistente il giorno prima, alle otto, sa quello che farà il giorno dopo. Alle sette, alle sei di pomeriggio... questo sicuramente crea un disagio mentale proprio per loro perché non c'è una stabilità [...]. L'assistente non è mai insieme all'insegnante: copre le ore che non copre l'insegnante. Quindi, che succede? Che io, ad esempio, faccio la seconda e la quinta ora, quindi loro si devono incastrare terza e quarta nell'orario. Quindi non hanno mai tre ore attaccate con lo stesso ragazzo. Fanno un'ora con uno, un'ora con un altro, un'ora con un altro [...] È tanta fatica e ce la mettiamo tutta. Poi noi che siamo qui di ruolo ci teniamo insomma che il servizio funzioni bene quindi spendiamo anche delle ore in più, non è che ci pesa, però vorremmo raggiungere... cioè vedere la luce alla fine» (Int. 16).*

La formazione è allora percepita come un elemento che potrebbe sciogliere le ambiguità legate all'assenza di un ruolo definito. *«Potrebbe come ti dicevo essere migliorata la formazione stessa degli assistenti. Quindi [...] per non incappare nella svalutazione, oltre alla battaglia per il riconoscimento dell'assistente, l'assistente si deve permettere di poter dire quali sono le sue competenze e deve avere un certo curriculum. Altrimenti io sono la prima a dire che se viene uno che ha fatto fino all'altro ieri il cuoco abbassa la media, io non mi riconosco e certo che poi ci svalutano. Io ho studiato dieci anni non mi sento una qualunque» (Int. 13). Questo per identificare in modo chiaro e preciso il ruolo e le funzioni dell'assistente specialistico, disambiguandone le incertezze: «Ehm, secondo me il servizio potrebbe essere migliorato definendo meglio chi è questo assistente e che cosa fa, quindi quali sono i suoi ambiti di intervento in modo che questo possa essere anche più chiaro alle persone con le quali ci interfacciamo, che molto spesso gli stessi insegnanti di sostegno e curricolari non sanno che cosa facciamo, ci chiedono cose che magari non possiamo fare e... non sanno bene che cosa, quale ruolo ricopriamo e quindi c'è un po' di confusione. Secondo me bisognerebbe far emergere di più, definire meglio qual è questo ruolo, valorizzarlo (perché secondo me ha delle grosse potenzialità)» (Int. 17).*

### 5.3 La figura, il ruolo e le funzioni dell'Assistente specialistico

Per quanto concerne il ruolo dell'assistente specialistico e le funzioni che sono proprie di tale figura non risulta esservi una particolare chiarezza. Dalle interviste emerge un'idea non univoca, con una prospettiva nella

quale l'assistente ricopre ruoli e svolge mansioni diverse a seconda del luogo in cui si trova a lavorare. Nel corso di un gruppo *focus* si dichiara: «*Non sempre però si trova l'isola felice, si trova ancora l'insegnante che c'ha paura che tu vuoi fare didattica al posto suo, e che non è assolutamente così [...] A volte è difficile far passare quello che deve e può fare l'assistente specialistico...*» (GF. 1). Sebbene possa essere ritenuto assolutamente corretto, da parte di questa figura, cambiare approccio e orientare la propria funzione in base ai bisogni del singolo, è lecito anche domandarsi in che modo sia possibile riconoscere ciò che l'assistente è realmente chiamato a fare e ciò di cui deve occuparsi per necessità. Variando il contesto variano i bisogni, non solo dello studente al quale viene assegnato un assistente specialistico, ma bensì quelli dell'Istituto, del corpo docenti, del personale Ata e delle famiglie. «*Guarda, questa è una scuola che ha una realtà molto piccola come disabilità, abbiamo solo quattro ragazzi, non è che siamo un Istituto Alberghiero che ne ha tanti, e forse sono un attimino più preparati, però la collaborazione con i docenti è positiva, molto positiva*» (Int. 2). Vale la pena tenere in considerazione anche uno sguardo completamente diverso: «*Questa scuola nasce come rifugio, come progetto per i ragazzi disabili... diciamo l'incremento grosso c'è stato da dodici anni a questa parte. Dodici anni fa c'erano due insegnanti di sostegno in tutta la scuola, adesso siamo a circa novanta insegnanti di sostegno [...] diciamo che il gruppo si doveva rinforzare per forza [...] gli assistenti specialistici, come saprai, sono da tre anni a questa parte in carico alla Regione; il finanziamento in tutte le scuole è stato praticamente dimezzato quindi l'anno scorso avevamo quarantadue assistenti specialistici quest'anno ne abbiamo scarsi venti... volevo ecco farle vedere il contesto [...] diciamo che i casi più gravi sono dall'altra parte, dove ci sono autistici con situazioni anche fuori controllo [...] guarda questa è la zona un po' relegata a noi assistenti, vecchi assistenti e nuovi docenti, dove abbiamo curato per dodici anni i ragazzi disabili, qui con i ragazzi più gravi l'assistenza era in grado di lavorare con questi ragazzi. Il bello è che c'è tanto spazio, tanto verde e infatti tanti genitori hanno iscritto i propri ragazzi perché c'è tanto spazio: c'è il maneggio, c'è l'orto qui dietro, ci sono tante situazioni che aiutano questi ragazzi, se non sono in classe con gli altri hanno da fare non è che sono in corridoio [...] vedi qui ci sono anche i divanetti che usiamo anche per i momenti di riposo per i ragazzi autistici gravi che magari in giornata necessitano di calmarsi, molti prendono anche farmaci, per calmarli, per sedarli, perché loro ripeto la disabilità gli crea talmente tanto stress che per quanto noi possiamo fare, per quanto l'assistente voglia intervenire non ce la fa [...] Allora vorrei premettere che qui i due terzi dei ragazzi sono disabili di cui molti autistici gravi [...] ecco qui c'è l'orto, oggi è una brutta giornata però tieni presente che qui passiamo le giornate*

*anche facendo lunghe passeggiate con i ragazzi perché usiamo l'ampio spazio a disposizione ed è molto utile e rilassante per i ragazzi»* (Int. 12). Chiaramente ci sono anche realtà intermedie tra quanto riportato nella prima e nella seconda testimonianza: *«Allora, di ragazzi con disabilità qui all'ITIS ne abbiamo... 21, 2 a Nepi e poi gli altri due licei non so bene, diciamo un'altra... un'altra quindicina. Qui all'ITIS in media uno per classe, anche più di uno per classe, fino ad arrivare a tre per classe»* (Int. 18). Osservando diverse scuole si rimane immediatamente colpiti dalla varietà delle situazioni: entrare in un liceo piuttosto che in un Istituto Tecnico, osservare il lavoro in un ambiente chiuso o in una scuola che sia dotata di ampi spazi aperti, orientarsi al supporto di uno studente con una disabilità lieve o con ritardo molto grave, essere considerati parte del corpo docenti oppure semplici baby sitter, svolgere le attività in contesti con elevato numero di studenti disabili o che entrano in contatto con la disabilità per la prima volta. Quello che si intende dire è che di per sé è difficile delineare un ruolo e delle mansioni specifiche per questa figura professionale; a questo si aggiunge una poca chiarezza a livello istituzionale.

#### *Nodi critici riguardanti la figura e il ruolo*

*«Per alcuni sono una figura riconoscibile per altri non sanno ancora se sei una bidella o una professoressa, per alcuni invisibile, per altri no. Questo succede però anche per i ragazzi, la scuola è fatta di tante di tante realtà e non tutti i docenti, ecco, capiscono bene la funzione, la confondono quella del docente»* (Int. 2). Il bisogno di un riconoscimento e di dare una definizione a questa figura è stato dichiarato come il problema principale per chi svolge questo lavoro: *«a mio avviso la definizione del ruolo all'interno della classe e all'interno del consiglio di classe perché egli non concorre alla valutazione, a differenza degli esempi che facevo prima come l'insegnante madrelingua, non concorre a valutare il rendimento del ragazzo. Diciamo che le proposte di voto per l'alunno dovrebbero essere condivise dall'intero consiglio di classe, lui, non essendo una figura del contratto scuola, non rientra a pieno titolo nel consiglio di classe quindi è completamente escluso dal processo di valutazione. Ora, in una scuola che funziona, indubbiamente c'è uno scambio di informazioni tra docenti però, a differenza ecco di un insegnante tecnico pratico o madrelingua, loro non partecipano, sono esclusi dall'attività di valutazione e anche dall'attività di programmazione di inizio anno. Anche perché se arriviamo a ottobre o novembre per avere un assistente specialistico, tutta la fase programmatoria è già avvenuta ovviamente»* (Int. 8). Si avverte infatti uno scarso riconoscimento sia a livello istituzionale sia da parte delle altre figure professionali

che operano nel sistema scuola. Ci sono poche tutele e difese a fronte di richieste che esulano dalle funzioni spettanti.

«È molto complesso. Ad esempio io ho sentito prima “l’assistente specialistico porta i ragazzi al bagno”. Se portiamo i ragazzi al bagno a noi ci levano l’assistenza specialistica dalla scuola, noi possiamo aiutare l’autonomia, nel senso dire, se è un ragazzo che ha particolarmente necessità “allora adesso esci, vieni, portati i fazzoletti, apri la porta del bagno, vai in bagno”, e chiamare l’assistente di base, perché se lo faccio... magari però lo devo far capire al professore che io non posso svolgere quella mansione [...] Possiamo essere facilitatori del quel processo, non possiamo meccanicamente svolgerlo [...] Non si può fare didattica, ma a volte una mappa didattica, una mappa concettuale a me serve per entrare in relazione con quella classe» (GF. 1).

La situazione si aggrava nel momento in cui vi è carenza di altro personale che possa dedicarsi a determinati bisogni dello studente; questo, oltre a mettere l’assistente nella condizione di dover ricoprire un ruolo che non è il suo, lo pone anche in una condizione di non potersi tirare indietro per responsabilità nei confronti dello studente che segue. «Quello che mi vengono fatte delle richieste che non mi competono tipo l’assistenza di base... ehm posso rifiutarmi? No... Per il bene del ragazzo sicuramente, però anche perché nel momento in cui mi sono rifiutata non sono stata più selezionata per fare quel lavoro [...] Un episodio negativo: il bidello che sta lì, il ragazzo che deve andare in bagno, il bidello che sta lì fisso immobile. Oppure ti vengono a chiamare in classe mentre tu sei con l’altro ragazzo per portare quel ragazzo in bagno... assurdo!» (Int. 10).

La presenza di questa figura non è totalmente nuova nel contesto scolastico, nuove sono le esigenze e i bisogni che stanno maturando negli ultimi anni; di conseguenza l’assistente specialistico viene accettato o meno, valorizzato oppure tenuto al margine. «Alcuni valorizzano la tua presenza come se va ad arricchire il lavoro che si sta facendo, altri si sentono un po’ minati nel proprio campo [...] La rappresentazione dell’assistente specialistico è o l’assistenza [...] anni e anni che mi hanno raccontato, in cui l’assistente specialistica che non era qualificata, magari aveva fatto solo un corso, portava in bagno, dava da mangiare, faceva questo e quello [...] io il ragazzo che seguo ha un ritardo molto importante ma l’obiettivo, anche da parte della scuola a livello educativo oltre che didattico, è quello appunto di lavorare su quelle che sono le autonomie: ti fai la merenda in maniera autonoma, vai al bagno [...] molti insegnanti riconoscono questa cosa come un valore aggiunto, alcuni è un rimando come per dire: bene non me ne occupo io il ragazzo è tuo e lo tieni tu e vedi cosa devi fare» (Int. 11). Rispetto a questa concezione dell’assistente specialistico si avverte anche un richiamo al ruolo che questo

ricopriva in passato: *«io vedo problematiche rispetto innanzitutto a una incomprensione del ruolo dell'assistente specialistico, che spesso ancora è legato alla concezione vecchio stampo... Quello che è portare al bagno il ragazzo, occuparsi delle esigenze di base, che spesso non viene ancora capito [...] Non perché noi non vogliamo farlo, non vogliamo...non ho mai conosciuto nessuno che si tira indietro di fronte a un aiuto umano rispetto a una situazione. Io sapevo benissimo che non mi era, non era di mia competenza ma quando c'è stato il ragazzo disabile, certo sono stato disposto essendo dotato di un busto a tirarlo su, ma l'avrei fatto anche con una persona...questa è quella che è più spesso la problematica maggiore: il non riuscire a usufruire di un servizio che potrebbe essere più completo perché ancora si è legati a una visione antica dell'assistenza, che è legata all'assistenza di base»* (Int. 15). Il mancato riconoscimento in ambito scolastico è legato al mancato riconoscimento istituzionale: *«Purtroppo non è riconosciuta come figura professionale [...] quando mi avvicinavo al lavoro io non ero individuabile ero quello che faceva il lavoro sporco cioè il cambio di pannoloni e la pulizia noi facevamo tutto [...] ora quest'anno noi abbiamo qui un Oss che fa questo lavoro ma fino all'anno scorso tutto quello che c'era da fare lo facevamo anche ciò che dovrebbe fare il collaboratore Ata. Io ho avuto per cinque anni un ragazzo che aveva il pannolone, se io mi permettevo di dire ad un collaboratore Ata che lui doveva aiutarmi per il cambio del pannolone, prendeva qualcosa e me la tirava oppure: chiama quello! Senti l'altro! A sto punto siccome io voglio bene al ragazzo lo cambiavo io anche se non è mia mansione ma lo faccio uguale per il rispetto del ragazzo perché non può rimanere sporco per due ore, ha il diritto e soprattutto è una persona quindi ha bisogno di essere cambiato non posso aspettare [...] quest'anno c'è una figura Oss che ci aiuta, dove serve viene mandata per l'aiuto al cambio pannoloni ma anche assorbenti con le ragazze che sai magari per un uomo è una cosa strana e anche la ragazza si sente a disagio»* (Int. 12).

La carenza di personale che si occupi di determinati bisogni, come quelli di base, non rimane isolata poiché molto spesso a gravare vi è l'assenza di un numero adeguato degli stessi assistenti specialistici. Questi non hanno un numero di ore di lavoro sufficienti a garantire la compresenza, necessaria e utile, con gli insegnanti di sostegno e oltretutto, pur dovendo essere a supporto di un singolo studente, spesso si trovano a doversi occupare di molteplici casi per sopperire all'assenza di personale. Diventa allora chiaro quanto il carico di lavoro sia insormontabile per loro stessi e la situazione non rechi beneficio agli studenti. *«I problemi principali sono, soprattutto in questa scuola, che ci sono casi davvero gravi, tante volte il personale quindi le risorse non sono sufficienti per gestire tutto. Intendo dire che ci sono giornate che vanno lisce come l'olio e invece giornate che bastano due dei*

*casi gravi che non stanno in giornata e si modificano tutte le organizzazioni, perché sostanzialmente noi tendiamo ad avere un rapporto uno ad uno ma non è detto che succeda sempre [...]. Problemi a livello organizzativo come ti dicevo se ci sono poche risorse e i ragazzi sono tanti il lavoro non può essere fatto come dovrebbe e... un altro problema della cooperativa è che è sempre tutto basato sui fondi, sui soldi a disposizione quindi quest'anno in particolare siamo pochissimi e i ragazzi sono sempre lo stesso numero; non è che la scuola ha detto visto che ci sono [pochi] assistenti non posso far iscrivere altri [...]. Cioè quando vedi che risorse in una struttura non riescono a (un ragazzo fuori dalla stanza continua ad urlare e sbattere le porte) ecco appunto...che hai l'evidenza che queste situazioni non si riescono a gestire e vedi che sto ragazzo non sta bene e ti dispiace perché vedi che questo ragazzo non è gestibile, non è giusto che noi rischiamo così con calci e pugni, non è giusto che gli altri ragazzi rischiano così perché comunque è un ragazzone di 1 metro e 90 cioè stanno in 4 a tenerlo fermo e uno che lo calma...questo è un fallimento che viene fatto ma non per colpa delle persone...non ci sono le condizioni perché lui possa passare le giornate tranquillo ed è spiacevole il clima che si crea, l'ambiente che si definisce. Mi dispiace che lui stia male, che abbia una crisi, che tutti gli altri si spaventino [...] è svilente, è amaro da tutti punti di vista...» (Int. 13).*

Tra le problematiche legate alla carenza di personale vi è anche quella relativa all'incolumità di studenti, insegnanti e assistenti specialistici. «Sì, per me una delle problematiche è quella di garantire poi l'incolumità sia dell'assistente, sia dell'alunno, sia dei compagni di classe dell'alunno in quei contesti qualora il comportamento dell'alunno sia particolare, dovuto a... non lo so, magari sono ragazzi con disturbo dell'attenzione e iperattività, con ipercinesia e ritardo mentale medio o ragazzi che improvvisamente possono fare qualche cosa. Come li fermi se sono ragazzi di 17 anni che possono essere alti anche 1,90 m, così? Quindi... ecco questo è un problema oggettivo» (Int. 18). Un problema spesso citato è quello legato alle tempistiche; l'assistente specialistico si trova spesso ad alternarsi con il docente di sostegno affinché l'alunno abbia una figura a suo supporto costantemente. Questo grava sul personale che dovrebbe piuttosto collaborare lavorando in compresenza. «Infatti ci sentiamo molto soli...non hai neanche modo di confrontarti, tra virgolette, col sostegno perché hai soltanto un appunto scritto su un foglietto oppure magari ti vedi e ti dici cosa fai come facevo con la mia collega, che non si dovrebbe neanche fare, neanche dire, però noi lo facciamo. Io, fai conto, ho dalle 8 alle 10 e lei dalle 10 alle 12, io sto, vengo una mezz'oretta prima, lei va via una mezz'ora dopo, per avere quella mezz'ora di compresenza per poter organizzare meglio il lavoro, per fare un orario, per distribuire meglio le ore durante la settimana» (Int. 2). Quasi tutti gli intervistati dichiarano che il lavoro di

docente e assistente dovrebbe essere svolto in compresenza, ma che non sia mai possibile: *«Dovrebbero essere insieme certo, però per una questione pratica dovuta all'esiguità delle ore. Si preferisce fare o l'uno o l'altro o comunque solo una minima parte di ore in compresenza...altrimenti per farle un esempio potrebbero esserci dei problemi per l'entrata del ragazzo a scuola o nell'uscita nel caso di ragazzi con problemi psicomotori o motori soltanto. Ecco potrebbero esserci questi problemi e non sempre l'insegnante di sostegno è presente la prima ora o l'ultima, di conseguenza si cerca di mediare la cosa»* (Int. 9).

Sebbene dalle interviste sopracitate emergano problemi legati all'insufficienza del personale e alla carenza di adeguate soluzioni che garantiscano un lavoro di gruppo sul singolo, la criticità maggiormente dichiarata è quella legata agli stipendi. Questi vengono definiti insufficienti, inadeguati per la mole di lavoro, o addirittura non percepiti per mesi. Tale condizione ha degli effetti, oltre che sui lavoratori, anche sugli studenti, poiché il clima che viene percepito è di instabilità, ansia e tensione.

*«Vabbè il fatto dello stipendio fondamentalmente che è quello che non si sa se e quando veniamo pagati e...e c'è stato un anno in cui abbiamo avuto, io sono otto anni che faccio questo lavoro...e...in altri istituti, sono stata anche in altri istituti e il contratto veniva spezzettato per...a bimestre, trimestre e...e quindi quando arrivavano i soldi alla regione ci pagavano insomma, questo significa lavorare nella massima precarietà in un settore che è molto delicato in cui... beh insomma...anche lo stipendio può avere la sua motivazione»* (Int. 10). Tra gli intervistati ci si domanda da dove derivi il problema: *«se devo vedere una criticità attuale...è il discorso dei pagamenti [...] capire se è un discorso regionale piuttosto che burocratico amministrativo [...] voglio capire [...] chi è effettivamente il problema? [...] la regione che da sti soldi a tranche o la scuola che non va ad ultimare delle documentazioni...»* (Int. 11). Si sottolinea la mole di lavoro eccessiva rispetto allo stipendio percepito: *«rispetto agli altri anni, con la cooperativa quest'anno la paga è decisamente più bassa e proprio a livello generale per il tipo di lavoro che uno fa, rispetto ad altri lavori, lo trovo sottopagato considerato che è un tipo di lavoro abbastanza complesso. Un altro problema della cooperativa è che è sempre tutto basato sui fondi, sui soldi a disposizione»* (Int. 13). A proposito dell'instabilità percepita, un insegnante dichiara: *«questo malcontento rispetto all'instabilità di questo lavoro. Questa paga bassa per pugni e calci a volte che prendono, questo non avere orario fisso, non poter programmare niente. Se c'è un'assemblea, io li devo tenere a casa, perché non posso rendicontare delle ore, paradossalmente se venissero, ce ne sono alcuni che... fanno venti chilometri per poter venire qua, magari hanno tutti i ragazzi quella mattina assenti, perdono una giornata di lavoro. Quindi, magari, se avessero una paga base, se lavorassero quel tot ore*

*al giorno, questo sarebbe una grande cosa, più che altro di serenità rispetto... alle loro vite insomma» (Int. 16).*

In alcune scuole vi sono assistenti specialistici che non percepiscono lo stipendio da mesi; questa e le altre problematiche descritte hanno portato alcuni a orientarsi verso altre professioni: *«c'è gente che deve essere ancora pagata da febbraio, deve percepire lo stipendio da febbraio... febbraio scorso ti parlo... cioè lo psicologo dice vabbè poco che è poco vado a fare lo psicologo, poco che è poco provo ad aprirmi lo studio e lavoro per conto mio perché qui il lavoro è molto pesante [...] Quindi per dirtela tutta l'assistente specialistico è un lavoro duro, sottopagato e non è riconosciuta come professione [...]. Quando tu fai il corso ti dicono lavoriamo con i ragazzi con i rinforzi, il vostro rinforzo sarà lo stipendio. Ma qui lo stipendio l'assistente specialistico lo vede col cannocchiale perché prima la provincia, poi Roma capitale, poi è passato... ma è proprio un problema contrattuale a livello nazionale [...] io sono passato a fare il docente perché riuscivo a lavorare come volevo io, io amo questo lavoro [...] ma nel contempo avevo lo stipendio. Io ho una famiglia, ho un mutuo come faccio? Cioè vado in banca a prendere il mutuo e dico a me Roma capitale mi ha detto che prima o poi i soldi mi arriveranno, non so quando ma mi potete sospendere il mutuo? Quelli mi pignorano casa... ma non è proponibile... se tu dai una certezza al lavoratore probabilmente si avvicina al lavoro in maniera diversa ma questi non hanno stipendio da febbraio pensa la disperazione! E' un anno e si passano la palla e non si sa chi deve pagare e come... noi abbiamo da lavorare qui... non possiamo preoccuparci di loro dobbiamo pensare ai ragazzi! Dillo alla regione, non gli frega un cavolo! Noi dobbiamo stare tranquilli uno deve venire qui sereno con la voglia di lavorare, i ragazzi disabili lo percepiscono subito se entri qui nervoso loro cambiano viso» (Int. 12).*

Gli assistenti specialistici sono stati reclutati in maniera diversa a seconda della scuola e questo comporta una differenza riguardante, non solo la retribuzione, ma anche l'organizzazione del lavoro. Non è momentaneamente chiaro, né alle scuole né agli stessi assistenti specialistici, quale sia l'origine del problema da cui deriva la mancanza di fondi che si ripercuote sugli stipendi. Inoltre il conteggio delle ore che ogni anno viene fatto in maniera diversa crea non pochi problemi a chi si trova a doverlo gestire. *«La problematica attuale è quella che devono perdere un sacco di tempo per capire su quale registro devono firmare, come rendicontare le ore. Io sono un po' polemica da questo punto di vista: questa gestione così difficile da rendicontare, non ce l'ho con la Regione Lazio eh! Perché loro a loro volta devono rendicontare con la Comunità Europea, però fa perdere veramente dei tempi di lavoro coi ragazzi. Questa mattina un'assistente mi è dovuta venuta a dire che la collega non c'era, che c'era lei, quindi abbiamo dovuto riprendere*

*il registro, far firmare, io ho dovuto dichiarare in Regione...non va bene, si sta disorientando anche loro, hanno la paura di non aver firmato sul registro giusto. Io quest'anno la vedo molto molto più precaria la situazione, molto più ansiogena»* (Int. 1). La difficoltà di gestione potrebbe, a parere di alcuni, essere facilmente risolta. Un docente ad esempio dichiara: *«Bisogna non creare un sistema ibrido cioè istituzione scolastica e enti locali, cioè noi dobbiamo sapere se queste figure professionali sono incardinate nel sistema degli enti o sono incardinate nel sistema dell'istruzione e già questo ci aiuterebbe; e nel momento in cui essi sono degli esperti, questi esperti entrano nel mondo della scuola perché di competenza del Ministero dell'Istruzione o perché di competenza degli enti locali. Io ritorno alla problematica iniziale di reclutamento di queste persone, se la competenza è degli enti locali il reclutamento deve essere a carico degli enti locali, non della singola scuola che va a gestire contratti che non le competono»* (Int. 8).

Le necessità a volte vanno anche oltre l'orario scolastico tradizionale: gite scolastiche a musei, campo scuola, escursioni, partecipazioni a laboratori. Gli studenti disabili si trovano spesso a non poter partecipare perché l'assistente specialistico non aderisce, oppure lo fa ma senza essere retribuito e senza strumenti sufficienti per poter garantire un supporto anche in orario notturno. *«Cosa molto importante, gli assistenti specialistici accompagnano gli alunni anche nelle gite di tre giorni, di cinque giorni all'estero e qui allora qui c'è il problema del budget perché la copertura poi si intende per le 24 ore giornaliere, [...] Il problema serio è che lui sta fuori però l'altro ragazzo che seguiva, che 15 ore su due, no, rimane scoperto, per cui l'altro ragazzo la cooperativa manda un sostituto e quindi la scuola deve pagare, cioè, la scuola, l'assistenza specialistica che compete alla Regione. La Regione si deve sobbarcare la spesa per quello che è fuori e per l'assistente che lo sostituisce»* (Int. 5). La difficoltà viene percepita non solo dagli assistenti specialistici ma anche dai docenti: *«spesso noi abbiamo delle difficoltà perché gli assistenti specialistici non partecipano alle visite guidate che il ragazzo fa e quindi, di conseguenza, a volte non è sempre possibile che il docente di sostegno possa partecipare e quindi magari la presenza dell'assistente specialistico alla visita guidata un giorno, potrebbe...è sicuramente un processo importante. Anche perché nella mia esperienza ho notato che il processo di inclusione che si realizza in una giornata extra scolastica a volte è molto più importante del processo di inclusione che si fa all'interno delle aule scolastiche perché il contesto è diverso, perché siamo in un contesto fra virgolette più scanzonato, meno rigido, e quindi di conseguenza è più facile e la presenza dell'assistente specialistico disponibile in questo contesto non è da poco. Ripeto mi è capitato più volte che i ragazzi hanno dovuto rinunciare perché non erano accompagnati...è una cosa antipatica»* (Int. 8).

### *La funzione*

Prendendo in considerazione le problematiche sopracitate si è provato, attraverso opinioni fornite da assistenti specialistici e insegnanti, a delineare quelle che dovrebbero essere principalmente le funzioni di chi svolge questo lavoro. Le risposte sono abbastanza omogenee, convergono nel considerare questa figura un educatore che si occupi dell'inserimento scolastico del ragazzo disabile e lo aiuti a integrarsi nel gruppo classe. Un insegnante dichiara: *«le funzioni che svolge sono a partire da quella di inclusività cioè partendo dall'inclusione del ragazzo all'interno sia della classe, sia dell'Istituto; è quindi importante che ci sia questa sua predisposizione a facilitare l'inclusione del ragazzo poi a seconda della disabilità che lui ha e... beh poi anche funzioni di raccordo con l'insegnante di sostegno, di raccordo con l'insegnante curriculare ma senza mai... come dire... prevaricare su l'una o su l'altra, o comunque anche di raccordo con gli altri che hanno ruoli all'interno dell'Istituto che possono essere collaboratori scolastici, che possono essere tecnici di laboratorio ad esempio ecc. quindi deve essere un... diciamo un trait d'union per facilitare... diciamo di adeguare l'ambiente, la situazione alla difficoltà dello studente»* (Int. 9).

Il termine inclusione è inteso come processo teso a sviluppare nel ragazzo una propria autonomia che gli permetta di vivere in sintonia con i propri coetanei e col contesto scolastico. *«Le principali funzioni sono appunto l'integrazione, la socializzazione, il portare avanti quelli che comunque sono gli obiettivi, facilitare per ridurre la complessità di tutti quelli che possono essere comunque tutti gli aspetti a cui si va incontro perché comunque quel ragazzo è disabile e anche comunque l'integrazione per quanto riguarda l'aspetto didattico, che non vuol dire sostituirsi al posto del docente ma comunque collaborare e creare qualcosa che corrisponda ai bisogni di quel ragazzo»* (Int. 11). Dalle interviste emerge anche che l'assistente specialistico diventa un riferimento anche per gli altri docenti nel percorso di inclusività del ragazzo. *«L'assistente specialistico [...] chiaro è che nel momento di contesto di apprendimento può facilitare l'apprendimento e l'inclusione perché, come facilita al ragazzo, diventa anche un punto di riferimento per tutti e per quelle fragilità che comunque trovano in lui qualcuno che ascolta [...] Quindi favorire con quello che ognuno ha nelle proprie corde: loro sono educatori, sono psicologi, sono specializzati e quindi hanno delle modalità per entrare più del professore a volte, che può in certo modo impattare negativamente»* (Int. 14).

Le testimonianze auspicano, al fine del percorso inclusivo, la partecipazione dell'assistente alla progettazione del PEI e al GLHO; dalle interviste risulta però poca chiarezza a tal proposito. Alcuni intervistati dichiarano non

sia richiesta la partecipazione degli assistenti specialistici e che sia piuttosto una scelta soggettiva, altri al contrario ritengono sia funzione imprescindibile. In ogni caso, sia assistenti specialistici che insegnanti, concordano sulla positività della partecipazione a entrambi. Tale partecipazione influisce inoltre sul modo in cui l'assistente specialistico percepisce se stesso all'interno dell'*equipe* di lavoro e su come è percepito dagli altri.

Per quanto riguarda la domanda riguardante appunto la partecipazione a questi gruppi operativi di lavoro, un intervistato dichiara: «*Lo sono indirettamente. Quando viene fatto il PEI capita quasi sempre che mi venga chiesto un parere, se sono d'accordo o cosa potrei aggiungere di più io, però non lo scrivo io, io non partecipo né ai collegi dei docenti né agli incontri con i genitori; solo al GLH posso partecipare*» (Int. 3). Viene dichiarata inoltre, da parte di alcuni intervistati, l'impossibilità a partecipare: «*Il GLH a volte non abbiamo proprio... la modalità di poter partecipare perché spesso avvengono nel pomeriggio e noi siamo impegnati in altri progetti. Logicamente ci invitano: ai GLH importanti cerchiamo di esserci e c'è..., ma quello è il minimo, non si capisce se sono interventi pagati, non pagati, però... ma non è una cosa che... Cioè, perlomeno qui, parlo per me e per gli altri operatori non è una cosa fondamentale quell'ora in più pagata... è proprio che magari poi andiamo a togliere un intervento pomeridiano a un ragazzo [...] Certo, se poi è il GLH di un ragazzo particolare eh...cerchiamo di essere presenti e di non fare l'intervento pomeridiano*» (Int. 15). Per altri, invece, la loro presenza è obbligatoria e indiscutibile, come dichiara un insegnante: «*Poi l'assistente specialistico partecipa anche a tutti i GLH operativi che sono, appunto, relativi all'alunno di cui fa [...] partecipa anche alla predisposizione del Pei, del Programma Educativo Individualizzato*» (Int. 5).

Sembra esserci talvolta un confronto tra quelle che sono le mansioni proprie dell'assistente specialistico e quelle dell'insegnante di sostegno. Non si vuole sostenere ci sia competizione, anzi sembra esserci quasi sempre una buona collaborazione tra le due figure, sebbene, come è stato constatato, la compresenza tra le due sembra impossibile per carenza di tempo. Quello che si intende dire è che le funzioni dell'assistente specialistico possono essere talvolta confuse con quelle dell'insegnante di sostegno. Il proprio ruolo e le funzioni variano, come si è già asserito, in base al contesto e all'alunno che si ha di fronte; vi sono però delle caratteristiche univoche che rispecchiano tutti gli assistenti, tra queste il coadiuvarsi con l'insegnante di sostegno e talvolta lasciarsi guidare dallo stesso. «*Devo stare in classe laddove il docente di sostegno mi dice di stare in classe e utilizzare tutte le strategie concordate col docente di sostegno*» (Int. 2). Alcuni intervistati dichiarano la necessità di essere completamente guidati dal docente

di sostegno, «io ho come riferimento l'insegnante di sostegno e quindi vado a completare le ore il lavoro svolto dall'insegnante con le mie ore [...] ci si coordina sul lavoro da fare quindi ho come riferimento il sostegno, il sostegno mi detta delle linee guida ed io proseguo un lavoro più didattico» (Int. 3). «Coadiuvava il docente di sostegno, per cui anche nella preparazione dei compiti, [...] lui aiuta questi alunni a prepararsi per le verifiche orali, per le verifiche scritte che ha concordato con il docente di sostegno e col docente curricolare» (Int. 5). Altri risultano essere, al contrario, estremamente autonomi: «Allora... funzioni [ride] funzione ufficiale assistente specialistica, funzione specifica è proprio molto molto vicina all'insegnante di sostegno perché essendo in un liceo si fa prevalentemente e soprattutto didattica quindi...attività didattica insomma... cercando le metodologie specifiche per il ragazzo, conciliabili con la disabilità del ragazzo. Per esempio quest'anno ho un ragazzo down grave che comunica molto poco e quindi con lui ho dovuto sperimentare un approccio con le immagini: fumetti, l'iliade a fumetti, la storia a fumetti... per cercare di coinvolgerlo nell'attività, facendo attenzione ai suoi tempi, alle sue caratteristiche perché spesso l'attenzione tende spesso a calare e lì altre attività, altre metodologie, computer... con l'ausilio di strumenti informatici specifici usiamo...eh qui c'è per esempio una biblioteca abbastanza fornita con tutta una serie di ausili...» (Int. 10).

Viene in molti casi posto l'accento sull'adeguatezza della preparazione degli assistenti specialistici: «Le funzioni, le ripeto, di integrazione proprio del lavoro dell'insegnante di sostegno quindi specificamente lavora accanto al ragazzo con il piccolo gruppo e continua quello che gli insegnanti gli indicano. Devo dire che però sono in grado, perché sono tutte laureate le assistenti che abbiamo, quindi devo dire che è veramente un ottimo servizio» (Int. 6). Un altro punto su cui ci si sofferma spesso è che vi siano delle funzioni generali che tutti gli assistenti ricoprono, «Esiste un'ampia...una parte generale che è valida un pochino per tutti gli assistenti specialistici, ovvero tutti gli assistenti devono assicurare quella continuità didattica tra insegnante di sostegno e all'interno della classe e quindi quella continuità educativa e formativa che i ragazzi devono in qualche modo mettere in atto per, coadiuvati naturalmente dai docenti di classe, per sviluppare al massimo le potenzialità che hanno. Questa è diciamo una definizione che va oltre le specificità che vanno viste a seconda del ragazzo, del singolo studente» (Int. 8).

Come si è già detto, il docente di sostegno risulta essere la guida dell'assistente specialistico, perciò nell'idea collettiva queste due figure collaborano ai fini di obiettivi stabiliti precedentemente.

Dopo aver esposto in maniera generale le funzioni di tutti gli assistenti specialistici, si è cercato di scendere nello specifico di quelle che sono le

attività pratiche e quotidiane che vengono svolte dallo stesso. Si è potuto notare quanto queste siano variabili a seconda del contesto scolastico in cui questi si trova ad operare e dei bisogni del singolo studente. *«Allora, le funzioni che svolgo variano di ragazzo in ragazzo, cambiano a seconda del ragazzo. Allora, laddove, perché io lavoro anche in classe con altri ragazzi, se il ragazzo ha una disabilità ad alto funzionamento capita di stare in classe, di supportarlo per le materie che servono. Io ho un ragazzo per esempio più autistico a medio-alto funzionamento per cui questo ragazzo riesce a stare parecchie ore in classe, laddove non c'è il docente di sostegno io lo supporto nelle materie dove si crea il buco, per cui vado io e lo aiuto a prendere appunti. Per quello che riguarda la ragazza autistica che ho io a basso funzionamento, lei non riesce a stare in classe, per cui viene fatto un lavoro con il docente di sostegno, non siamo mai in compresenza per il fatto che quest'anno ci sono poche ore, per cui andiamo a fare tutto quel lavoro che si è prefisso, che è stato deciso durante il GLH, con attività manuali e attività didattiche, schede di supporto e i materiali che può essere il PC, le schede, delle fotocopie, quaderni»* (Int. 2).

Inoltre con alcuni studenti è possibile e viene ritenuto importante organizzare percorsi di alternanza scuola lavoro. La diversificazione e personalizzazione delle attività serve a perseguire l'obiettivo primario di inclusione all'interno del contesto scolastico, sviluppando l'autonomia del ragazzo e dandogli modo di vivere in una realtà agevole per lui. *«Allora diciamo che il nostro compito dovrebbe essere quello di rendere più agevole al ragazzo lo stare nell'ambiente-scuola; quindi il ragazzo con disabilità deve essere aiutato, lui e il contesto che lo accoglie, a legare perché [...] negli ultimi anni vedo che è comunque in diminuzione, però il ragazzo disabile è una cosa a sé e il resto della classe cammina per conto suo, tanto che spesso è il nostro primo obiettivo quando entriamo in classe noi vediamo che il ragazzo con la Legge 104 sta al banco da solo o vicino alla cattedra o comunque in un banco con un banco vuoto affianco perché l'idea è che là si deve mettere il professore di sostegno o l'assistente quindi primo obiettivo cambiare la disposizione dei banchi. È ovvio, no? Insomma quindi il compito è proprio quello di dare l'opportunità a entrambi di conoscersi, al contesto e al ragazzo. Non lasciare queste realtà isolate, distinte e separate perché spesso succede... quindi proprio lavorare sull'inclusione, sull'integrazione. Gli strumenti sono vari: qualche volta può passare pure attraverso una mappa concettuale fatta tanto per dare una mano al ragazzo, dice guarda non ho capito ripassiamo insieme, il ragazzo poi la ripassa a tutti i compagni di classe e diventa un modo di creare un legame, uno spazio insomma [...] L'assistente specialistico appunto in base alla scuola dove sta si adegua, ad esempio io qua lavoro in classe e qualche volta fuori dalla classe. C'è il laboratorio di discipline pittoriche? Si va al laboratorio di discipline pittoriche. C'è il*

*laboratorio di scultura? Si va al laboratorio di scultura. All'agrario si va in orticola? Ci si mettono gli stivali e si va nella serra. Bisogna essere flessibili, molto flessibili, più si è flessibili più ne guadagna la persona che noi seguiamo» (Int. 7). Al fine di perseguire questo obiettivo c'è anche chi svolge mansioni legate a problematiche comportamentali: «Dipende molto dal ragazzo che seguono, quelli molto gravi e ne abbiamo diversi, sono seguiti da uno barra due assistenti specialistici perché spesso hanno atteggiamenti violenti, vanno contenuti in modo passivo, cioè a volte bloccati perché sennò fanno male agli altri... noi qui abbiamo il caso di un ragazzone che è tanto buono ma per esempio se sente urlare prende parte e inizia a picchiare tutti perché non sopporta lo strillo, quindi deve essere guardato a vista da due assistenti che sono ragazzi anche fisicamente portati insomma bene impostati fisicamente, quindi dipende anche da chi segui diciamo [...] non so serve ad esempio un discorso comportamentale di, in qualche modo, tranquillizzarlo, quindi l'assistente cerca gli strumenti per portarlo alla tranquillità [...] quelli che usiamo in questa scuola sono di passeggiate lunghe, il più lungo possibile, gli spazi sono importanti [...] il lavoro dell'orto, quindi l'impegno fisico perché si tende fisicamente a farlo stancare, quindi il lavoro è incentrato su stancarlo fisicamente perché nel momento in cui tu lo stanchi fisicamente la sua iperattività viene bloccata [...] Quindi loro lavorano sui comportamenti gravi che devono essere corretti, come il ragazzo che hai visto prima che abbraccia tutti, è un ragazzo buonissimo ma a volte ad alcune persone può sembrare eccessivo e creare problemi quindi va controllato» (Int. 12). Alcuni poi riescono ad integrare le attività che il ragazzo svolge esternamente con quelle che deve svolgere in ambito scolastico. A questo proposito si riporta la breve testimonianza di una buona pratica: «da tre anni seguo questo ragazzo che ha un disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento e... lui è seguito da una psicologa, da un'associazione privata che usa il metodo Teach, perciò noi abbiamo replicato sostanzialmente quello che lui fa nella terapia a casa, domiciliare; quindi usiamo metodi, strumenti e materiale che sono stati indicati dalla psicologa alla famiglia e quindi io ho ricevuto una semi formazione e applico questo metodo» (Int. 13).*

Dopo aver osservato la variabilità delle funzioni che l'assistente specialistico svolge, è stato chiesto se la sua azione fosse rivolta al singolo studente oppure a tutto ciò che circonda l'allievo disabile. «Dire al ragazzo è limitato, secondo me, è un discorso un po' più ampio, si rivolge un po' a tutti dentro il contesto scolastico perché io vedo per esempio che i ragazzi che hanno il ragazzo disabile in classe poi hanno un approccio diverso con la disabilità, per cui fa bene un ragazzo disabile in classe, fa bene a tutti, fa bene ai docenti, fa bene all'assistente, fa bene ai ragazzi. Per cui si rivolge un po' a tutti, ecco» (Int. 2).

«Non è possibile entrare nella classe e rivolgersi ad uno, non si può dire è solo per quel ragazzo perché, facilitare la relazione, facilitare la comunicazione, facilitare l'autonomia, prevede un'interazione coi compagni, con l'adulto che è un docente e quindi con tutta la classe» (Int. 8). Se per alcuni è fondamentale e necessario rivolgersi e interagire con tutti, per altri è abbastanza chiaro che l'assistente sia chiamato a concentrarsi sull'alunno per il quale si è stati chiamati ad operare: «Allo studente principalmente noi abbiamo gli occhi puntati sui ragazzi che seguiamo, siamo dei fari sui ragazzi, lo conosciamo, sappiamo quali sono i punti dolenti e come anticipare, cosa può dargli fastidio» (Int. 12). «Spero, esclusivamente, anche se andiamo ad abbracciare un contesto ampio, poi l'obiettivo finale è quello di essere utile al ragazzo disabile. Non abbiamo altri interlocutori insomma» (Int. 15).

Le idee convergono su un collegamento necessario con le altre figure che circondano lo studente, quindi con gli altri insegnanti, e con i vari ambienti che frequenta, come la classe di cui fa parte o anche la sua famiglia. «Inizialmente e fondamentalmente al ragazzo, anche alla classe, ma anche alla relazione con il docente di sostegno e col docente curriculare e quindi di conseguenza anche a tutto il personale dell'Istituto. Fondamentalmente deve essere mirato al ragazzo, al benessere e all'integrazione del ragazzo» (Int. 9). «Trovo a tutti dal mio punto di vista, il focus è sul ragazzo ma come ti ho detto tante volte se tanto non hai rapporto con scuola e famiglia il lavoro non funziona» (Int. 13).

### *La definizione*

Dopo aver indagato le principali funzioni svolte dall'assistente specialistico e aver sottolineato in che modo il ruolo di questa figura possa essere spesso confuso o frainteso, si è cercato di dare una definizione del suo profilo. Si intendeva in questo modo chiarire, attraverso i vari punti di vista di insegnanti e anche proprio di assistenti specialistici, cosa dovrebbe fare questa figura ai fini di dare il giusto contributo all'interno del sistema scuola. Come prima testimonianza si riporta una voce che sottolinea ancora una volta quanto la funzione sia legata all'inclusività del contesto. «Secondo me l'assistente specialistico serve ad integrare il ragazzo nell'ambiente scolastico in maniera adeguata, non a diversificarlo. Le faccio un esempio. Io per esempio spesso e volentieri quando ho un caso nuovo, una sostituzione tendo sempre ad entrare, a salutare tutti e a parlare con tutti i compagni perché mi sembra etichettante arrivare e dire sono l'assistente di... mi metto vicino a lui e parlo soltanto con lui. Questo mi è servito per molti ragazzi con problematiche comportamentali, perché loro si sentono proprio marchiati e allora si infastidiscono, quindi io magari cerco di fargli capire che sto lì per la classe e

*non solo per lui, anche per lui» (Int. 4). Chiaramente si parla di accoglienza del ragazzo, non solo da parte dei suoi compagni, ma anche dei membri del corpo docenti e dei genitori degli altri alunni. «Serve a fare in modo che l'esperienza scuola sia piacevole per il ragazzo con la Legge 104 perché noi nasciamo per loro ma anche per chi questo ragazzo si ritrova in classe; spesso non è vissuta come una risorsa la disabilità nella classe, è vissuta male, i genitori degli altri ragazzi hanno paura dei ragazzi disabili soprattutto quando parliamo di disabilità gravi di tratti autistici particolari può succedere che gli altri lo vivono come un handicap stesso il fatto di avere il ragazzo con difficoltà e quindi il nostro compito è rendere buona la permanenza a scuola per loro e per gli altri» (Int. 7). Come viene spiegato dalle testimonianze, risulta infatti fondamentale rendere piacevole il percorso scolastico per il ragazzo disabile e per chi entra in contatto con lui: «Guarda io per la mia indole l'assistente specialistico deve cercare di principalmente far stare il disabile a suo agio ovvero deve rendere il più possibile positivo il lavoro con il ragazzo, quindi deve cercare di avere la tranquillità più assoluta anche nei momenti di concitazione ed in questo ambiente ce ne sono tanti, deve rimanere tranquillo. Più sei tranquillo più hai la possibilità di ottenere un risultato...» (Int. 12). Pertanto la definizione di assistente specialistico viene associata a colui che facilita i processi inclusivi rivolgendosi sia allo studente sia a tutte le persone che lo circondano: «Secondo me, facilitare l'inclusione, spaccando i ruoli. Perché serve anche con gli altri alunni, che comunque non hanno una diversa abilità elevata, che comunque hanno disturbi di apprendimento, ADHD... Ce ne sono tante di queste situazioni e servono a creare più inclusione. E a creare anche un punto di ascolto perché poi comunque sono considerati punti di riferimento e che aiutano anche i professori quando vanno nelle classi e dicono: "secondo me qui ci sta questa dinamica..." e parlano anche al coordinatore, perché dentro al consiglio di classe c'è il coordinatore per cui, se l'ha detto l'assistente X, allora, va considerato. E quindi, per tutti, per tutti, per tutti, perché tutti riconoscono questo ruolo» (Int. 14). Per mettere in atto un percorso di questo genere, che veda il ragazzo sentirsi parte del gruppo classe, vengono specificatamente segnalate alcune doti che l'assistente specialistico dovrebbe avere. Si tratta sicuramente di una formazione teorico-pratica, ma anche di capacità relazionali che sembrano facilitanti a ricoprire adeguatamente questo ruolo. «Allora è una persona sicuramente preparata con competenze in ambito psicologico e pedagogico, che deve sapersi relazionare a 360 gradi con tutto il sistema scuola...quindi...perché è richiesto che si sappia relazionare con l'alunno, con la famiglia dell'alunno, con tutte le figure che fanno parte della scuola: docenti curricolari, sostegno, personale Ata, chiunque...quindi...delle competenze specifiche, non fa per tutti e non ci si può*

*improvvisare sicuramente» (Int. 10). La gran parte degli intervistati esplicita l'importanza, da parte dell'assistente specialistico, di creare un rapporto con la famiglia; di essere in grado di svolgere un ruolo di mediatore tra questa e la scuola «direi anche delle abilità relazionali adeguate, anche se è una cosa difficile da monitorare, da testare, però... come dire... il modo in cui uno si pone, l'indole e il carattere io ho visto nel corso degli anni che è molto funzionante. Quindi ci sono quelle persone che magari sono anche super preparate a livello professionale ma non hanno abilità relazionali nel saper fare, nel sapersi comportare, il problem solving diciamo che comunque è un lavoro che si fa con le mani, non è che lo puoi guardare da lontano quindi ti devi saper mettere un po' a disposizione... comunque è quella figura che ha quelle competenze che con la scuola e con le figure che già possiede non ha» (Int. 13).*

### *La formazione e il tipo di contratto*

I contratti degli assistenti specialistici sono spesso precari, poco remunerativi e soprattutto variabili di anno in anno. «*Non abbiamo un albo a cui accedere, come lei sa, per cui noi siamo così, tutti gli anni stiamo con questa spada di Damocle, ce la faremo quest'anno? tutti gli anni stiamo un po' col fiato sospeso e sappiamo le cose soltanto quando è già cominciata la scuola. Io sono tre giorni che devo fare due ore e sto facendo dalle 8 alle 12, non pagata, per cercare di capire come vanno fatte ste firme... per cui sarebbe bello avere un albo a cui accedere, almeno uno ogni anno sa [...] Magari pubblica. Tante volte veniamo a lavorare nella scuola e siamo ospiti perché ci chiama la preside e dice "venite intanto a tappare il buco", però non sappiamo ancora se noi quell'anno poi lavoreremo, perciò noi entriamo un po' così, ad occhi chiusi, entriamo però non sappiamo, poi "Ah, il bando è stato preso". I tempi sono sbagliati, il 14 settembre di quest'anno io andavo a chiedere alla cooperativa "che cosa devo fare? Domani comincia la scuola". E tu ancora non sai dove devi andare a lavorare anche avendo un contratto a tempo indeterminato, perché io comunque con la cooperativa ho un contratto di 100 ore mensili, però non saprei dove farle, chiaramente non le faccio tutte a scuola per cui il pomeriggio faccio il doposcuola» (Int. 2).*

Si è domandato alle persone intervistate se fosse adeguato il modo di assunzione e il tipo di contratto posseduto dai vari assistenti specialistici, o se piuttosto sarebbe auspicabile per questa figura essere assunta come dipendente al pari dei docenti. «*Secondo me, ora, tolta l'evidente faziosità che si può mettere in questa risposta, però se esistesse... diventare dipendente e stare dentro la stessa scuola ovviamente può creare una routine, può far adagiare in certi casi, però, sempre se si facesse seriamente, invece sarebbe estremamente*

*utile perché ovviamente l'entourage che sarebbe sempre lo stesso potrebbe creare delle attività. Però ecco si potrebbe essere dipendenti ma con dei controlli molto rigidi»* (Int. 3). Ci si interroga a questo proposito anche constatando l'ampia preparazione posseduta dagli assistenti specialistici, spesso laureati e in possesso di certificazioni specifiche. «*Allora, noi fortunatamente abbiamo sempre lavorato con cooperative che ci hanno fornito assistenti con titoli di studio inerenti a questo tipo di attività e quindi non c'era nessuno che si improvvisava, così, dal nulla. Il pro di essere assunto come impiegato nella scuola è soprattutto la continuità, quello ci garantisce la continuità. Di contro, finché noi facciamo i bandi con le cooperative non sappiamo mai se viene uno o l'altro. Anche un libero professionista... un libero professionista, se la scuola riceve i fondi per pagare questo libero professionista, gli fa il contratto e... e lo si può contrattualizzare anche per due, tre, quattro anni. Sì, legarlo, legarlo a quello che può succedere a, dopo un bando eh... non si sa, insomma stai sempre nell'incertezza. È quello che dicevo prima: a noi serve continuità, ma continuità nel rapporto, a livello relazionale, affettivo, comunicativo... Io lo vedrei più come un collaboratore o come un impiegato dipendente della scuola...»* (Int. 18). A questo proposito alcuni intervistati dichiarano la propria iperspecializzazione: «*Io sono psicologa e psicoterapeuta [...] Ho una laurea, una specializzazione, un master in DSA, un corso di perfezionamento in psicologia e giurisdizione minorile e poi diversi corsi su autismo, inclusione dei ragazzi con handicap, metodologie alternative di insegnamento [...] No, inadeguato no anzi, percepisci ancora di più la tua adeguatezza, la tua iperspecializzazione»* (Int. 10). «*Ok, sono una psicologa e ho fatto un percorso in neuroscienze e mi sto formando come psicoterapeuta [...] questo è il secondo anno che sono in questa scuola perché [...] richiesta una figura specializzata per fare la comunicazione aumentativa perché insomma c'è questo ragazzo che ha bisogno di utilizzare questa modalità per comunicare [...] qualificata un laureato con competenze... ad esempio uno potrebbe pensare sì ma con le competenze che hai fai l'assistente specialistico, io sono fiera di fare l'assistente specialistico, per quello che faccio e per come lo faccio... in questa scuola c'è un'esperienza di una persona con diploma e corso di trenta ore si vede la differenza, c'è un abisso... ma è anche lo stress e il burn out di quella persona diplomata [...] va in... in uno stress pazzesco perché è frustrato... dal docente, non ha feedback positivi...»* (Int. 11). E ancora: «*Allora io sono laureata in psicologia alla quinquennale, poi ho fatto una scuola di specializzazione in psicoterapia, quindi sono psicoterapeuta [...] poi ho un master in disturbi dello spettro autistico fatto l'anno scorso alla Sapienza [...] Ho fatto un corso di base per metodo ABA da applicare all'autismo, prima di iniziare a lavorare qui [...] Ho fatto in seguito un corso regionale sull'autismo ma in*

*corso d'opera [...] Al momento di più [si riferisce all'iperspecializzazione] ma non perché io sono brava ma perché rispetto alla media di cui parlavamo prima alcune cose non erano nemmeno necessarie» (Int. 13).*

Si giunge alla conclusione che, se tutti gli assistenti avessero un'adeguata preparazione, sarebbe utile un'assunzione statale immediata. Questo andrebbe a garantire la continuità nel percorso scolastico dello studente disabile, nonché faciliterebbe il rapporto con il personale docente e darebbe un senso maggiore all'operato dei vari assistenti specialistici. «*Dipende da quello che si intende perché se ovviamente un lavoro dipendente dà più stabilità alla scuola per cui tu lavori e al genitore per cui tu lavori, è normale che sia dipendente. Perché, faccio un esempio, io quest'anno seguo lui dal primo, ma non so se l'anno prossimo starò qui. Ovviamente un ragazzo... che ha difficoltà relazionali è importante dargli una continuità, quindi se per lavoro dipendente si intende una continuità di lavoro, sì» (Int. 19).* Un intervistato sottolinea l'importanza dell'istituzionalizzazione di questa figura: «*Secondo me è fondamentale l'istituzionalizzazione di questa figura, anche al pari degli insegnanti per un discorso di continuità e di richieste che vengono fatte» (Int. 10).*

Si è quindi domandato se la preparazione dei vari assistenti specialistici fosse ritenuta sufficiente poiché, a proposito di quanto detto sopra, un'assunzione a tempo indeterminato per una persona non adeguatamente preparata potrebbe essere ritenuta un danno. «*Non sempre. Io, per la mia esperienza, le dico che negli anni scorsi ho avuto assistenti specialistici con un corso di formazione di trenta ore e che quindi chiaramente pur mettendoci tutta la buona volontà non riuscivano ad avere un comportamento adeguato. Le dico questo perché io un anno ho avuto un ragazzo autistico molto grave, con un alto quoziente intellettivo, quindi intelligentissimo ma con delle difficoltà relazionali molto forti...ehm diciamo a un alto livello di gravità. Mi è stata assegnata, è stata assegnata al ragazzo un'assistente specialistica che aveva fatto un corso di circa trenta ore. Io ho capito questo, ho cercato di sopperire a qualche carenza, facendo, anche se non erano le mie mansioni, da tutor a lei e dando a lei delle [...] io una cosa mi ero raccomandato: con questo ragazzo autistico non dobbiamo mai improvvisare nulla. [...] una banalità: se tu adesso devi andare al bagno dici "adesso io vado in bagno, esco dalla porta poi tra cinque minuti rientro" nessun problema! La maggior parte delle volte in cui il ragazzo aveva la crisi era perché lei usciva dalla classe senza dire "esco" e il ragazzo non riusciva a capire come mai non trovava la presenza di questa persona all'interno dell'aula. E una della volte la crisi fu tale che il ragazzo riuscì a rompere un vetro facendosi molto male ad un braccio e fortunatamente non ha recato danno agli altri, ma avrebbe potuto fare male anche ad altri!*

*Ecco le difficoltà che si incontrano con persone non preparate» (Int. 9). Alcuni degli intervistati ravvisano delle carenze nella preparazione degli assistenti specialistici dipendenti delle cooperative. «È intervenuta quest'anno una cooperativa che fa uso di personale tra virgolette quello che c'è, diciamo ce la mette tutta a formare questi ragazzi o anche gente adulta [...] io comunque questa cooperativa non la conosco, non ci ho lavorato dentro, però senti dire tutti quelli che lavorano nelle cooperative che si tenta di tirare avanti il carro ma senza dare una formazione precisa. Nel complesso io fino all'anno scorso ti potevo assicurare c'era una formazione di base molto forte e i primi ad entrare in questa scuola sono stati tutti psicologi e psicoanalisti [...] Se la cooperativa ha lavorato per anni in una scuola in cui il caso più grave è il caso più facile qui da noi, è normale che il corpo specialistico si trova in imbarazzo perché per anni ha lavorato con un autismo leggero o con ritardo mentale leggero quindi alla fine non potevano più di tanto. Noi quest'anno abbiamo avuto una difficoltà perché gli assistenti specialistici non avevano presente che gravità c'è qui dentro... cioè qui c'è una gravità enorme, qui ci sono casi autistici forti dove tu devi aver, oltre a una preparazione fisica, anche teorica, perché non puoi improvvisare, qui l'improvvisazione è rischiosa [...] Il problema è quello, fino a poco fa c'era una preparazione più accurata, c'erano tanti psicologi, poi sono andati via perché qui è passato tutto in mano alla regione e non si è capito più niente» (Int. 12).*

La maggior parte degli intervistati rimane comunque dell'opinione che sia auspicabile da parte di questa figura un'assunzione al pari del resto del personale scolastico. Si puntualizza in molti casi quella che potrebbe essere una facilità, oltre che come già detto nella continuità, anche nella gestione delle risorse da parte della scuola. «Per quella che è l'esigenza della scuola preferisco un dipendente, perché, anche in funzione di questa complicazione che è diventata la nostra vita, se io lavoro con un libero professionista che oggi mi si ammala, chi mi viene in sostituzione? A chi comunico? Io ho bisogno di avere come referente non il singolo ma un'altra istituzione, un'altra associazione» (Int. 1). La preferenza risulta essere la stessa sia per i docenti sia per gli assistenti specialistici: «Io lavoro con la cooperativa da sempre, ho sempre lavorato con le cooperative all'interno delle scuole quindi come assistenza specialistica, però la mia idea è che è una figura della scuola; quindi non vedo tanto la ragione di questo passaggio intermedio. A volte ho pensato che la scuola potrebbe essere agevolata invece dal gestirsi il suo dipendente perché io in realtà sono una dipendente della cooperativa ma lavoro per la scuola, solo che devo stare a quello che mi dice la cooperativa e a quello che mi dice la scuola e quindi la scuola è quella che si giova di meno di questo perché io, ad esempio, vengo per decisione di altri divisa su due scuole; la scuola ha me per due giorni e poi non ha più me. Può essere un vantaggio per la scuola, questo è

*possibile, però io sono per la semplificazione» (Int. 7). A volte influisce anche il numero di persone che svolge questo ruolo in un determinato contesto, poiché se si tratta di molti assistenti specialistici la gestione diventa disordinata e complicata. «Dipendente dalla scuola assolutamente, in una scuola in cui siamo così tanti e ci sono tanti ragazzi è necessario...abbiamo capito che è necessario, cioè le scuole che hanno tanta disabilità non funzionano senza assistente specialistico perché gli insegnanti di sostegno non sanno gestire a volte i tanti casi quindi se è così necessario perché è necessario quello che fa le fotocopie e non sono necessaria io? Quindi sì anche perché tante persone, una so io, quasi quasi stavo per mollare anche se questo lavoro mi piace e mi ha dato tanto, perché è una battaglia continua dal punto di vista contrattuale e economico; sembra che devi pregare perché ti paghino e poi ti prendi due spicci e lavori tantissime ore per fare uno stipendio...quando mi faccio a volte il triplo del mazzo dell'insegnante di sostegno che si prende il suo bello stipendio con i contributi ecc. ecc. è una figura che fa parte della scuola come tutte le altre e merita tutela. La disabilità è dilagante e nelle scuole sarà sempre più necessario, senno crei altra precarietà»(Int. 13).*

Come si osservava precedentemente si preferirebbe un'assunzione come dipendente, ma soprattutto si giunge alla conclusione che vi sia il bisogno di un riconoscimento dall'alto poiché la differenza in questo tipo di lavoro non la fa solamente il contratto, quanto piuttosto il riconoscimento che ne deriverebbe. *«Assolutamente un dipendente allo stesso livello del docente di sostegno. Io ho sempre pensato che se questa figura fosse stata unificata sai quanti soldi si sarebbero risparmiati, evitati di spendere inutilmente! [...] Questo è un lavoro che se non regolarizzi o va a sparire del tutto o se i ragazzi hanno bisogno inizia a inquadrarli, a darli una contrattualistica, a rendere importante quella figura perché se tu la lasci nel limbo alla fine la gente scomparirà» (Int. 12).*



## CONCLUSIONI

### *Competenze della/per la scuola inclusiva*

Far crescere una scuola in termini di inclusività significa investire e scommettere su un presente che intravede il futuro nelle culture, nelle politiche (*policies*) e nelle pratiche che si agiscono nei propri contesti specifici. L'inclusione è la risultante di un impegno individuale e collettivo sempre condiviso, che ha come punti cardinali i concetti di *comunità, responsabilità, impegno, rispetto* (dell'alterità, delle differenze, ecc.).

Pertanto se si volessero profilare delle competenze inclusive, possiamo provare a delineare questo scenario.

#### *Sul piano delle Culture*

Risponde alla finalità di sviluppare una comunità inclusiva, aperta, sensibile, sostenibile, permeabile all'alterità, qualsiasi forma essa assuma nelle soggettività dei diversi attori.

È indispensabile un investimento sullo sviluppo, sulla condivisione e sul consolidamento di valori inclusivi, quali l'ottimismo, la speranza, la pluralità, l'empatia, la valorizzazione e il rispetto delle differenze, l'apertura, l'uguaglianza, la gioia, i diritti, la non violenza, la partecipazione, la fiducia, l'altruismo, il senso di comunità, il bene comune, la sostenibilità, l'onestà e il coraggio.

Si tratta di valori strutturali, relazionali e spirituali che non possono essere dati per scontati ma vanno alimentati e nutriti mediante un approccio che è multidimensionale e transdisciplinare, che va dalla filosofia dell'educazione alla sociologia, dall'antropologia alla psicologia con l'intermediazione dello sguardo pedagogico.

#### *Sul piano delle politiche*

Risponde alla finalità di sviluppare un atteggiamento epistemologico

volto all'implementazione dei processi inclusivi che si generano dal basso, attraverso il fare propri i valori inclusivi e la volontà di attuarli nella comunità attraverso l'assunzione di un impegno e di una responsabilità diretta.

Si realizzano mediante un investimento nell'agentività dei diversi protagonisti, nella crescita individuale e collettiva nella gestione di una *leadership* diffusa, nell'attenzione alle forme della politica come azione dal basso (cura diffusa e non parcellizzata dei processi organizzati e gestionali). In altri termini nella compartecipazione e co-costruzione dei dispositivi attualmente in uso nella scuola PTOF, RAV, PdM, PAI, ecc.

### *Sul piano delle pratiche*

Risponde alla finalità di corrispondere sul piano dell'agire didattico alle infinite differenze che caratterizzano (ieri come oggi) la scuola, rendendo l'ambiente scuola aperto, mutuabile, flessibile, dinamico, permeabile alla perturbabilità e alla imprevedibilità che è connaturata a tutti i soggetti che la abitano.

Si tratta di investire nell'acquisizione (da parte di tutti, non solo degli insegnanti) di capacità nella co-progettazione, nella co-evoluzione, nella co-costruzione dei percorsi didattici all'interno dei quali (e grazie ai quali) s'invera la relazione educativa. Ciò si esplica nelle competenze di pianificazione e progettazione condivisa, collaborazione, cooperazione, compartecipazione nell'azione didattica (*team teaching*, *co-teaching*, ecc.), ricerca (in) azione, monitoraggio, auto-valutazione, riflessività in azione, documentazione (che significa anche evidenziazione delle pratiche dei processi in atto/attuati, dei dati emergenti, degli esiti, ecc.). Una dotazione metodologico-didattica fondata sulle teorie emergenti dalla ricerca scientifica e sulle evidenze scientifiche ma non appiattita su queste. In altri termini un approccio tecnologico all'istruzione.

### *Cosa fare*

Delineato questo quadro generale, che fa da sfondo o, meglio, da orizzonte di senso alle nostre riflessioni e azioni, è possibile provare a tracciare un'idea di proposta per dare maggiore concretezza a quanto fin qui indicato.

La parola chiave è, e non potrebbe essere altrimenti, formazione.

Si tratta di un convincimento che deriva dagli esiti dell'indagine condotta sul campo (in particolare ci riferiamo a quanto illustrato nel [Capitolo 3](#). *Il profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio* a firma di Marco Catarci) dove emergono le esperienze maturate dagli assistenti specialistici,

le loro analisi critiche, le aspettative, i fabbisogni, le richieste.

Un primo dato interessante, dal nostro punto di vista, è il fatto che (e ciò si riscontra anche dalla voce degli insegnanti, quando sono coinvolti in simili indagini) le proposte formative tipiche si rivelano poco incisive (o presentano gradi di criticità) per il fatto di essere caratterizzate da *troppe ore di teoria, poche ore di pratica*, scarsa continuità tra i presupposti teorici e le ricadute applicative, scarso collegamento tra la formazione e i problemi effettivamente incontrati sul posto di lavoro.

In altri termini, si richiede una formazione rilevante e significativa, appetibile non solo per la sua rigosità sul piano concettuale ed epistemologico (ci mancherebbe altro) ma perché parte dalla quotidianità e ha un impatto sul piano delle competenze da acquisire per fronteggiarla al meglio.

Non a caso l'analisi del fabbisogno rivela anche la necessità/richiesta che vi sia formazione finalizzata a implementare conoscenze e competenze sul lavoro in team tra le diverse figure che operano nel contesto scuola e che ciò prenda le mosse da uno scambio di esperienze che metta in campo problemi reali e buone prassi da condividere.

Si tratta di aspetti tutti molto rilevanti nell'ottica inclusiva. Abbiamo infatti più volte affermato che l'inclusione (o meglio, l'inclusività del sistema scuola) è l'esito di una continua mediazione, un processo continuo che può attuarsi solo in seno a una collettività che si percepisce come comunità educante (l'*Agorà Pedagogica* suggerita e auspicata da Alain Goussot).

In altri termini, occorre immaginare e costruire percorsi formativi che siano agiti nell'ottica della ricerca partecipata, della ricerca azione. Occorre partire dalla formulazione di domande emergenti dai protagonisti che vivono le/nelle situazioni, in modo che gli elementi di analisi derivino non dall'esterno (mediante strumenti di valutazione estrinseci) ma dall'interno, grazie all'attivazione di procedure di autovalutazione.

Sono quindi tre le caratteristiche che dovrebbero caratterizzare questo approccio formativo.

La prima riguarda il fatto che temi, modalità e tempi devono emergere dal basso, dalle istanze della comunità e dei suoi protagonisti. Una modalità *bottom up*, capace di restituire ai protagonisti la propria decisionalità. L'esperto, come avviene ad esempio per l'*Index for inclusion* o come i Gruppi di Auto Mutuo Aiuto, deve assolvere alla funzione di amico critico, di facilitatore. Una figura che accompagna e che non detta la linea.

La seconda caratteristica è legata alla necessità che vi sia un approccio multiprospettico alle questioni oggetto di formazione. Troppo spesso si seguono mode (anche pedagogiche e didattiche) e si impongono (dall'alto) modelli teorici prevalenti. Noi siamo consapevoli che la scuola sia

un luogo abitato da tante culture e idee diverse (anche sul senso del fare scuola stesso) e che all'evoluzione che ha segnato lo sviluppo del sistema formativo italiano (ad esempio, restando nel nostro specifico, dall'esclusione all'inclusione) anche attraverso la normativa di riferimento, non corrisponda *de facto* una introiezione generalizzata delle culture che si sono venute a determinare. Per chiarire meglio, così come tra la metà degli anni Sessanta e la metà degli anni Settanta, in piena divulgazione e applicazione delle classi differenziali e delle scuole speciali si potevano trovare insegnanti ed educatori (in corso d'opera sempre più numerosi) che contrastavano quelle politiche di fatto discriminatorie e incostituzionali, non è improbabile trovare oggi docenti e operatori che hanno idee divergenti rispetto alle più recenti politiche dell'inclusione.

Ciò significa che – mediante un approccio multiprospettico – vanno esplicitate le epistemologie che abitano, per mezzo dei suoi attori, le culture della scuola attuale in modo che si possano attivare forme di dialogo e di negoziazione che trovano nei luoghi della formazione spazi e tempi di analisi altrimenti impossibili.

Il tutto, e siamo alla terza caratteristica, mediante percorsi di ricerca/formazione centrati sull'autoanalisi (in relazione, del resto, con le azioni previste dal RAV e dal PDM).

L'autovalutazione come forma partecipata di azione dell'intera comunità, infatti, non è fine a se stessa ma rappresenta un processo dinamico finalizzato all'automiglioramento. Se da un lato, per mezzo dell'autoanalisi, emergono *rappresentazioni* della propria realtà, dall'altro è la base a partire dalla quale individuare le possibilità e le potenzialità di crescita e di sviluppo dei singoli e della collettività.

A nostro avviso questo approccio consente di sbloccare potenzialità e risorse latenti e di rimettere in circolazione idee per far sì che le scuole in quanto comunità delineino possibili scenari di cambiamento significativo e rilevante.

Del resto, l'inclusione si è detto è *un processo che mira a trasformare i sistemi educativi* per renderli sempre più in grado di generare benessere e successo formativo diffuso.

## ALLEGATO 1

*Tabella di decodifica delle interviste e dei gruppi focus*

<b>Codifica</b>	<b>Data</b>	<b>Tipologia intervistato</b>	<b>Luogo</b>	<b>Intervistatore</b>
Int. 1	2/12/2017	dirigente scolastico	Civitavecchia	Daniela Vadacca
Int. 2	2/12/2017	assistente specialistico	Civitavecchia	Daniela Vadacca
Int. 3	13/12/2017	assistente specialistico	Roma	Daniela Vadacca
Int. 4	13/12/2017	assistente specialistico	Roma	Daniela Vadacca
Int. 5	13/12/2017	coordinatrice disabilità	Roma	Daniela Vadacca
Int. 6	21/12/2017	coordinatrice disabilità	Latina	Daniela Vadacca
Int.7	21/12/2017	assistente specialistico	Latina	Daniela Vadacca
Int.8	11/12/2017	dirigente scolastico	Rieti	Alice Ruggieri
Int.9	11/12/2017	insegnante di sostegno/ coordinatore disabilità	Rieti	Alice Ruggieri
Int.10	14/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alice Ruggieri
Int.11	14/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alice Ruggieri
Int. 12	20/12/2017	insegnante di sostegno	Roma	Alice Ruggieri
Int. 13	20/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alice Ruggieri
Int. 14	6/12/2017	insegnante specializzato/ vicepreside	Roma	Alessia Travaglini
Int. 15	6/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alessia Travaglini
Int. 16	13/12/2017	insegnante specializzato/ coordinatrice servizio assistenza specialistica	Roma	Alessia Travaglini
Int. 17	13/12/2017	assistente specialistico	Roma	Alessia Travaglini
Int. 18	20/12/2017	insegnante specializzato/ funzione strumentale BES	Civita Castellana	Alessia Travaglini
Int. 19	20/12/2017	assistente specialistico	Civita Castellana	Alessia Travaglini

---

<b>Codifica</b>	<b>Data</b>	<b>Tipologia intervistato</b>	<b>Luogo</b>	<b>Intervistatore</b>
GF. 1	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Massimiliano Fiorucci
GF. 2	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Fabio Bocci
GF. 3	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Daniela Vadacca
GF. 4	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Alessia Travaglini
GF. 5	7/2/2018	dirigenti/insegnanti/ assistenti specialistici	Roma	Marco Catarci

## ALLEGATO 2

### *La griglia di intervista e del gruppo focus per assistenti specialistici, insegnanti e dirigenti scolastici*

#### *La griglia di intervista per l'assistente specialistico*

##### *1. Dati biografici ed esperienza personale*

- Età, genere, data e luogo di nascita [tali informazioni vanno chieste per ultime a conclusione del colloquio]
- Da quanto tempo lavora come assistente specialistico? Da quanto tempo lavora in questa scuola?
- Consumi culturali (vai al cinema? A teatro? Segui i programmi televisivi? Leggi? Che cosa? Libri, riviste, giornali? ecc.)
- Tempo libero: Frequentazioni associazioni, ecc.

##### *2. Formazione ricevuta*

- Esperienze scolastiche, formative e professionali in Italia (Che titolo di studio ha? Che scuola ha fatto? Quali specializzazioni ha conseguito?)
- Ha frequentato un corso di formazione specifico per assistente specialistico (o di pedagogia speciale o sulle disabilità)?
- Se sì, perché ha deciso di prendere parte al corso? Quali sono i motivi che l'hanno spinto/a a frequentarlo?
- Come era organizzato e strutturato il corso: didattica tradizionale-frontale e/o didattica partecipativa (esplicitare con domande tipo: si fanno solo lezioni, si fanno lavori di gruppo, ecc.)
- Livello di soddisfazione rispetto al corso? Come potrebbe o avrebbe potuto essere migliore? Come e dove andrebbe modificato (contenuti; modalità didattiche; modalità organizzative; docenze; altro)?

### 3. *Esperienza professionale come assistente specialistico*

- Presso quali istituti svolgi il servizio?
- Quante ore settimanali è impegnato?
- Attraverso quale modalità è stato reclutato (bando a cooperativa, bando della scuola, ecc.)?
- Quali funzioni svolgi come assistente specialistico? Quali strumenti e modalità adotta per svolgere tali funzioni?
- Quali risorse e strumenti le sono stati forniti per svolgere il suo compito?
- Quali difficoltà ha avuto (ad es. con l'istituto, la cooperativa, ecc.)?
- Quali difficoltà ha avuto con le figure professionali? Ha percepito un clima di ostilità o accoglienza nella scuola? Da parte di chi?
- Quali difficoltà ha avuto con gli studenti?
- Il lavoro si svolge individualmente o in collegamento con altre figure (insegnante di sostegno, insegnanti, ecc.)? Quali?
- Era solo o affiancato da altre figure? Quali figure?
- Nella progettazione degli interventi educativi collabora con i docenti? È coinvolto nella stesura del PEI?
- Partecipa agli incontri che si svolgono all'interno della scuola (GLHO, GLI)?
- Il suo lavoro cambia in relazione alle specifiche disabilità dello studente? Come si modifica il suo intervento in relazione a tale aspetto?

#### *Valutazioni*

- In base alla esperienza che sta facendo, quali sono i punti di forza del servizio di assistente specialistico?
- In base alla esperienza che sta facendo, come potrebbe essere migliorato il servizio di assistente specialistico?
- Ha mai avuto altre esperienze di lavoro come assistente specialistico? In cosa differivano da questa?
- Come ha percepito se stesso nel clima organizzativo della scuola? [Senso di inadeguatezza?]
- Pensa che il suo intervento possa modificare le relazioni nella struttura? Con gli studenti disabili, con tutti gli studenti, con i genitori,

- con le altre figure professionali?
- Pensa che le sue competenze siano coerenti con la specifica disabilità dello studente?

4. *La figura, il ruolo, le funzioni e la formazione dell'assistente specialistico*

- Alla luce dell'esperienza di servizio, provi a definire la figura dell'assistente specialistico: che cosa deve fare? A che cosa serve?
- Quali sono le principali funzioni dell'assistente specialistico e quali sono i contesti di lavoro?
- A chi si rivolge la sua azione?
- Descriva strumenti, tecniche e metodi di lavoro dell'assistente specialistico.
- Che tipo di situazioni problematiche pensa di poter incontrare o ha incontrato nel suo lavoro?
- Che tipo di risposte pensa di poter offrire e che tipo di risposte ha potuto offrire?
- Può raccontare un episodio positivo del suo lavoro come assistente specialistico?
- Può raccontare un episodio negativo del suo lavoro come assistente specialistico?
- Che tipo di formazione dovrebbe avere un assistente specialistico (contenuti, modalità, ecc.). Che cosa deve sapere? Quali competenze deve possedere?
- La formazione dell'assistente specialistico deve variare col variare delle disabilità specifiche dello studente?
- Crede che l'assistente specialistico debba essere un lavoratore dipendente (impiegato) o un collaboratore. Perché? Dovrebbe essere assunto da una scuola o da un ente esterno (ad es. cooperativa)?
- C'è qualcosa che non ha detto che ritiene utile aggiungere?

*La griglia per il gruppo focus*

1. *La figura, il ruolo, le funzioni e la formazione dell'assistente specialistico*

- In base alla vostra esperienza, quali sono i punti di forza del servizio di assistente specialistico?
- In base alla vostra esperienza, come potrebbe essere migliorato il servizio di assistente specialistico?
- Pensate che l'intervento dell'assistente specialistico possa modificare le relazioni nella struttura? Con gli studenti disabili, con tutti gli studenti, con i genitori, con le altre figure professionali?
- Il lavoro si svolge individualmente o in collegamento con altre figure (insegnante di sostegno, insegnanti, ecc.)? Quali?
- Il vostro lavoro cambia in relazione alle specifiche disabilità dello studente? Come si modifica il suo intervento in relazione a tale aspetto?
- Pensate che le sue competenze siano coerenti con la specifica disabilità dello studente?
- Potete raccontare un episodio positivo del suo lavoro con l'assistente specialistico?
- Potete raccontare un episodio negativo del suo lavoro con l'assistente specialistico?

2. *Pratiche inclusive adottate nella scuola*  
(*nel caso non si possibile approfondire la figura dell'assistente specialistico*)

- Quali sono le pratiche inclusive adottate nella vostra scuola?
- Quali sono i punti di forza? Quali le criticità?
- C'è qualcosa che ritenete opportuno aggiungere?

## BIBLIOGRAFIA

- Ashman A.F., Conway R.N. (1991), *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, Erickson, Trento.
- Baldacci M. (2005), *Personalizzare o individualizzare?*, Erickson, Trento.
- Baldacci M. (2015), *Formare le competenze dei docenti*, in «Pedagogia oggi», 2, pp. 41-48.
- Ballanti G. (1975), *Il comportamento insegnante*, Armando, Roma.
- Bergman J., Sams A. (2016), *Flip your classroom. La didattica capovolta*, Giunti, Firenze.
- Bocci F. (2009), *L'attenzione all'infinitamente piccolo. Il contributo della Pedagogia Speciale alla formazione degli insegnanti*, in Favorini A.M. (a cura di), *Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti. Verso una Scuola inclusiva*. FrancoAngeli, Milano.
- Bocci F. (2013), *Dall'esclusione all'inclusione. L'evoluzione del sistema scolastico verso una didattica inclusiva*, in AA.VV., *DSA - Elementi di didattica per i bisogni educativi speciali*, ETAS, Milano.
- Bocci, F. (2015a), *Un tentativo ulteriore di problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies*, in Bocci F. (a cura di), *Disability Studies e Disability Studies Italy. Una voce critica per la costruzione di una scuola e di una società inclusive*, in «L'integrazione Scolastica e Sociale», 14(2), pp. 100-109.
- Bocci (2015b), *Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. L'approccio cooperativo e metacognitivo*, in d'Alonzo L., F. Bocci & Pinnelli S., *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola, Brescia.
- Bocci F. (2016), *Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni*, in Bocci F. et al., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Bocci F. (2017), *Come utilizzare le tecnologie quali veicoli di inclusione*, in Morganti A., Bocci F. (a cura di), *Didattica inclusiva nella scuola primaria. Educazione socio-emotiva e apprendimento cooperativo per costruire competenze inclusive attraverso i compiti di realtà*, Giunti, Firenze.
- Bocci F. (2018), *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*, in AA.VV., *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento.

- Booth T. & Ainscow M. (2014), *Nuovo index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Carocci, Roma.
- Borkowski J.B., Muthukrishna N. (2011), *Didattica Metacognitiva. Come insegnare strategie efficaci di apprendimento*, Erickson, Trento.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento.
- Calvert L. (2016a), *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*, Learning Forward and NCTAF, Oxford, OH.
- Calvert L. (2016b), *The Power of Teacher Agency*, in «The Learning Professional», 37(2), pp. 51-56.
- Canevaro A. (1999), *Pedagogia speciale, La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano.
- Canevaro A. (2006), *Diversità vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, Erickson, Trento.
- Canevaro A., Ianes D. (2005), *Dalla parte dell'educazione*, Erickson, Trento.
- Caprara B (2015), *L'approccio Montessori*, in Demo D. (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M. & Rizzo A. (2016), *The use of ICF-CY in Italian school and Evidence Based Education approach: data and research perspectives*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 2, pp. 75-97.
- Comoglio M. (1999), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- Cottini L., Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale*, Carocci, Roma.
- D'Alessio S. (2007), *Made in Italy: Integrazione scolastica and the new vision of Inclusive Education*, in Barton L. & Armstrong F. (a cura di). *Policy, Experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*, Springer, Dordrecht-Boston-London.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione Scolastica*, Sense Publishers, Rotterdam.
- D'Alessio S. et al. (2015), *L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo*

- delle pratiche scolastiche inclusive in Italia*, in Vianello R., Di Nuovo S. (a cura di), *Quale scuola inclusiva in Italia? Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Erickson, Trento.
- d'Alonzo L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Giunti, Firenze.
- De Angelis B. (2016), *Formazione e professionalità docente, metodo narrativo e competenza emotiva*, in Bocci F., De Angelis B., Fregola C., Olmetti Peja D. , Zona U., *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Demetrio D. (1999), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (2012), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Mimesis, Milano.
- Demo H. (2014), *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana*, in «Integrazione scolastica e sociale», 13(3), pp. 202-217.
- Demo H. (2015) (a cura di), *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*, Erickson, Trento.
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Erickson, Trento.
- Domenici G. & Moretti G. (2011) (a cura di), *Leadership educativa e autonomia scolastica. Il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando, Roma.
- Gardou C. (2016), *Nessuna vita è minuscola. Per una società inclusiva*, Mondadori, Milano.
- Gentili G. (2011), *Intelligenze multiple in classe. Modelli, applicazioni ed esperienze per la didattica efficace*, Erickson, Trento.
- Gomez Paloma F. (2013), *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Nuova Cultura, Roma.
- Goussot A. (2011), *Pedagogie dell'uguaglianza. Saggi di pedagogia, politica e filosofia*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Goussot A. (2014), *Presentazione*, in Lascioli A., *Verso l'Inclusive Education*. Edizioni del Rosone, Foggia.
- Goussot A. (2015), *I frutti velenosi della Buona scuola*, in <[comune-info.net/2015/12/il-2015-della-scuola/](http://comune-info.net/2015/12/il-2015-della-scuola/)> (ultimo accesso 17.10.2016).

- Goussot A. (2016) (a cura di), *Per una pedagogia della vita. Cèlerin Freinet. Ieri e oggi*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Gueli C. (2018), *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Sensibili alle foglie, Roma.
- Guglielmucci S. (2017), *La figura dell'AEC. L'assistente educativo culturale: dall'assistenza alla facilitazione degli alunni con bisogni educativi speciali*, Roma, ALPES.
- Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.
- Hess R. & Weigand G. (2008), *Corso di analisi istituzionale*, Sensibili alle foglie, Roma.
- Ianes D. (2005), *Didattica speciale per l'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento.
- Johnson D., Johnson R. & Holubec J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento.
- Kagan S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro, Roma.
- Lascioli A. (2014), *Verso l'Inclusive Education*. Edizioni del Rosone, Foggia:
- Maragliano R. (2014), *Adottare l'E-Learning a scuola* [formato epub per kindle].
- Medeghini R *et al.* (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento.
- Mitchell D. (2017), *Strategie per la didattica inclusiva. Teorie e modelli evidence-based*, Erickson, Trento.
- Moretti G. (2014). *Il supporto della leadership diffusa in relazione agli esiti delle rilevazioni esterne*, in «ECPS Journal», 9, pp. 347-368.
- Morganti A. (2012), *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione*, Carocci, Roma.
- Pavone M. (2010), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia speciale*, Mondadori, Milano.
- Pinnelli S. (2007), *Le tecnologie nei contesti educativi*. Carocci, Roma.

- Pourtois J. (1984). *La “ricerca – azione” in pedagogia*, in Becchi E. & Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Rivoltella P.C. (2016), *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*, La Scuola, Brescia.
- Rivoltella P.C. (2011), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rizzi R. (2017), *Pedagogia popolare. Da Célestin Freinet al Mce-Fimem*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Rossi P.G. (2012), *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'enziazione, professionalità docente*. FrancoAngeli, Milano.
- Savia G. (2016) (a cura di), *Universal Design for Learning. La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.
- Schön D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Scurati C. & Zanniello G. (1993) (a cura di), *La ricerca azione*, Tecnodid, Napoli.
- Sen A. (2008), *Identità e violenza*, Laterza, Bari.
- Sibilio M. (2014), *Didattica semplessa*, Liguori, Napoli.
- Sibilio M. & Aiello P. (2018) (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Edises, Napoli.
- Spadaro A. (2018), *Sette pilastri dell'educazione secondo J.M. Bergoglio*, in «La Civiltà cattolica», 4037, pp. 343-357.
- Striano M. (2001), *La “razionalità riflessiva” nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.
- Wenger E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- Zambotti F. (2010). *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione*, Erickson, Trento.

L'inclusione è una impresa, individuale e collettiva, che inizia nel momento in cui si comincia a volerla praticare. È un processo che riguarda l'intera società. Assumendo questo punto di vista, calando il discorso nei contesti scolastici, promuovere azioni inclusive non significa affatto inserire allievi con/in difficoltà nelle classi, consentendo loro con azioni di adattamento e compensative di poter stare insieme agli altri, ma agire sui contesti stessi (trasformandoli in modo intenzionale e sistematico) per far sì che tutte le barriere alla partecipazione e all'apprendimento siano rimosse.

Partendo da queste premesse, che costituiscono l'apparato teorico di sfondo, gli autori del volume danno conto di una indagine quali-quantitativa sulla figura e sul ruolo dell'assistente specialistico, realizzata nell'ambito di un servizio di valutazione qualitativa in itinere del servizio di assistenza svolto da operatori privati e finalizzato all'inclusione scolastica degli allievi e delle allieve disabili frequentanti le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo di istruzione della Regione Lazio.

FABIO BOCCI è professore di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi Roma Tre.

MARCO CATARCI è professore di Pedagogia interculturale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre.

MASSIMILIANO FIORUCCI è professore di Pedagogia interculturale e sociale presso l'Università degli Studi Roma Tre.