

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA16104

L'assistenza specialistica: una funzione educativa e inclusiva. Esperienze di autovalutazione nelle scuole secondarie di secondo grado

Specialized assistance: an educational and inclusive function. Self-evaluation experiences in upper secondary schools

Silvia Zanazzi¹

Sintesi

L'obiettivo dell'assistenza specialistica è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione degli studenti con disabilità lavorando sulle autonomie complesse in un'ottica inclusiva. Valutare la qualità di questo servizio è importante per comprenderne e valorizzarne l'apporto ai processi di inclusione; è altresì importante per far emergere criticità e problemi da affrontare ai fini del miglioramento.

Il contributo presenta e analizza i risultati del progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado*, al quale hanno partecipato tre Istituti di Roma durante l'anno scolastico 2022-2023. Si descrivono i presupposti teorici dell'intervento, le finalità e gli obiettivi, gli strumenti, le attività svolte, i riscontri avuti e le difficoltà incontrate, fornendo utili spunti di riflessione per coloro che sono coinvolti nella progettazione, nell'organizzazione e/o nell'erogazione del servizio di assistenza specialistica.

Parole chiave: Assistenza specialistica; Scuola secondaria di secondo grado; Educazione; Autovalutazione; Inclusività.

Abstract

The objective of specialized assistance is to improve the learning and socialization processes of students with disabilities by working on complex autonomies from an inclusive perspective. Evaluating the quality of this service is important to understand and enhance its contribution to inclusion processes; it is also important to highlight critical issues and problems to be addressed for improvement.

The contribution presents and analyzes the results of the project *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado*, in which three institutes in Rome participated during the 2022-2023 school year. The theoretical assumptions of the intervention, the aims and the objectives, the tools, the activities carried out, the feedback received, and the difficulties encountered are described, providing useful inputs for those involved in the planning, organization, and/or provision of the specialized assistance service.

Keywords: Specialized assistance; Upper secondary school; Education; Self-evaluation; Inclusiveness.

1. Università degli Studi di Ferrara, silvia.zanazzi@unife.it.

1. Introduzione

L'obiettivo dell'assistenza specialistica² scolastica è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione degli studenti con disabilità rafforzando le autonomie complesse e intervenendo in un'ottica inclusiva. Nel quadro delineato dalla L. 104/1992 (articolo 13, *Integrazione scolastica*, comma 3), l'assistenza educativa afferisce all'area delle politiche sociali e socio assistenziali ed è questa la ragione della sua denominazione. Nel tempo, tuttavia, il principio dell'integrazione scolastica è stato superato da quello di *inclusione* e la stessa assistenza specialistica, in questa trasformazione, ha visto cambiare sostanzialmente i suoi obiettivi, che non riguardano più soltanto lo studente con disabilità, ma anche l'intero gruppo classe del quale fa parte. L'assistente educativo oggi ha un ruolo educativo e formativo, di mediazione e facilitazione di processi di inclusione (Bocci *et al.*, 2018; Di Michele, 2020; Di Michele & Zagni, 2022; Di Michele, 2023; Guglielmi *et al.*, 2021; Guglielmucci, 2017; Paniccia *et al.*, 2014; SIPeS, 2023; Zanazzi, 2020; 2021a).

Valutare la qualità dell'assistenza specialistica è importante, in chiave formativa e non meramente rendicontativa, per comprenderne e valorizzarne l'apporto ai processi di inclusione, sia in termini di miglioramento dell'inclusività dei contesti che di rafforzamento delle autonomie, dei processi di socializzazione e di apprendimento degli studenti con disabilità; è altresì importan-

te per far emergere criticità e problemi da affrontare in un'ottica migliorativa (Zanazzi, 2023; 2024).

In questo contributo vengono presentati e analizzati i risultati del progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado*, al quale hanno partecipato tre Istituti di Roma durante l'anno scolastico 2022-2023. Si descrivono i presupposti teorici dell'intervento, le finalità, gli obiettivi e gli interrogativi di ricerca, gli strumenti, le attività svolte, i riscontri avuti e le difficoltà incontrate, fornendo utili spunti di riflessione per coloro che, presso le scuole, gli enti locali, le organizzazioni aggiudicatarie/affidatarie sono coinvolti nella progettazione, nell'organizzazione e/o nell'erogazione del servizio di assistenza educativa.

2. Valutare l'assistenza nelle scuole: la proposta operativa³

Nelle singole scuole e/o nelle classi, i processi di valutazione dell'assistenza specialistica potrebbero assumere forme diverse a seconda delle specificità di ciascun contesto. Tuttavia, la valutazione esterna è una scelta difficilmente praticabile, perché richiederebbe la presenza continuativa durante l'attività didattica di una o più persone non appartenenti all'organizzazione scolastica, con evidenti implicazioni relative alla privacy. È preferibile, quindi, optare per

2. Le denominazioni del servizio di assistenza per l'autonomia e la comunicazione sono differenti nei territori del Paese. In questo articolo viene utilizzato il termine *assistenza specialistica*, adottato nella Regione Lazio con riferimento alle scuole secondarie di secondo grado.

3. I presupposti teorici e la proposta operativa presentata alle scuole per invitarle a partecipare al progetto *Dare forma all'inclusione* sono descritti nei dettagli in un precedente contributo dell'autrice (Zanazzi, 2023). Questo paragrafo ne presenta una sintesi per introdurre l'esperienza delle tre scuole che hanno aderito durante l'anno scolastico 2022-2023.

l'impiego di strategie auto valutative che, come evidenziato nella letteratura scientifica, possono avere un significativo impatto formativo e metacognitivo. Il principale punto di forza dell'autovalutazione, infatti, è la sua capacità di allenare la riflessività, indirizzando le persone alla partecipazione, al confronto reciproco, all'argomentazione, al mettersi in discussione (Stame, 2016; Zanazzi, 2021b).

Nell'impostare un percorso autovalutativo, si deve necessariamente tener conto del fatto che l'assistenza specialistica è parte integrante del sistema del sostegno: ciò significa che la valutazione non può riguardare soltanto la qualità dell'assistenza stessa, ma deve prendere la forma di una riflessione attiva e partecipata sulla capacità del gruppo classe e/o dell'istituzione di valorizzare le diversità individuali, anche grazie all'apporto degli assistenti. Apporto che dovrebbe emergere dai processi valutativi, essere monitorato, descritto e argomentato, evidenziandone i risultati positivi e le aree di possibile miglioramento.

È importante che la partecipazione al processo autovalutativo sia la più ampia possibile e comprenda figure che possono portare prospettive differenti: assistenti specialistici, docenti curricolari e di sostegno, famiglie, studenti, oltre al dirigente scolastico, ai coordinatori dell'inclusione, al personale ausiliario. Infatti, se il luogo di osservazione privilegiato dei processi di inclusione è il gruppo classe, all'interno del quale possono svilupparsi relazioni significative e condizioni di benessere favorevoli

per lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento, non si dovrebbe escludere dall'osservazione il contesto più ampio, quello dell'Istituto scolastico, che con la sua cultura, le sue politiche e pratiche, indubbiamente influisce sui processi di inclusione e sul lavoro dell'assistente.

La finalità dell'autovalutazione è promuovere la cultura dell'inclusione, intesa come accoglienza e valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ognuno, da realizzare attraverso l'individuazione e l'abbattimento delle barriere alla piena partecipazione di tutti alla vita scolastica. L'impostazione metodologica può essere ricondotta a quella delineata nell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), basata sulla progettazione inclusiva partecipata e sull'azione incrementale.

La traccia per il piano di lavoro, esposta in forma sintetica nella Tab. 1, può essere adattata e dettagliata in funzione delle esigenze di ciascun contesto.

Fase 1	La scuola si avvale della consulenza di un "amico critico" che può essere una figura individuata all'interno dell'organizzazione scolastica oppure un professionista esterno, per esempio un ricercatore universitario o un esperto di valutazione dell'inclusività. Questa figura, esterna o interna, viene denominata <i>Coordinatore di processo</i> .
Fase 2	Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo definiscono il mandato e le domande valutative.
Fase 3	Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo concordano le modalità di coinvolgimento dell'ente gestore del servizio (cooperativa).
Fase 4	In ogni classe partecipante al progetto vengono coinvolti i docenti specializzati nel sostegno, gli assistenti e almeno due docenti curricolari. Il gruppo dei partecipanti può essere allargato ad altre figure, in base al mandato valutativo e alle disponibilità. È opportuno che partecipino anche una o più famiglie.
Fase 5	Settembre/ottobre: incontro di «esplorazione del campo semantico ⁴ », condotto e moderato dal Coordinatore di processo, durante il quale vengono presentati gli obiettivi generali del progetto e i partecipanti definiscono collegialmente obiettivi specifici, modalità di attuazione e attività.
Fase 6	Da ottobre a gennaio: ogni partecipante compila individualmente tre questionari predisposti dal Coordinatore di processo con la collaborazione del Dirigente Scolastico e del Coordinatore per l'inclusione. I questionari hanno l'obiettivo di monitorare l'andamento dei processi di inclusione e il ruolo dell'assistenza specialistica secondo le diverse prospettive delle persone coinvolte.
Fase 7	A partire da gennaio: ogni partecipante viene contattato per un'intervista individuale condotta dal Coordinatore di processo che ha lo scopo di approfondire le questioni evidenziate nelle risposte ai questionari e di far emergere eventuali altri temi da porre all'attenzione del gruppo.
Fase 8	Febbraio/marzo: il Coordinatore di processo, dopo aver analizzato i dati raccolti attraverso i questionari e le interviste, convoca un incontro con tutti i partecipanti per discutere le principali questioni e i differenti punti di vista emersi.
Fase 9	Aprile/maggio: i partecipanti compilano un ultimo questionario riguardante i processi di inclusione e l'apporto degli assistenti educativi durante l'intero anno scolastico.
Fase 10	Maggio/giugno: tutti i partecipanti, incluso il Dirigente, vengono convocati per un incontro, moderato dal Coordinatore di processo, durante il quale il gruppo valuta i risultati raggiunti nell'area dell'inclusione, individuando i successi, le aree di criticità e l'apporto dell'assistenza specialistica. Come risultato di questo incontro viene stilato il piano di miglioramento che può essere inserito nel progetto di assistenza specialistica per l'anno successivo ⁵ . Laddove non fosse previsto tale progetto, il piano di miglioramento dovrebbe essere comunque stilato, perché si tratta di un'occasione di riflessione autovalutativa.

Tab. 1 - *Autovalutazione piano di lavoro*

(Fonte: Zanazzi, 2023, pp. 58-59, sintesi e rielaborazione).

4. L'esplorazione del campo semantico è un'attività finalizzata a comprendere la natura del programma secondo gli attori rilevanti, il senso che questi ultimi gli attribuiscono, i valori sottesi (Palumbo, 2010).

5. In alcuni territori le scuole, per ricevere i finanziamenti destinati all'assistenza educativa, devono predisporre un progetto di assistenza da sottoporre all'ente finanziatore prima dell'inizio di ogni anno scolastico.

Il progetto *Dare forma all'inclusione*

Il progetto *Dare forma all'inclusione. Percorsi autovalutativi per migliorare l'inclusività e la qualità dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado* si è svolto durante l'anno scolastico 2022-2023 in tre scuole secondarie di secondo grado di Roma e in collaborazione con la cooperativa sociale aggiudicataria del servizio di assistenza specialistica presso i medesimi Istituti⁶. Quest'ultima, dopo aver raccolto le adesioni delle scuole, ha chiesto la collaborazione scientifica dell'Università di Ferrara per impostare e gestire il percorso autovalutativo.

Sul piano metodologico, il progetto si configura come ricerca-azione: l'indagine è condotta sul campo, prevede collaborazione e sinergia tra ricercatori e pratici e si pone l'obiettivo di generare cambiamenti migliorativi nei contesti in cui viene attuata (Mortari, 2007, p. 210). Il presupposto su cui si fonda questa strategia di ricerca è che la conoscenza venga costruita affrontando i problemi concreti con un approccio riflessivo e critico (Sorzio, 2019). Si produce, in questo modo, un «sapere esperienziale» (Mortari, 2007, p. 210) che nasce dalle sollecitazioni provenienti dalle situazioni educative e da processi incrementali di «aggiustamento» delle condizioni costitutive della pratica.

3.1. Obiettivi

Gli obiettivi del progetto erano i seguenti:

- monitorare, argomentare e valutare il contributo degli assistenti specialistici ai processi di inclusione;
- favorire il confronto tra le figure coinvolte in tali processi, *in primis* assistenti specialistici e docenti;
- predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare e valutare l'inclusività;
- creare occasioni per l'analisi e l'interpretazione collegiale dei dati raccolti.

3.2. Interrogativi di ricerca

Il progetto si proponeva di rispondere a tre principali interrogativi di ricerca:

- In che modo l'assistenza specialistica contribuisce ai processi di inclusione negli Istituti/nelle classi partecipanti al progetto?
- Quali sono le principali criticità che impattano sull'efficacia dell'assistenza specialistica nei processi di inclusione, con riferimento specifico agli Istituti/alle classi partecipanti al progetto?
- Quali interventi potrebbero essere realizzati per affrontare tali criticità e per migliorare l'efficacia dell'assistenza specialistica nei processi di inclusione, con riferimento specifico agli Istituti/alle classi partecipanti al progetto?

3.3. Partecipanti

Hanno partecipato al progetto un Liceo Artistico, un Istituto Professionale di Stato per i Servizi di Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera (IPSEO) e un Liceo Scientifico di

6. Non vengono pubblicati i nomi della cooperativa né degli istituti scolastici per tutelare la privacy di docenti, famiglie e studenti

Roma che, nell'autunno del 2022, avevano attivo un "progetto di assistenza specialistica".

Le prime due scuole fanno parte della rete *I Musicanti di Brema* (www.imusicantidibrema.it), nata nel 2017 per gestire in modo organico e coordinato il servizio di assistenza specialistica negli istituti secondari di secondo grado. Attualmente la rete ha un Istituto capofila e 19 aderenti.

La cooperativa sociale aggiudicataria del servizio di assistenza specialistica in alcuni degli Istituti della rete si è fatta promotrice dell'iniziativa e ha raccolto le adesioni di tre scuole, una delle quali ha poi rinunciato a partecipare per ragioni organizzative che non sono state rese note.

Sempre nell'autunno del 2022, una quarta scuola, il Liceo Scientifico, ha contattato l'Università di Ferrara per avere un supporto nell'impostazione e gestione di un percorso autovalutativo⁷. La scuola aveva già fatto un'esperienza analoga durante l'anno scolastico 2020-2021 (Zanazzi, 2021c). Anche in questa scuola l'assistenza specialistica era fornita dalla medesima cooperativa, che tuttavia, a differenza delle prime due scuole, non è stata il tramite per l'avvio del progetto: l'Istituto ha contattato direttamente l'università.

3.4. Creazione dei gruppi di lavoro

La proposta progettuale è stata presentata a partire da una bozza di piano di la-

voro (rappresentata nella Tab. 1 al paragrafo precedente) che ogni Istituto ha potuto adattare in funzione delle proprie esigenze.

Il liceo Artistico ha deciso di partecipare con una classe seconda; l'IPSEOA con quattro classi: una prima, due seconde e una terza; il Liceo Scientifico con una classe terza. Mentre le prime due scuole ospitavano un numero elevato di studenti destinatari di assistenza specialistica, la terza aveva un solo assistente incaricato per uno studente.

In tutti e tre i casi, nei primi mesi dell'anno scolastico sono stati creati i gruppi di lavoro⁸, i cui partecipanti hanno aderito su base volontaria o dietro richiesta del Dirigente e/o del Coordinatore dell'inclusione. Le attività di raccolta dei dati sono iniziate, con notevole ritardo rispetto alla proposta operativa, tra gennaio e febbraio 2023. Si è deciso, quindi, di inviare solo due questionari anziché quattro (fasi 6 e 9) e di non organizzare l'incontro in itinere (fase 8).

Al Liceo Artistico e al Liceo Scientifico l'organizzazione delle interviste individuali (fase 7) ha richiesto un'ulteriore specificazione degli obiettivi del percorso che ad alcuni docenti non risultavano chiari. In alcuni casi si è riscontrata una forma di "resistenza" iniziale. In generale, la partecipazione è stata limitata per quanto riguarda sia il numero di classi coinvolte che il numero di persone all'interno di ciascuna classe. Mentre il Liceo Scientifico, come si è detto, aveva un solo assistente in un'unica classe terza,

7. Nell'avviso pubblico rivolto alle scuole per l'anno 2022-2023 (Regione Lazio, 2022) si specifica che, in caso di affidamento del servizio ad operatori economici, l'Istituzione scolastica deve adottare, tra i criteri di selezione, anche l'adozione di procedure di controllo, verifica e valutazione delle attività svolte e dei risultati raggiunti. Si sollecitano, quindi, gli Istituti scolastici a pensare a modalità di valutazione dell'efficacia del servizio. Nel caso di *Dare forma all'inclusione*, il processo valutativo è stato gestito direttamente dalle scuole. Gli operatori della cooperativa hanno partecipato attivamente, rendendosi disponibili al confronto.

8. L'autrice del presente articolo ha svolto il ruolo di *coordinatrice di processo*.

il Liceo Artistico avrebbe potuto coinvolgere molte classi. Inoltre, in entrambe le scuole ha partecipato un numero esiguo di docenti curricolari: la terza del Liceo Scientifico ha visto coinvolti l'insegnante di sostegno (che svolgeva anche il ruolo di Coordinatore per l'inclusione), tre curricolari, l'assistente specialistica e la mamma dello studente beneficiario di assistenza specialistica; la seconda del Liceo Artistico ha visto coinvolti due insegnanti curricolari, due di sostegno, l'assistente specialistica e la mamma della studentessa beneficiaria di assistenza. La partecipazione all'IPSEOA è stata, invece, nel complesso più ampia: la docente coordinatrice dell'assistenza specialistica, otto docenti di cui cinque curricolari e tre di sostegno, cinque assistenti specialistici, quattro genitori di studenti beneficiari di assistenza.

Per valorizzare al meglio l'esperienza sarebbe stato opportuno avere un maggior numero di riscontri. Inoltre, alcune persone, probabilmente tra quelle invitate a partecipare dai Dirigenti o dai Coordinatori per l'inclusione, non mostravano di avere piena consapevolezza delle potenzialità formative dell'autovalutazione, considerandola più un adempimento da svolgere che un'occasione di apprendimento.

3.5. Strumenti

Sono stati predisposti strumenti che consentissero ai partecipanti di esprimersi liberamente, proponendo le loro osservazioni e lasciando spazio anche per l'emergere di tematiche e problematiche non previste: due questionari a domande aperte somministra-

ti tramite Google form e un'intervista semi strutturata.

I questionari, adattati per i diversi destinatari, indagavano i seguenti aspetti: l'apporto degli assistenti specialistici ai processi di inclusione, con particolare riferimento alle relazioni nel gruppo classe; l'organizzazione dell'assistenza educativa all'interno della singola classe e/o dell'Istituto; la collaborazione tra gli assistenti e le altre figure; la disponibilità di occasioni di confronto tra assistenti specialistici e altre figure; i progressi e/o le criticità osservate nelle diverse aree di intervento degli assistenti specialistici: autonomie; comunicazione, relazione e socializzazione; apprendimenti.

Le interviste, della durata di 20-40 minuti ciascuna, sono state svolte online su Google Meet. Il colloquio è iniziato con una domanda generale di stimolo a raccontare l'andamento delle attività in classe, per poi focalizzarsi sul tema dell'inclusione e sull'apporto dell'assistenza specialistica.

Complessivamente, nelle tre scuole sono stati raccolti 48 questionari per 24 rispondenti (15 docenti tra curricolari e specializzati nel sostegno, 4 genitori e 5 assistenti specialistici) che ne hanno compilati due ciascuno; le interviste realizzate sono state 23 (11 docenti tra curricolari e specializzati nel sostegno, 6 assistenti specialistici, 5 genitori e il coordinatore dei servizi della cooperativa).

3.6. Contesti e relazioni

I questionari e le interviste hanno consentito di delineare le caratteristiche delle classi in cui l'assistenza specialistica era chiamata

a operare, portando all'attenzione alcuni elementi utili per poterne valutare l'apporto da differenti prospettive.

La classe seconda del Liceo Artistico si stava gradualmente costituendo come sistema di relazioni dopo un primo anno difficile che si era concluso con alcune bocciature e cambiamenti di indirizzo. Nonostante le relazioni tra pari fossero sensibilmente migliorate durante l'anno scolastico, non si era ancora formato un vero e proprio «spirito di classe»⁹. Il gruppo veniva descritto come «sostanzialmente solidale, anche se non sufficientemente coeso», con la presenza di sottogruppi scarsamente integrati tra loro. Erano presenti differenti bisogni educativi speciali che si intrecciavano con quelli tipici adolescenziali. Se, da un lato, si riscontrava una buona «sensibilità e comprensione verso i compagni con disabilità», nella quotidianità gli studenti apparivano «concentrati sui loro problemi» e poco inclini a condividere tra loro i propri vissuti. I docenti percepivano la frustrazione dei ragazzi e comprendevano i loro bisogni, ma non ritenevano di avere tutti gli strumenti e le strategie necessarie per rispondere efficacemente.

Nelle classi dell'IPSEOA, una scuola che presenta non poche sfide dal punto di vista dell'inclusione per il numero elevato di studenti con una grande varietà di bisogni educativi speciali, i docenti si sentivano direttamente responsabili della creazione di un clima inclusivo e consideravano questo un aspetto molto importante del loro lavoro. L'atteggiamento e i comportamenti degli studenti nei confronti dei compagni con disabilità «visibili» erano, in generale, improntati al

rispetto e all'accoglienza, in alcuni casi anche all'affetto e alla cura. La situazione nelle classi era più critica, invece, quando si esaminava il rapporto con altre diversità meno visibili e più difficilmente comprensibili della disabilità. Alcuni sottogruppi adottavano comportamenti poco rispettosi nei confronti di altri compagni. Le maggiori criticità, tuttavia, comuni a tutte le classi partecipanti al progetto, riguardavano l'interiorizzazione delle regole di convivenza a scuola, la gestione delle emozioni, in particolare la rabbia, e la motivazione allo studio. Tutti gli intervistati riportavano difficoltà in queste aree. I comportamenti non consoni di alcuni studenti rendevano difficile la progettazione di attività, come le uscite didattiche, che avrebbero potuto influire positivamente sulle relazioni, sugli apprendimenti e sulla motivazione, generando un pericoloso circolo vizioso.

La classe terza del Liceo Scientifico è stata descritta come un gruppo coeso e solidale. Rispetto ai primi due anni, quando c'erano stati numerosi ostacoli alla socializzazione a causa della pandemia, durante il terzo anno i legami tra pari si erano rafforzati. Gli studenti mostravano attenzione reciproca e sensibilità per i problemi degli altri. Nel gruppo era presente un solo studente certificato, Daniele¹⁰, con disturbo dello spettro autistico, ma erano emerse altre forme di disagio e relativi bisogni educativi speciali, di fronte ai quali la classe aveva saputo rispondere con apertura e accoglienza delle diverse fragilità, resistendo «all'insidia delle dinamiche di competizione negativa». Con Daniele i compagni si relazionavano con naturalezza. Mostravano di conoscerlo e di

9. Tutte le citazioni sono tratte da interviste e/o questionari somministrati durante il percorso di autovalutazione.

10. Il nome è inventato per rispetto della privacy.

apprezzarlo per il suo senso dell'umorismo, per le sue capacità particolari in alcune materie, come l'inglese, e per la sua capacità di essere assertivo e di farsi rispettare. A fronte di questo quadro positivo e di significativi miglioramenti riscontrati rispetto al primo anno, non era ancora raggiunta una piena inclusione. Daniele veniva accolto con tutte le sue caratteristiche, ma considerato più come un fratello maggiore da proteggere che come un pari. Fuori dagli orari scolastici non c'erano, per lui, occasioni di socializzare con i compagni.

4. Risultati: l'apporto dell'assistenza specialistica ai processi di inclusione

Al termine del percorso, la coordinatrice di processo ha prodotto per ogni Istituto un report nel quale viene analizzato e argomentato l'apporto dell'assistenza specialistica ai processi di inclusione, si evidenziano le eventuali criticità e si suggeriscono interventi migliorativi. Questo paragrafo riassume le valutazioni riportate alle scuole.

4.1. L'assistenza specialistica al Liceo Scientifico

La scuola si era già impegnata in un percorso autovalutativo due anni prima, coinvolgendo la stessa classe, pertanto è stato possibile osservare anche miglioramenti ottenuti nel triennio a livello di inclusività e di relazioni all'interno del gruppo.

I dati raccolti hanno mostrato che l'as-

sistente specialistica è diventata una figura molto importante. Si è inserita con sensibilità e, allo stesso tempo, assertività. Ha costruito ottime relazioni con i docenti, con gli studenti e con la mamma di Daniele, lo studente con disturbo dello spettro autistico che ha seguito per tre anni consecutivi.

L'apporto dell'assistente specialistica è stato argomentato dai partecipanti facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

4.1.1. *Clima di classe positivo*

Lavorando in sinergia con il docente di sostegno, l'assistente è riuscita a raggiungere l'obiettivo di costruire un clima di classe sereno e collaborativo in cui la diversità di Daniele «non è più guardata con sospetto¹¹» come all'inizio, ma è riconosciuta e accolta. Il suo contributo si è sostanziato anche nei tentativi di mobilitare le risorse degli studenti in momenti di crisi o difficoltà, nello stimolare una maggiore apertura e comprensione delle differenze individuali, nell'agire una modalità di relazione rispettosa ed empatica che potesse essere osservata e interiorizzata dagli studenti.

Inclusione significa accrescere la partecipazione di tutti. Nell'arco di tre anni, assistente specialistico e docente di sostegno hanno cercato in modo mirato e costante di sostenere questo pensiero. Gli interventi dell'assistente e del docente di sostegno non sono stati finalizzati esclusivamente a rendere più partecipe Daniele alla vita scolastica e allo scambio sociale, ma sono stati estesi a tutto il gruppo classe: attraverso la didattica

11. Tutte le citazioni sono tratte da interviste e/o questionari somministrati durante il percorso di autovalutazione

cooperativa, le uscite, negli spazi informali dell'orario scolastico si è cercato di promuovere il coinvolgimento, la condivisione, la collaborazione. Tuttavia, sono state riscontrate resistenze da parte di alcuni docenti che appaiono ancorati a un modello integrativo, in cui occorre sì "ospitare" la diversità, ma la priorità è sempre e comunque la competitività, il risultato scolastico. Il report di monitoraggio del 2020-2021 affermava:

«Fin dal primo sguardo, il Liceo riesce a mostrare tanto il suo elevato spessore culturale, quanto la sua tendenza a conservare pratiche consolidate, resistendo al cambiamento. Interagendo con i docenti si percepisce il loro timore di perturbare gli equilibri e rompere le tradizioni che hanno, finora, garantito risultati e soddisfazioni. Se ne ricava l'impressione di una visione radicata della scuola come istituzione proiettata verso il mercato del lavoro, una scuola che prepara alla competizione e coltiva l'eccellenza, ma non riesce a incidere in maniera significativa su altre dimensioni educative» (Zanazzi, 2021c, p. 167).

L'arrivo di Daniele, della sua famiglia, del docente di sostegno e dell'assistente hanno rappresentato una risorsa preziosa per «perturbare» il contesto ed estenderne un po' i confini, per avviare un primo ingranaggio a livello sistemico di un processo di partecipazione ai valori inclusivi. Da un lato, nell'anno scolastico 2022-2023 la situazione è apparsa senz'altro migliorata rispetto al 2020-2021, in quanto più attenta alle dimensioni educative, dall'altro è risultato evidente che l'inclusione «ancora non viene percepita come una responsabilità di tutti». Da alcune

interviste è emersa, infatti, la tendenza alla delega, a pensare che le difficoltà connesse alle disabilità e/o alle fragilità e/o al disagio siano materia riservata a docenti di sostegno e assistenti.

I miglioramenti, quindi, dal primo al terzo anno, sono stati significativi, ma occorre lavorare ancora molto sulla valorizzazione della diversità come risorsa. Si tratta di un obiettivo primario sia per l'assistente che per il docente di sostegno, che si esprime attraverso la qualità della relazione instaurata con gli studenti. Deve essere restituito loro il fatto di essere «visti in quanto persone», mettendo in rilievo le risorse e le caratteristiche che emergono a scuola, cercando di condividerle e renderle più evidenti tra i compagni e i docenti.

4.1.2. Collegialità e condivisione

L'assistente è riuscita a ottenere la fiducia dei docenti grazie alla sua competenza in materia di dinamiche di gruppo, lavorando per migliorare la comunicazione sia con Daniele che con il resto della classe. Assistente e insegnante di sostegno hanno collaborato per favorire il confronto tra i docenti e per rafforzare in loro la consapevolezza di avere una responsabilità pedagogico-educativa. In generale è stata riscontrata molta attenzione alla dimensione relazionale e di cura reciproca.

4.1.3. Alleanza scuola-famiglia

La mamma di Daniele è apparsa pienamente consapevole delle difficoltà del figlio e allo stesso tempo delle sue possibilità di con-

seguire importanti apprendimenti e autonomie grazie alla scuola. La scuola è riuscita a rispondere efficacemente alle sue aspettative elevate, anche grazie all'efficace mediazione resa possibile dalla presenza dell'assistente specialistica, professionista qualificata e competente in materia di autismo.

4.2. L'assistenza specialistica al Liceo Artistico

Al Liceo Artistico gli assistenti specialistici sono riconosciuti come figure educative e, in base ai dati raccolti, il loro ruolo è ben radicato. Per rafforzarlo ulteriormente sarebbe necessario un ripensamento delle strategie didattiche, dando maggior spazio e un mandato più forte, sia ai docenti specializzati nel sostegno sia agli assistenti stessi, per progettare interventi di didattica cooperativa in cui gli aspetti della socializzazione e delle relazioni siano più presenti. Per far questo sarebbe importante anche prevedere più momenti di compresenza tra sostegno e assistenti nelle classi.

L'apporto dell'assistente specialistica nel contesto della classe seconda che ha partecipato al progetto è stato argomentato dagli intervistati facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

4.2.1. Continuità educativa e relazionale

L'assistente è risultata essere un riferimento, dal punto di vista sia professionale che personale, per la classe e per la scuola. La lunga esperienza nel ruolo nel medesimo

Istituto le ha consentito di acquisire profonda conoscenza del contesto, delle dinamiche e delle persone e di offrirsi come «punto fermo» in grado di compensare le carenze dovute alla discontinuità e al turnover di altre funzioni.

4.2.2. Risorsa per l'inclusione

Nelle interviste è emerso che l'assistente riesce «a far stare in classe i ragazzi» e a lavorare con gruppi di studenti, dimostrando quindi di essere risorsa per l'inclusione e non meramente assistenziale. La scuola ha fatto una scelta chiara e netta a favore dell'inclusione e dell'apertura alle differenze e i dati raccolti mostrano la consapevolezza dell'importanza della funzione svolta dagli assistenti.

4.2.3. Alleanza scuola-famiglia

Il rapporto instaurato dall'assistente specialistica con la famiglia della studentessa destinataria di assistenza è risultato essere molto buono, caratterizzato da comunicazione diretta, costante e aperta. La mamma durante l'intervista ha espresso un buon grado di soddisfazione, affermando che la figlia «va a scuola felice e già questa è una cosa bellissima». La famiglia viene costantemente informata e si sente ascoltata dalle diverse figure presenti a scuola. L'intervistata ha affermato che il ruolo dell'assistente al Liceo è chiaro e ben definito e che l'assistente assegnata alla figlia, in particolare, è «un pilastro della sua inclusione scolastica».

4.3. *L'assistenza specialistica all'IPSEO*

All'IPSEO l'assistenza specialistica è una risorsa irrinunciabile: dai colloqui è emersa chiaramente la consapevolezza dell'importanza della funzione. L'apporto degli assistenti specialistici nei contesti delle classi che hanno partecipato al progetto è stato argomentato dagli intervistati facendo riferimento, in particolare, agli ambiti di seguito descritti.

4.3.1. *Collaborazione e competenza*

A scuola si valorizzano l'inclusione e l'apertura verso tutte le forme di diversità, si ripone fiducia negli assistenti, si lavora insieme, si condividono successi e criticità. È stata individuata una figura di coordinamento degli assistenti; i profili degli assistenti dal punto di vista formativo sono risultati più che adeguati; gli assistenti si sono dimostrati motivati, aperti, disponibili, sereni. Sono stati in grado di descrivere gli interventi svolti nelle aree dell'inclusione, relazioni e socializzazione, autonomie, apprendimenti, con precisione e fornendo esempi pertinenti.

Nel rapporto con le famiglie però è emerso come il lavoro dell'assistente fosse «in ombra» rispetto a quello dell'insegnante di sostegno. Nonostante questo è stata rilevata un'elevata qualità percepita del processo di inclusione e la soddisfazione dei genitori per il percorso scolastico dei loro figli. In questa situazione si è raccomandato alla scuola di organizzare periodicamente momenti di confronto tra docenti e assistenti per condividere

le diverse prospettive e valorizzare le rispettive competenze.

4.3.2. *Disponibilità e versatilità*

Durante i colloqui sono emersi l'impegno, la disponibilità e la versatilità degli assistenti nel far fronte alle diverse esigenze derivanti dalla presenza di numerosi studenti con bisogni speciali. La funzione dell'assistenza è stata descritta come un «pilastro portante» della quotidianità nelle classi e nell'Istituto.

Tuttavia, l'altra faccia della medaglia presenta due criticità: la scarsa progettualità nella definizione e condivisione tra docenti e assistenti di obiettivi educativi, l'utilizzo frammentato e talvolta emergenziale delle ore degli assistenti. Secondo gli intervistati, «si lavora molto sul qui ed ora e poco sulle azioni educative di medio e lungo periodo». Non sono stati svolti, per esempio, interventi significativi nel campo della gestione delle emozioni, dell'interiorizzazione delle regole, della motivazione allo studio, dell'autovalutazione, che sarebbero campi elettivi per l'intervento inclusivo degli assistenti specialistici.

Gli assistenti, assegnati a più studenti, hanno un orario variabile di settimana in settimana a seconda delle esigenze nei plessi. Questo potrebbe intaccare il senso di identità professionale e l'effettiva capacità di incidere sulle situazioni dal punto di vista educativo e dell'inclusione. D'altra parte, la scelta di organizzare settimanalmente l'orario risponde a problematiche organizzative e di «copertura delle classi e dei singoli», ma mette a rischio la qualità educativa e formativa del lavoro dell'assistente.

4.3.3. Alleanza scuola-famiglia

I genitori intervistati sono apparsi convinti di poter accordare la loro fiducia al personale scolastico, consapevoli delle difficoltà dei figli e allo stesso tempo delle possibilità di conseguire da parte di questi ultimi importanti apprendimenti e autonomie grazie alla scuola.

Dovrebbe essere meglio compreso il ruolo dell'assistente, sia della funzione che delle persone che la esercitano. Si è raccomandato di rafforzare il rapporto tra assistenti e famiglie e di valorizzare il ruolo dell'assistente anche come riferimento adulto per l'adolescente e per i suoi genitori, al di là e oltre la disabilità.

5. Discussione: la figura dell'assistente specialistico tra norme e pratiche

Negli atti amministrativi della Regione Lazio sono espone chiaramente le finalità inclusive degli interventi di assistenza specialistica «mirati al miglioramento della qualità di vita dello studente, al perseguimento di pari opportunità e al miglioramento delle relazioni tra scuola e alunno» (Regione Lazio, 2022, p. 6). In questo quadro normativo-istituzionale, l'esperienza di autovalutazione dei tre Istituti partecipanti al progetto *Dare forma all'inclusione* ha fornito spunti di riflessione sul ruolo dell'assistente specialistico e sulle pratiche funzionali alla piena valorizzazione di questa figura nei contesti scolastici.

Il paradigma dell'inclusione, attualmente considerato come riferimento in ambito nazio-

nale e internazionale, prevede il superamento del concetto di assistenza *ad personam* attraverso la costruzione di una «ecologia di supporto» (lanes, 2023, p. 15). L'assistente, in questa cornice, non può limitarsi a lavorare solo con lo studente con disabilità, ma deve intervenire con tutti gli attori del sistema per renderli competenti. Il suo contributo si sostanzia nel fornire «input metodologici», «accompagnamento esperto», «supervisione e aiuto concreto» (ibidem) con l'obiettivo di contribuire a creare culture, politiche e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

Quella dell'assistente, in ultima analisi, è una professione non solo tecnica, ma anche e soprattutto educativa. L'assistente è chiamato a collaborare con tutte le figure familiari e professionali coinvolte nel progetto di vita degli studenti per poter svolgere una funzione di promozione della crescita e dell'autodeterminazione della persona (Di Michele, 2023).

La tendenza a frammentare le ore degli assistenti e a utilizzare il loro supporto in un'ottica emergenziale e non progettuale, la scarsa continuità degli interventi, l'interpretazione del ruolo come supporto *ad personam* e in subordine a quello degli insegnanti sono ostacoli alla valorizzazione dell'assistenza specialistica che talvolta si incontrano anche in contesti complessivamente favorevoli, come nel caso delle scuole partecipanti al progetto. In questi casi sembra esservi un conflitto tra la scuola dei saperi e la scuola intesa come mezzo di elevazione e benessere (Di Michele, 2023). Ed è proprio questa frattura che l'assistenza, con un adeguato mandato e spazio di manovra, potrebbe contribuire a sanare, lavorando con gli attori del

sistema per rafforzare la consapevolezza del legame inscindibile che esiste tra star bene e apprendere (Cottini, 2011).

5.1. Il ruolo cruciale della progettazione educativa

A fronte di buone pratiche e criticità rilevate nelle tre scuole partecipanti, è importante, innanzitutto, sottolineare che l'assistente ha bisogno di ricevere dall'istituzione un *mandato esplicito a svolgere un ruolo educativo e inclusivo*. Questo richiede condizioni adeguate, per esempio: momenti periodici di confronto tra docenti e assistenti specialistici nei quali siano condivise le diverse prospettive e valorizzate le rispettive competenze; partecipazione degli assistenti ai consigli di classe durante l'anno scolastico, affinché la loro conoscenza dei singoli e delle dinamiche dei gruppi possa essere pienamente condivisa; ore di compresenza in classe. Soprattutto, essenziale per poter svolgere una funzione educativa è la possibilità di progettare, quindi di «orientarsi al futuro, proiettarsi oltre il qui e ora, oltre l'immanenza di risolvere le situazioni "urgenti" senza modificarle profondamente» (Di Michele, 2023, p. 82). È necessario quindi che si costruisca nei contesti scolastici quella «mentalità del progetto» (ibidem) che consenta di immaginare scenari, mobilitare risorse, orchestrare saperi e competenze per cercare di dare alla persona con disabilità strumenti per sviluppare una visione di sé e del proprio futuro.

5.2. La collaborazione con i docenti per una didattica inclusiva

L'assistente specialistico, grazie alla conoscenza degli studenti e al dialogo che ha con loro, può supportare i docenti nell'avvicinare il più possibile le materie ai vissuti e alle motivazioni dei ragazzi, per rendere la didattica più inclusiva, lavorando sulla valorizzazione della diversità come risorsa, mettendo in rilievo le caratteristiche e i punti di forza di ognuno, cercando di dividerli e renderli più evidenti tra i compagni e i docenti. La collaborazione dell'assistente nell'organizzazione della didattica cooperativa (costituzione gruppi di lavoro, monitoraggio, gestione dinamiche) e/o del *peer tutoring* può risultare fondamentale. Come hanno riportato alcuni dei partecipanti al percorso di autovalutazione, grazie alla compresenza e alla sinergia tra assistenti, docenti di sostegno e curricolari è possibile incrementare numero e varietà delle attività «fuori dalle mura scolastiche» che si rivelano particolarmente preziose per «favorire interazioni positive, nuovi contatti e aperture», promuovendo la partecipazione di tutti e la costruzione di un senso di appartenenza al gruppo classe.

5.3. La comprensione delle fragilità e la valorizzazione delle differenze

Come sottolineato da alcuni partecipanti al percorso autovalutativo, l'assistente, grazie alle sue competenze in ambito psico-pedagogico, può supportare i docenti

nell'identificazione e *comprensione delle diverse forme di fragilità e disagio* che manifestano e nella definizione di adeguate strategie di risposta, rafforzando la corresponsabilità educativa e contribuendo a scardinare i meccanismi di delega talvolta presenti nel corpo docente. È auspicabile, inoltre, che le competenze dell'assistente vengano messe in campo nella progettazione di occasioni di incontro, riflessione e discussione sulle differenze, intese in senso ampio, con una proposta di temi specifici elaborata a partire da un'analisi del contesto e delle relazioni all'interno del gruppo.

La piena valorizzazione dell'assistenza specialistica in questo ambito richiede un forte mandato *top down*, ma è altrettanto importante la conoscenza della funzione da parte di tutto il personale scolastico e la costruzione *bottom up* di una cultura inclusiva e partecipativa che sappia accogliere i contributi dei professionisti esterni e integrarli efficacemente nelle pratiche quotidiane.

5.4. *L'insegnamento delle competenze sociali ed emozionali*

L'assistente può essere una figura chiave di supporto a docenti e studenti per lo sviluppo delle *abilità comunicative, sociali e socio emozionali*, per alimentare sensibilità e competenze di ascolto, empatia, comunicazione, problem solving interpersonale (lanes, 2023).

Nelle scuole partecipanti al progetto, tra le priorità sono state rilevate l'autovalutazione dei comportamenti scolastici e prosociali, per rendere i ragazzi più responsabili e riflessivi, la conoscenza e l'espressione delle proprie

emozioni, la capacità di riconoscimento delle emozioni degli altri.

I dati raccolti durante il percorso autovalutativo hanno mostrato come talvolta questi bisogni siano passati in secondo piano rispetto alle necessità di «copertura dell'orario», in mancanza di altre figure e/o in situazioni di emergenza, non riuscendo a concretizzare, quindi, il passaggio dall'analisi della domanda alla progettazione e realizzazione dell'intervento educativo.

6. Riflessioni conclusive

Il profilo professionale dell'assistente specialistico attraversa, oggi, una complessa fase di transizione. Non è ancora avvenuta la formalizzazione prevista dal Decreto 66/2017 (articolo 3, comma 4), di conseguenza non c'è un percorso formativo, né requisiti di accesso uniformi a livello nazionale. Negli anni sono state avanzate diverse proposte di internalizzazione del personale di assistenza negli organici delle scuole o dei Comuni, ma nessuna di queste finora si è concretizzata¹². L'assistente rimane quindi un professionista «esterno all'istituzione in cui opera», il cui ruolo non è adeguatamente normato e risulta quindi debole, in quanto «perso e confuso nel bosco intricatissimo delle mille committenze a cui è sottoposto: ente committente, ente gestore/cooperativa, scuola, e, nel caso dell'accreditamento, delle famiglie» (Di Michele, 2023, p. 41).

Da questa fase transitoria è auspicabile che il ruolo educativo dell'assistente specialistico esca rafforzato (SIPeS, 2023). Per far

12. Alla data di stesura di questo articolo, si sta discutendo in Parlamento il Disegno di Legge n. 236 comunicato alla Presidenza del Senato della Repubblica il 26.10.2022, inerente a *Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l'introduzione del profilo professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico.*

sì che ciò accada sono necessari interventi incisivi sul fronte normativo, organizzativo, culturale, sia a livello nazionale che a livello locale e nelle singole istituzioni scolastiche. I risultati del progetto *Dare forma all'inclusione* hanno consentito di delineare alcune traiettorie di lavoro all'interno delle scuole e delle classi, mostrando che è prioritario lavorare per la diffusione di una cultura dell'assistenza specialistica come funzione educativa rivolta principalmente alla costruzione di contesti inclusivi, al rafforzamento delle relazioni tra pari e al miglioramento del benessere educativo, all'accompagnamento delle persone nei loro percorsi di crescita, al conseguimento di autonomie complesse e, più in generale, all'inclusione sociale.

L'esperienza di *Dare forma all'inclusione* ha dimostrato come l'assistenza specialistica eserciti indubbiamente una «funzione forte», se per funzione intendiamo «un contributo in vista di un obiettivo», ma ricopra un «ruolo debole» in quanto non adeguatamente definito all'interno del sistema (Di Michele, 2023, p. 41). Tuttavia, nelle tre scuole partecipanti, l'identità professionale degli assistenti, la rappresentazione del loro ruolo, la descrizione e l'argomentazione del loro contributo all'inclusione, così come l'analisi dei punti di forza e delle criticità, sono apparse chiare e ben delineate. La stessa decisione delle tre scuole di partecipare al percorso autovalutativo può essere letta come un segnale di consapevolezza: si valuta ciò che si ritiene importante.

Appare invece ancora debole la valorizzazione di quello che lanes (2023, p. 15) ha definito «sguardo strabico» dell'assistenza specialistica, proiettato contemporaneamente

te sia nel presente che nel futuro. Nell'esperienza delle scuole partecipanti, infatti, l'assistenza specialistica sembra riuscire, seppur con alcune difficoltà e talvolta solo parzialmente, a raggiungere gli obiettivi dell'anno scolastico, ma fatica a estendere l'orizzonte verso l'adulthood, «alla vita il più possibile realizzata, inclusa e indipendente negli anni a venire» (ibidem). I dati raccolti non consentono, infatti, di affermare che l'assistenza specialistica sia parte di una più ampia progettazione di vita e svolga davvero una funzione di ponte tra la scuola e la comunità, in vista di una reale inclusione sociale. Talvolta le condizioni organizzative in cui si svolge il lavoro degli assistenti, determinate dalle necessità di «copertura» dell'orario, non consentono nemmeno di configurarla come un'azione educativa sistematica finalizzata a sviluppare le competenze comunicative, relazionali, socio emotive necessarie per l'autodeterminazione. Non si riesce quindi a realizzare pienamente quell'evoluzione da assistenza a sostegno verso l'autodeterminazione, efficacemente rappresentata da Canevaro e Chierregatti (1999) con una metafora: dal prendere in braccio una persona, al camminare al suo fianco, percorrendo insieme a lei un pezzo di strada. Non viene concretizzato quel «ragionamento sistemico» secondo cui «imparare a svolgere dei compiti non è il fine ma il mezzo» (Di Michele, 2023, p. 137) perché consente di sviluppare autonomie e competenze trasversali fondamentali per essere parti attive della società.

Il percorso autovalutativo descritto in questo contributo ha mostrato la sua utilità nel delineare, da un lato, possibili scenari mi-

gliorativi nell'organizzazione, all'interno delle scuole, di un servizio di assistenza specialistica intesa come funzione educativa rivolta alla costruzione di contesti inclusivi, valorizzando l'interazione e la collaborazione tra le diverse professionalità e prospettive in un'ottica di corresponsabilità. Dall'altro, sono apparsi evidenti i confini tra le responsabilità dei singoli Istituti e quelle, più ampie, del sistema sociale e normativo: in questa prospettiva, le pratiche di impiego dell'assistenza specialistica in un'ottica emergenziale e/o sostitutiva anziché progettuale sono anch'esse manifestazioni di quella che è stata definita «crisi della nostra inclusione scolastica» (lanes &

Fogarolo, 2021). La mancata definizione normativa del profilo dell'assistente specialistico, e la conseguente non piena valorizzazione del suo ruolo e della sua funzione inclusiva, può essere letta come un aspetto di tale crisi. Per affrontarla e superarla, è fondamentale imparare a guardare «i processi educativi scolastici come una vasta realtà, costituita da molteplici dimensioni educative» che definiscono l'esperienza di ogni individuo «intesa nella propria completezza, colta nella piena integrazione all'interno di una rete di sostegni che condividono un percorso di crescita e la costruzione di un progetto di vita individuale e collettivo» (SIPeS, 2023, p. 1).

Bibliografia

- Bocci, F., Catarci, M., & Fiorucci, M.** (2018) (Cur.). *L'inclusione educativa Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press. Retrieved from <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/linclusione-educativa-una-ricerca-sul-ruolo-dellassistente-specialistico-nella-scuola-secondaria-di-ii-grado/> [Accessed 31.10.2023].
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Chierigatti, A.** (1999). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Cottini, L.** (2011). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Di Michele, P.** (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione, *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-146. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/en/archivio/vol-19-n-3/disabilita-e-inclusione-scolastica/> [Accessed 31.10.2023].
- Di Michele, P., & Zagni, B.** (2022). Per una nuova ecologia dell'inclusione. Il sistema scuola e gli assistenti specialistici all'autonomia e comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 92-123. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/2481> [Accessed 31.10.2023].
- Di Michele, P.** (2023). *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., & Zambelli, A.** (2021). *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso: Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Faenza: Homeless Book.
- Guglielmucci, S.** (2017). *La figura dell'AEC. L'Assistente Educativo Culturale: dall'assistenza alla facilitazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Roma: Alpes Italia.
- Ianes, D., & Fogarolo, F.** (2021). *Oltre la crisi della nostra inclusione scolastica, Paper diffuso in occasione della 13ª edizione del convegno Erickson «La Qualità dell'inclusione scolastica e sociale»*. Retrieved from https://issuu.com/edizionierickson/docs/int_oltre_la_crisi_della_nostra_inclusione [Accessed 31.10.2023].
- Ianes, D.** (2023). Introduzione. Evolvere la crisi dell'inclusione scolastica anche con il lavoro dell'assistente educativo per l'autonomia e la comunicazione. In P. Di Michele (2023), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità* (pp. 13-16). Trento: Erickson.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Palumbo, M.** (2010). Definizioni, approcci e usi degli indicatori nella ricerca e nella valutazione. In C. Bezzi, L. Cannavò, M. Palumbo (Cur.), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione* (pp. 19-43). Milano: Franco Angeli.
- Paniccia, R.M., Giovagnoli F., Di Ruzza, F. & Giuliano, S.** (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73. Retrieved from <https://quadernidipsicologiaclinica.com/index.php/quaderni/article/view/507> [Accessed 31.10.2023].
- Regione Lazio** (2022). *Approvazione dell'Avviso pubblico per la presentazione delle proposte progettuali "Piano di interventi finalizzati all'integrazione e inclusione scolastica e formativa degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio - Assistenza Specialistica anno scolastico*
-

- 2022-23" - II edizione. Retrieved from www.regione.lazio.it/sites/default/files/documentazione/FOR_DD_G10803_09_08_2022_Awiso.pdf [Accessed 31.10.2023].
- SIPeS** (Società Italiana di Pedagogia Speciale) (2023). *Documento ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) concernente lo sviluppo del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico con funzioni di sostegno all'autonomia ed alla comunicazione nei processi di inclusione scolastica*. Retrieved from <https://s-sipes.it/educatore-professionale-per-il-sostegno-allautonomia-e-alla-comunicazione/documento-ufficiale-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/> [Accessed 31.10.2023].
- Sorzio, P.** (2019). La ricerca-azione. In L. Mortari & L. Ghirotto (Cur.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 143 - 160). Roma: Carocci.
- Stame, N.** (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Zanazzi, S.** (2020). L'assistenza specialistica, baricentro dell'inclusione. Apprendere dall'esperienza, *RicercaAzione*, 12 (1), 49-66. Retrieved from <https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/129> [Accessed 31.10.2023].
- Zanazzi, S.** (2021a). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S.** (2021b). L'autovalutazione per l'inclusione: un percorso di apprendimento e di crescita. In S. Zanazzi & C. Ferrantino (Cur.), *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola* (pp. 15-25). Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S.** (2021c). Dare forma all'inclusione. Costruzione di un percorso autovalutativo in una scuola secondaria di secondo grado. In S. Zanazzi & C. Ferrantino (Cur.), *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola* (pp. 165-192). Lecce: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S.** (2023). L'assistenza educativa per l'inclusione scolastica: riflessioni per la costruzione di sistemi di valutazione. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XV(3), 50-62. Retrieved from <https://www.qtimes.it/?p=educational-assistance-for-school-inclusion-reflections-for-the-construction-of-evaluation-systems> [Accessed 31.10.2023].
- Zanazzi, S.** (2024). Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(1), 1, 69-88. Retrieved from <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/en/archivio/vol-23-n-1/genitori-e-inclusione-una-ricerca-sullassistenza-specialistica-nel-lazio-vista-dalla-prospettiva-delle-famiglie-dei-destinatari/> [Accessed 28.06.2024].