
Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari

Silvia Zanazzi¹

Sommario

Il contributo presenta i risultati della prima fase dell'indagine *Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari*, promossa dalla Regione Lazio e condotta in collaborazione con l'Università di Ferrara durante l'anno scolastico 2022-2023.² La ricerca ha l'obiettivo di conoscere le aspettative delle famiglie degli studenti destinatari di assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado sul territorio regionale, le loro percezioni sulla qualità ed efficacia del servizio e le loro proposte per il miglioramento.

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l'intervista qualitativa. L'articolo espone e analizza le principali questioni emerse dalle 100 interviste realizzate tra novembre 2022 e giugno 2023, soffermandosi sul confronto tra le aspettative e le percezioni delle famiglie, le specifiche finalità del servizio e i bisogni che si manifestano nei contesti scolastici.

Parole chiave

Inclusione scolastica, Assistenza specialistica, Famiglie, Qualità, Valutazione.

¹ Università degli Studi di Ferrara, Dipartimento di Studi Umanistici.

² Il gruppo di lavoro che ha condotto la ricerca è composto da: per la Regione Lazio, Direzione regionale istruzione, formazione e politiche per l'occupazione, Area attuazione del PNRR e tutela fragilità: Elisabetta Longo, Direttrice; Sonia La Rocca, Funzionario con incarico di Posizione Organizzativa; Salvatore Segreto, Funzionario con incarico di Posizione Organizzativa; Beniamino Conforti, Funzionario; per l'Università degli Studi di Ferrara: Silvia Zanazzi, Ricercatrice. L'impostazione della ricerca e la rielaborazione dei dati sono frutto di lavoro comune. Le interviste sono state condotte da Silvia Zanazzi, autrice dell'articolo. La ricerca è stata presentata al Convegno nazionale SIPeS 2023, *Culture dell'accessibilità per un mondo inclusivo. Traiettorie per gli ambienti di vita, la didattica, la tecnologia*, Università di Bergamo, 9-10 giugno 2023, nell'ambito della sessione *Accessibilità degli ambienti di vita*.

Parents and Inclusion: A Study on Specialized Assistance in the Lazio Region Seen From the Perspective of Recipients' Families

Silvia Zanazzi¹

Abstract

The article presents the results of the first phase of the survey *Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari*, promoted by the Lazio Region and conducted in collaboration with the University of Ferrara during the school year 2022-2023. The research objective is to know the families' expectations of students receiving specialized assistance in higher secondary schools in the regional territory, their perceptions of the quality and effectiveness of the service, and their proposals for improvement. Qualitative interviews have been used for data collection. The article presents and analyzes the main issues that emerged from the 100 interviews between November 2022 and June 2023, focusing on comparing the families' expectations and perceptions, the specific purposes of the service, and the needs that arise in school contexts.

Keywords

Inclusive education, Specialized assistance, Families, Quality, Evaluation.

¹ University of Ferrara, Department of Humanistic Studies.

Introduzione

Il servizio di assistenza educativa scolastica per gli alunni con disabilità è previsto dalla L. 104/92 che ne attribuisce la gestione agli enti locali. I modelli organizzativi sono, pertanto, differenti nelle diverse Regioni e Comuni italiani (Zanazzi, 2022). Come in altri ambiti dei servizi alla persona, prevale l'esternalizzazione agli enti del terzo settore attraverso procedure pubbliche. Alcune amministrazioni regionali mantengono un forte ruolo di coordinamento sul territorio e, in alcuni casi, anche la responsabilità gestionale ed economica. La Regione Lazio è responsabile dell'amministrazione e del finanziamento dell'assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado¹ e dell'assistenza per le disabilità sensoriali nelle scuole di ogni ordine e grado. Rimane in capo ai Comuni laziali, invece, il servizio per le scuole dall'infanzia alla secondaria di primo grado, a eccezione delle disabilità sensoriali.

Il progetto *Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari*, di cui tratta questo articolo, nasce dalla volontà dell'amministrazione regionale di porsi in una posizione di ascolto e di dialogo con le famiglie dei destinatari del servizio di assistenza specialistica sul territorio. Il presupposto è che il concetto di qualità di un servizio pubblico non debba essere calato dall'alto, ma co-costruito insieme a coloro che ne usufruiscono e continuamente sottoposto a revisione critica in un processo di elaborazione condivisa (Stame, 2016). Il confronto tra stakeholder assume ancora più importanza se si considera che, in un sistema basato sull'esternalizzazione, l'ente pubblico mantiene la responsabilità di monitorare e valutare la qualità dei servizi nell'ottica del miglioramento (Zanazzi, 2023).

Quadro normativo e istituzionale

Nel quadro delineato dalla L. 104/1992 (articolo 13, *Integrazione scolastica*, comma 3), l'assistenza specialistica afferisce all'area delle politiche sociali e socioassistenziali. È questa la ragione della sua denominazione e della sua attribuzione all'ente locale. 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 l'alunno con disabilità, ma anche l'intero gruppo classe del quale fa parte. L'assistente specialistico oggi ha un

¹ Le denominazioni del servizio di assistenza sono differenti nei territori del Paese. In questo articolo viene utilizzato il termine *assistenza specialistica*, adottato sul territorio della Regione Lazio con riferimento alle scuole secondarie di secondo grado.

ruolo educativo e formativo, di mediazione e facilitazione dei processi di inclusione. I processi e gli esiti del suo lavoro devono essere considerati nell'insieme delle attività didattiche e educative della scuola (Bocci, Catarci e Fiorucci, 2018; Di Michele, 2020, 2023; Di Michele e Zagni, 2022; Guglielmi, Sarchielli e Zambelli, 2021; Guglielmucci, 2017; Paniccia et al., 2014; SIPS, 2023; Zanazzi, 2021a, 2022, 2023).

Negli atti amministrativi della Regione Lazio sono espresse chiaramente le finalità inclusive del servizio di assistenza specialistica i cui interventi sono inquadrati nell'ambito del Fondo Sociale Europeo Plus (FSE+) 2021-2027, Obiettivo di Policy 4: *Un'Europa più sociale*, Priorità 3: *Inclusione sociale*. Nell'avviso pubblico rivolto alle scuole per l'anno 2022-2023 si parla di

interventi di Supporto Specialistico per l'integrazione scolastica degli allievi con disabilità o in situazioni di svantaggio — intesi non come intervento ad personam, ma come processo di inclusione per l'intero contesto scolastico — e finalizzati alla loro partecipazione attiva ai processi di apprendimento nell'ambito dell'istruzione superiore di secondo grado e al successo formativo, unitamente alla promozione effettiva di pari opportunità di accesso e permanenza nel sistema educativo, anche nella prospettiva dell'occupabilità e occupazione. [...] Nello specifico la Regione Lazio intende valorizzare e finanziare quei progetti, formulati dalle Istituzioni Scolastiche/Formative, che, lontani da un modello assistenzialistico volto alla copertura delle ore di permanenza a scuola, si concretizzano [...] in azioni e supporto Specialistico 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).

Nello stesso atto si chiarisce che i destinatari dei progetti di inclusione e della relativa assistenza specialistica sono «gli studenti con disabilità certificata, ex lege 104/92, o in situazioni di svantaggio o di grave vulnerabilità che frequentano le Istituzioni Scolastiche/Formative del secondo ciclo di istruzione, presenti sul territorio regionale» (Regione Lazio, 2022, p. 9) e che a queste ultime, insieme alle famiglie, alla ASL e agli altri servizi coinvolti nel processo di integrazione, spetta la definizione di «ambiti d'intervento, obiettivi da raggiungere nonché la verifica di efficacia dei processi» (Regione Lazio, 2022, p. 7).

Infine, si sottolinea che la famiglia «rappresenta un punto di riferimento essenziale per la corretta inclusione scolastica dell'alunno con disabilità, sia in quanto fonte di informazioni preziose sia in quanto luogo in cui avviene la continuità fra educazione formale e educazione informale» e deve quindi essere coinvolta nella progettazione educativa individualizzata e nella definizione degli obiettivi da perseguire anche grazie all'assistenza specialistica, «in linea con il complessivo progetto di vita della persona» (Regione Lazio, 2022, p. 24).

Disegno di ricerca

Finalità e obiettivi

Il progetto *Genitori e inclusione: una ricerca sull'assistenza specialistica nel Lazio vista dalla prospettiva delle famiglie dei destinatari* è finalizzato a sollecitare la riflessione e la presa di consapevolezza dell'importanza del ruolo dell'assistenza specialistica per l'inclusione, valorizzandone l'apporto e, allo stesso tempo, evidenziando eventuali limiti e problemi da affrontare. Si intende, inoltre, favorire il dialogo tra scuola e famiglia e la partecipazione attiva delle famiglie ai processi di inclusione scolastica.

L'indagine si sofferma sulle aspettative delle famiglie dei destinatari di assistenza specialistica e sulle loro valutazioni dei punti di forza e delle aree di possibile miglioramento, mettendole a confronto con le specifiche finalità del servizio definite dalla normativa e con i bisogni che si manifestano nei contesti scolastici.

L'obiettivo della ricerca è conoscere le aspettative delle famiglie degli studenti destinatari di assistenza specialistica nelle scuole secondarie di secondo grado sul territorio regionale, le loro percezioni sulla qualità ed efficacia del servizio e le loro proposte per il miglioramento.

Epistemologia

La cornice epistemologica della ricerca è la fenomenologia, il cui oggetto d'indagine è l'esperienza soggettiva, osservata dalla prospettiva di coloro che la vivono (Mortari, 2007; Pagani, 2020). Il metodo fenomenologico parte dai fenomeni, considerandoli come la fonte dei dati su cui costruire la conoscenza. Il fenomeno non va inteso come l'apparenza, ma come la manifestazione della sostanza essenziale del reale. Ogni accadimento, nella sua individuale singolarità, ha una sua essenza: compito della ricerca è coglierla attraverso procedure rigorose, cioè profondamente e criticamente pensate e successivamente esplicitate con trasparenza in ogni loro passaggio (Mortari e Ghirotto, 2019).

Tra i diversi approcci fenomenologici descritti in letteratura, si è fatto riferimento a quello di matrice empirica (Mortari e Ghirotto, 2019), nel quale il resoconto soggettivo dell'esperienza non è assunto in sé, ma come insieme di descrizioni capaci di fare luce su un fenomeno e sulle sue strutture essenziali. L'essenza del fenomeno è data dagli elementi rilevanti per poterlo definire e, al contempo, presenti in una molteplicità di esperienze, seppur con connotati differenti.

La fenomenologia empirica si fonda quindi sul presupposto che «ciò che io percepisco nella mia esperienza della realtà non si esaurisce in un “mondo per me”, di cui io sono la misura, ma è un mondo disponibile anche per gli altri, che

possono percepirne lati ai quali io posso non avere accesso in una data situazione» (Sità, 2012, p. 41). La realtà di cui facciamo esperienza ha natura intersoggettiva perché insieme a noi vi partecipano intenzionalmente e consapevolmente anche altri. Questo implica la necessità del confronto tra esperienze soggettive per poter «stabilire in che misura le strutture identificate come “essenziali” sono effettivamente presenti nell’esperienza di una pluralità di soggetti» (Sità, 2012, p. 41).

Una volta delineati i profili delle singole esperienze individuali, il passo successivo, quindi, è focalizzare la struttura essenziale delle esperienze del gruppo di soggetti partecipanti all’indagine. L’esperienza soggettiva viene descritta e concettualizzata a un livello «superiore» rispetto alla descrizione originale fornita dai partecipanti alla ricerca: «la fenomenologia empirica, che si occupa degli accadimenti esperienziali, prende in esame i vissuti singolari [...] per capire le qualità di ciascuno e, a partire da questi, costruire una descrizione fedele di quello che accade nella realtà vissuta in una specifica “regione esperienziale” del mondo» (Mortari e Ghirrotto, 2019, p. 47).

Strumenti

In fase di elaborazione del disegno di ricerca il gruppo di lavoro si è confrontato, a partire dalle finalità e dagli obiettivi dell’indagine, su quale o quali fossero gli strumenti più adeguati alla raccolta dei dati. L’utilizzo di un questionario da inviare via mail avrebbe probabilmente consentito di raggiungere un numero più elevato di famiglie in minor tempo, raccogliendo dati più facilmente sintetizzabili e comparabili. Tuttavia, si è deciso di privilegiare la libertà di espressione dell’intervistato e l’approfondimento dei temi, mettendo in secondo piano gli aspetti relativi all’ampiezza del campione e alla standardizzazione delle domande e delle risposte.

Si è optato, quindi, per l’intervista qualitativa, dando la priorità a un’interlocuzione aperta con le famiglie, che consentisse loro di portare il proprio punto di vista, eventualmente introducendo anche elementi di discussione non previsti e/o ponendo domande per risolvere eventuali dubbi. Si è ritenuto, inoltre, che la flessibilità nelle modalità di somministrazione dell’intervista, online o telefonica, potesse agevolare famiglie non abituate o non disponibili all’uso delle tecnologie digitali.

L’intervista qualitativa è uno strumento che consente di accedere alle prospettive soggettive per indagare il mondo interiore delle persone: pensieri, vissuti, significati, che non vengono conosciuti direttamente, ma arrivano al ricercatore elaborati dall’intervistato secondo le sue cornici di senso e il suo modo di relazionarsi con il mondo. La postura dell’intervistatore deve essere, quindi, di ascolto attivo, interessato e non giudicante (Kanizsa, 1993), finalizzato a cogliere gli atteggiamenti dell’intervistato, i suoi modi di pensare e di vivere una determinata

esperienza. Per fare questo occorre immedesimarsi nell'altra persona, mettendo da parte eventuali preconcetti e pregiudizi, tranquillizzandola qualora manifesti ansia e/o senso di inadeguatezza. È fondamentale comunicare con chiarezza gli obiettivi dell'intervista e le modalità di divulgazione dei dati.

Le interviste possono essere categorizzate in base al grado di libertà accordato all'intervistato e al livello di approfondimento che si vuole raggiungere, variando da un maggiore a un minore grado di strutturazione: dall'intervista strutturata all'intervista libera (o in profondità, o non direttiva) (Mantovani, 1995; Corbetta, 1999).

Lo strumento utilizzato per la ricerca descritta in questo contributo è l'intervista qualitativa semistrutturata, o intervista focalizzata: uno scambio strutturato che ha un grado intermedio di definizione *ex ante* e un grado variabile di direttività nella conduzione (Sità, 2012). Si tratta di uno strumento descrittivo, capace di cogliere la ricchezza e la complessità delle situazioni, ma allo stesso tempo sufficientemente rigoroso da permettere un controllo intersoggettivo dei dati e della loro interpretazione (Mantovani, 1995).

Ai partecipanti si chiede di descrivere un'esperienza che li coinvolge. La conversazione si articola a partire da una serie di domande uguali per tutti in un ordine pensato in precedenza, ma con ampi margini di flessibilità. Le risposte sono aperte. In alcuni casi l'intervistato introduce tematiche non previste o elabora pensieri nuovi grazie alle sollecitazioni del ricercatore: l'intervista, quindi, può rappresentare un'occasione di riflessione sui propri vissuti da una distanza critica, laddove le domande consentano di «problematizzare la normalità, ciò che per le persone è ovvio e non viene mai messo in discussione» (Sità, 2012, p. 55). L'intervistato viene accompagnato passo per passo nella rielaborazione della sua esperienza dal ricercatore che, nella conduzione dell'intervista, è non soltanto ricettivo, ma anche partecipe delle descrizioni fornite (Mantovani, 1995).

Partecipanti

Nell'autunno del 2022, la Regione Lazio ha diramato un comunicato alle scuole secondarie di secondo grado sul territorio regionale, nel quale si chiedeva a ciascun Istituto di inviare o consegnare a mano ai genitori/tutori di tutti i ragazzi destinatari dell'assistenza specialistica una lettera di invito a partecipare alla ricerca. A quest'ultima è stata allegata l'informativa sulla privacy insieme a un modulo di adesione. I moduli compilati dalle famiglie sono stati trasmessi dalle scuole alla Regione Lazio e da quest'ultima alla scrivente che, in qualità di ricercatrice incaricata di raccogliere e analizzare i dati, ha contattato i genitori.

Le interviste, della durata di 20-40 minuti ciascuna, si sono svolte online su piattaforma Google Meet o telefonicamente, secondo le preferenze dei partecipanti. Prima dell'incontro sono state concordate con ciascun intervistato le

modalità di svolgimento: in poco meno della metà dei casi è stato possibile registrare e trascrivere successivamente i contenuti (42 interviste), mentre negli altri casi, in mancanza dell'autorizzazione a registrare, si è provveduto a trascrivere le risposte durante la videochiamata o telefonata.

Durante l'anno scolastico 2022-2023 sono pervenute 325 adesioni e nel periodo da novembre 2022 a giugno 2023 sono state intervistate 100 famiglie.² Di queste, 31 non avevano tutte le informazioni sufficienti per rispondere alle domande, quindi non hanno completato l'intervista, ma hanno accettato di partecipare a una seconda intervista di follow-up nei mesi di giugno-luglio 2023 per integrare le informazioni mancanti.

Delle 100 interviste svolte, 97 sono risultate valide per la ricerca.³ Gli studenti destinatari dell'assistenza, alla data dell'intervista, erano iscritti presso istituti scolastici nella città di Roma (47) e negli altri territori della Regione Lazio (50); 21 di loro stavano frequentando il 1° anno di corso, 24 il 2°, 23 il 3°, 14 il 4° e 15 il 5°. Per quanto riguarda la tipologia di scuola, 40 studenti frequentavano un liceo, 39 un istituto tecnico/professionale e 18 un centro di formazione professionale.

Si è deciso, per ragioni di rispetto della privacy, di non prevedere nella traccia di intervista domande specifiche sulla diagnosi degli studenti destinatari di assistenza. Le condizioni dei figli, tuttavia, sono state riportate nella maggioranza dei casi spontaneamente dai genitori. Il quadro emerso è il seguente: 17 studenti con disturbi del neurosviluppo/dello spettro dell'autismo; 16 con disabilità intellettive; 5 con disabilità sensoriali; 3 con disabilità motorie; 4 con sindrome di Down; 7 con sindromi genetiche rare; 1 con sindrome di Tourette; 21 con disturbi specifici dell'apprendimento in comorbilità con altri disturbi/patologie; 5 studenti in condizione di grave svantaggio socio-relazionale e/o disagio psichico; 1 studente plusdotato. Per i rimanenti 17 studenti non è disponibile alcuna informazione.

Contenuti

Le domande poste durante l'intervista hanno riguardato i seguenti aspetti:

- informazioni generali sul destinatario dell'assistenza specialistica, il suo rapporto con la scuola, le relazioni con i pari e con i docenti, il rendimento;
- aspettative della famiglia rispetto al servizio di assistenza specialistica;

² Procedendo in ordine di ricezione delle adesioni, nel periodo tra novembre 2022 e giugno 2023 sono state contattate 138 famiglie, di cui 100 hanno risposto manifestando la volontà di partecipare e fissando l'appuntamento per l'intervista. Alla data di stesura di questo articolo (settembre 2023), l'amministrazione regionale sta valutando le modalità e i tempi di svolgimento delle successive fasi dell'indagine.

³ In due dei tre casi di esclusione, la famiglia ha dichiarato che il figlio non ha usufruito di assistenza specialistica, ma di assistenza per le disabilità sensoriali, ambito non compreso nella ricerca. La terza famiglia ha dichiarato che la figlia aveva, al momento dell'intervista, un insegnante di sostegno, ma non un assistente specialistico. È ipotizzabile che ci sia stato un errore da parte delle scuole nella consegna degli inviti a partecipare all'indagine, oppure che i genitori intervistati non avessero recepito correttamente le informazioni date loro dalle scuole.

- ambiti effettivi di intervento dell'assistenza specialistica per ciascun destinatario;
- valutazione della qualità percepita: punti di forza del servizio, eventuali criticità, proposte di miglioramento.

Analisi dei dati

Come si è detto, la fenomenologia è interessata al significato delle esperienze dal punto di vista del singolo, ma i resoconti soggettivi vengono studiati come insieme di descrizioni il cui obiettivo è fare luce su un fenomeno e sulle sue componenti essenziali. La trascrizione delle 100 interviste è stata riportata su un unico file che ha costituito la base per l'analisi dei dati, articolata in più fasi:

1. lettura globale dei testi delle interviste, ognuno dei quali è stato considerato innanzitutto nel suo insieme e nella sua unicità (Mantovani, 1995);
2. ricerca di *categorie concettuali*, denominate anche «unità di senso» (Kanizsa, 1993), all'interno di ogni singola intervista e/o ricorrenti in più interviste;
3. concettualizzazione delle categorie in *temi*, per avvicinare i contenuti e i significati provenienti dal mondo dei partecipanti a un linguaggio condiviso dalla comunità scientifica (Sità, 2012);
4. individuazione di eventuali relazioni tra i temi;
5. sintesi finale: descrizione generale del fenomeno oggetto di studio che, dalle singole narrazioni e dalla tematizzazione sviluppata a partire dalle categorie concettuali, si sviluppa come analisi dell'essenza che accomuna le esperienze. «In questa descrizione finale il gruppo di soggetti è rappresentato come un intero e le sfaccettature dell'esperienza esprimono la sua dimensione plurale e composita, pur trattandola come un medesimo fenomeno» (Sità, 2012, p. 22).

Le categorie concettuali, o «qualità empiriche» che emergono dal processo di analisi, possono essere di quattro tipi:

- *comuni*, se si presentano in ogni esperienza;
- *estese*, se si presentano con una larga frequenza;
- *parziali*, se accomunano solo alcune esperienze;
- *puntuali*, se compaiono in un solo resoconto (Mortari e Ghirotto, 2019, p. 50).

Il lavoro di analisi dei contenuti, quindi, porta alla luce quello che in letteratura viene definito *core meaning* del fenomeno osservato, che si basa sulle sue qualità comuni o estese, ovvero rilevanti per poterlo definire e presenti in una pluralità di esperienze. È importante, tuttavia, considerare anche le qualità parziali che, pur non essendo necessariamente presenti in un numero elevato di resoconti, possono essere ugualmente utili a descrivere le molteplici variazioni concrete dell'esperienza. Infine, non si devono considerare irrilevanti nemmeno le qualità

puntuali, presenti solo in un caso specifico, perché anch'esse sono parte costitutiva dei fenomeni e contribuiscono a restituire un'immagine ricca e sfaccettata (Sità, 2012; Mortari e Ghirotto, 2019).

Risultati

In questo paragrafo vengono sinteticamente presentati i risultati dell'analisi delle interviste, suddivisi in 8 *temi*, ciascuno dei quali ospita al suo interno più *categorie concettuali*. Per facilitare la lettura, ogni tema, con le sue categorie, è stato racchiuso all'interno della tabella 1.

In base al numero di interviste nelle quali è stata rilevata, ciascuna categoria è stata denominata *estesa*, *parziale* o *puntuale*, secondo un adattamento contestuale delle definizioni esposte nel precedente paragrafo.⁴ Per ogni tema vengono proposte una o più implicazioni a livello di policy.

Tabella 1

Risultati dell'analisi delle interviste articolati in temi

Tema 1 — Informazione e consapevolezza delle famiglie
Categorie
<p><i>1a</i> — Assistenza specialistica: punto di riferimento significativo per la famiglia (<i>estesa</i>) Nella maggior parte delle interviste in cui i partecipanti hanno affermato e dimostrato di conoscere il ruolo dell'assistenza specialistica, l'assistente è stato descritto come un punto di riferimento significativo per la famiglia, oltre che per il destinatario. Questo aspetto è emerso con particolare forza durante il periodo pandemico, momento in cui le famiglie hanno particolarmente apprezzato il sostegno a distanza offerto dagli assistenti specialistici. Inoltre, alcune famiglie hanno riportato che l'assistente specialistico riesce a dare loro indicazioni importanti su come relazionarsi con il figlio e su come gestire i suoi comportamenti problema.</p>
<p><i>1b</i> — Scarsa informazione e consapevolezza (<i>parziale</i>) Quasi un terzo dei genitori intervistati (31) ha affermato di non conoscere bene la funzione dell'assistenza specialistica e di non sapere chi svolge questo ruolo a beneficio del proprio figlio.⁵</p>

⁴ Non è stato possibile identificare categorie *comuni*, cioè presenti in tutte le esperienze. Sono state considerate estese le categorie ricorrenti in un numero di interviste compreso tra 50 e 33, *parziali* quelle ricorrenti in un numero di interviste compreso tra 32 e 5, *puntuali* quelle presenti in un numero di interviste compreso tra 5 e 1.

⁵ Le 31 interviste non complete per mancanza di informazioni si sono svolte nei mesi da novembre 2022 e gennaio 2023. I destinatari dell'assistenza erano 12 studenti iscritti al 1° anno, 6 studenti iscritti al 2°, 7 al 3°, 3 al 4° e 3 al 5°. Tra gli studenti iscritti ad anni successivi al 1°, 2 avevano ricevuto l'assistenza specialistica per la prima volta nell'anno scolastico 2022-2023. Considerato che in molti casi gli assistenti sono arrivati a scuola tra ottobre e novembre, la scarsa informazione delle famiglie degli studenti del 1° anno di corso e degli studenti che hanno usufruito di assistenza per la prima volta nell'anno scolastico 2022-2023 può essere legata al poco

1c — Aspettative errate sulla ricerca e sull'intervista (*parziale*)

Alcuni degli intervistati di cui al punto precedente non avevano compreso bene gli obiettivi dell'indagine e si aspettavano che l'intervista potesse affrontare e risolvere i loro problemi di comunicazione con la scuola, relativamente alle esigenze del figlio. Lo scambio verbale ha permesso di migliorare la comprensione del contesto dell'intervista e del loro ruolo.

1d — Interesse ad acquisire più informazioni (*parziale*)

Tutti i 31 partecipanti scarsamente informati hanno manifestato la volontà di attivarsi per saperne di più e si sono resi disponibili per un'intervista di follow-up a fine anno scolastico. Nei mesi di giugno e luglio 2023 è stato possibile, tuttavia, intervistare solo 23 di loro. Le interviste di follow-up hanno mostrato un reale interessamento dei genitori e il raggiungimento di una maggiore consapevolezza e conoscenza del ruolo dell'assistenza specialistica.

Implicazioni di policy

Il dialogo scuola-famiglia sulle funzioni e sugli obiettivi dell'assistenza specialistica dovrebbe essere sistematizzato e rafforzato.

Sarebbe auspicabile che le scuole presentassero alle famiglie all'inizio dell'anno gli elementi essenziali del progetto di assistenza specialistica e i suoi obiettivi, alla fine dell'anno gli interventi svolti e i risultati raggiunti. Durante l'anno dovrebbero essere previsti momenti di dialogo e di confronto. In linea generale, occorre aumentare il coinvolgimento attivo delle famiglie nella progettazione e realizzazione degli interventi finalizzati all'inclusione.

Tema 2 — Aspettative e cultura del servizio

Categorie

2a — Aspettative non coerenti con le funzioni dell'assistenza specialistica (*estesa*)

In un numero elevato di interviste si riscontra, seppur in misura diversa, la presenza di aspettative non coerenti con il ruolo dell'assistente specialistico. Ad esempio, i genitori si aspettano che l'assistente si occupi di didattica, svolga attività di supporto per i compiti pomeridiani, si renda disponibile per assistenza materiale/igienica.

In alcune interviste è emersa l'aspettativa che l'assistente offra supporto o terapia di tipo psicologico allo studente. Molti assistenti specialistici sono psicologi, ma questo non deve portare a confondere i ruoli. L'assistente specialistico svolge un ruolo educativo e formativo per il destinatario e per il gruppo classe e non può sostituire in alcun modo la consulenza psicologica che ha presupposti e obiettivi differenti.

2b — Assistente utilizzato in sostituzione del docente di sostegno (*parziale*)

Secondo alcuni genitori, l'assistente viene utilizzato in sostituzione dell'insegnante di sostegno nelle ore in cui quest'ultimo non è presente oppure, come spesso accade all'inizio dell'anno scolastico, quando ancora non è stato incaricato, o nelle fasi di transizione tra un incarico e l'altro.

La didattica è un aspetto centrale dell'attività scolastica, ma la funzione dell'assistenza specialistica non è finalizzata ad essa. Nell'operato dell'assistente l'attività didattica può configurarsi come mezzo attraverso cui facilitare l'inclusione, non come fine. Sull'utilizzo dell'assistente in chiave meramente didattica potrebbero peraltro convergere per molteplici e differenti ragioni le diverse parti (scuola, famiglia, assistente, studente).

tempo avuto per familiarizzare con la figura nuova e conoscere il suo ruolo. Dalle altre famiglie ci si aspettava, invece, maggiore informazione e conoscenza, se non altro derivante dall'esperienza degli anni precedenti.

Implicazioni di policy

È importante preservare la funzione specifica che svolge il servizio: favorire la diffusione di una *cultura dell'assistenza specialistica* come funzione educativa rivolta principalmente alla costruzione di contesti inclusivi e allo sviluppo delle autonomie complesse.

Tema 3 — Coinvolgimento dei pari

Categorie

3a — Assistenza specialistica: mediatrice e facilitatrice delle relazioni nel gruppo classe (*estesa*)
Molte famiglie attribuiscono grande valore al rapporto che il figlio riesce a creare con i pari e apprezzano l'azione dell'assistente specialistico quando è volta a facilitare le relazioni all'interno del gruppo classe, a mediare i conflitti, a «sciogliere» eventuali rigidità e creare un clima che favorisca l'inclusione. Quando, invece, l'azione dell'assistente si focalizza prevalentemente o esclusivamente sul rapporto uno a uno con il ragazzo si possono favorire involontariamente fenomeni di esclusione e percezione di solitudine.

3b — Assistenza specialistica: intervento per il benessere educativo (*parziale*)
In alcuni casi le famiglie hanno riportato esperienze di bullismo vissute dai figli negli anni scolastici precedenti e, come conseguenza, un atteggiamento di sfiducia e di demotivazione del figlio verso la scuola. Oltre al bullismo, sono state riportate esperienze pregresse di esclusione dovute a atteggiamenti e comportamenti dei docenti. L'aspettativa, in queste situazioni, è che l'assistenza possa svolgere un ruolo educativo volto alla graduale ricostruzione della motivazione allo studio e alla partecipazione scolastica, lavorando soprattutto sulle relazioni all'interno della classe e sullo *star bene a scuola* e, se necessario, facendo da mediazione nei rapporti con i docenti.
In alcune interviste è emersa anche la necessità di un dialogo più incisivo tra la scuola e le famiglie dei ragazzi che non hanno l'assistenza, affinché comprendano meglio l'importanza dell'inclusione e sappiano trasmetterla ai loro figli.
Il bisogno rilevato è quello di una scuola che sappia educare e non solo istruire. L'assistenza specialistica può essere una leva importante per raggiungere questo obiettivo.

Implicazioni di policy

È importante che, all'interno delle singole scuole, si costruisca una cultura dell'assistenza specialistica come risorsa per la classe, che incide sulle relazioni e sull'inclusività del contesto, a vantaggio di tutti.

Tema 4 — Figura adulta di riferimento

Categorie

4a — Assistenza specialistica: supporto per la crescita personale (*estesa*)
Secondo un numero elevato di genitori intervistati, l'assistente svolge spesso un prezioso lavoro sulla metacognizione, sulla gestione delle frustrazioni, sul riconoscimento e sulla espressione delle emozioni.
In alcune di queste interviste è emerso il tema della valutazione degli apprendimenti, spesso vissuta male dai ragazzi (ansia da prestazione, stress, delusioni). Questo è un aspetto educativo su cui l'assistente può e deve intervenire. In alcuni casi i genitori riportano che l'assistente, ad esempio, aiuta il figlio a ripetere prima delle verifiche per farlo sentire più sicuro, per «allenarlo» alla gestione dello stress legato alla prova.

4b — Assistenza specialistica: punto di riferimento per l'adolescente (*parziale*)

Le relazioni familiari e quelle tra studente e insegnanti nella fase adolescenziale spesso diventano scenario di conflitto. Alcuni genitori affermano che l'assistente specialistico svolge la funzione di adulto di riferimento che fa sentire l'adolescente sostenuto e accompagnato nel suo percorso di crescita grazie al rapporto *privo di connotazioni di controllo o di giudizio* che permette un confronto costruttivo. Questo aspetto è emerso con particolare forza durante il periodo pandemico.

4c — Assistenza specialistica: supporto nei momenti di estrema difficoltà (*puntuale*)

Secondo alcuni tra i genitori intervistati, l'assistente, grazie alla relazione che riesce a costruire, può essere di supporto ai ragazzi che attraversano fasi difficili della loro vita, legate ad esempio alla perdita di una persona cara, alla separazione dei genitori, a una forte delusione nelle amicizie o sentimentale, alla necessità di accettare una diagnosi e/o le conseguenze di una patologia.

Implicazioni di policy

È importante che all'interno delle singole scuole si costruisca una cultura dell'assistenza specialistica come intervento finalizzato allo sviluppo complessivo della persona.

Tema 5 — Autonomia e autodeterminazione

Categorie

5a — Assistenza specialistica: strumento per rafforzare le autonomie (*estesa*)

Le famiglie valutano molto positivamente gli interventi volti all'incremento dell'autonomia e delle abilità spendibili nella quotidianità. Apprezzano le attività svolte al di fuori del contesto strettamente scolastico. Alcuni intervistati riferiscono che prima del lockdown le scuole realizzavano diverse attività extrascolastiche che erano ritenute molto utili: sperano, quindi, che sia possibile promuovere altre iniziative di questo tipo, la cui frequenza e varietà sembrano essere diminuite nel periodo post pandemia.

5b — Assistenza specialistica: ponte tra la scuola e il contesto sociale (*parziale*)

Le famiglie valorizzano l'idea di un assistente che lavori sull'integrazione nel contesto sociale allargato. Un aspetto ritenuto importante dalle famiglie, ma ancora poco sviluppato nei servizi di assistenza specialistica, secondo i risultati dell'indagine, è il confronto sui percorsi possibili dopo la scuola. Solo 4 delle famiglie intervistate hanno riportato che la scuola e, in particolare l'assistente specialistico, hanno effettivamente fornito supporto nella definizione di percorsi di inserimento lavorativo e sociale. Questa, pertanto, è una delle aree di intervento dell'assistenza specialistica che necessita di essere maggiormente rafforzata.

È auspicabile che le competenze in ambito educativo degli assistenti possano essere messe a frutto anche in questa area, instaurando un dialogo costruttivo con i destinatari e le loro famiglie e lavorando insieme alla costruzione di possibili percorsi formativi e/o di inserimento socio-occupazionale.

Implicazioni di policy

L'assistenza specialistica può svolgere una importante funzione di cerniera tra scuola, classe, territorio, vita sociale degli studenti con disabilità. È importante rafforzare il ruolo educativo e formativo dell'assistente specialistico affinché contribuisca a costruire quel *ponte tra PEI e progetto di vita* che dà pieno significato al concetto di inclusione.

Tema 6 — Qualificazione e preparazione degli operatori

Categorie

6a — Rischio di delega della funzione didattica (*parziale*)

In alcune interviste è stata riconosciuta una elevata professionalità agli assistenti, in possesso di competenze specifiche anche inerenti ai disturbi specifici dell'apprendimento. In queste situazioni l'assistente viene utilizzato per realizzare mappe concettuali o altri strumenti di sussidio alla didattica e svolge una funzione che, per quanto apprezzata dai genitori, esula talvolta dalle finalità del servizio. In sostanza la preparazione degli assistenti può comportare un aumento del rischio di delega della funzione didattica.

6b — Mancanza di competenze specialistiche sulla disabilità (*parziale*)

In alcune interviste i genitori lamentano il fatto che non tutti gli assistenti sono preparati sulla disabilità e questo emerge soprattutto laddove il servizio non è erogato nella città di Roma. Nelle realtà territoriali più piccole potrebbe, dunque, essere più difficile trovare assistenti qualificati.

Implicazioni di policy

L'assistenza specialistica è una funzione per la quale sono necessarie competenze sia trasversali che specialistiche di livello elevato. Pertanto risulta fondamentale la disponibilità, capillare sul territorio, di percorsi formativi finalizzati a costruirle, mantenerle e svilupparle.

Tema 7 — Efficienza/efficacia organizzativa e impatto sulla qualità

Categorie

7a — Ritardo nell'avvio (*estesa*)

Molte famiglie hanno segnalato come criticità il notevole ritardo nell'avvio del servizio di assistenza specialistica. L'inizio dell'anno scolastico rappresenta, invece, un momento cruciale per avviare fin da subito processi di inclusione con il coinvolgimento attivo degli assistenti specialistici.

7b — Numero di ore insufficiente (*estesa*)

In molte interviste è stato segnalato, tra le criticità, il numero esiguo di ore di assistenza assegnate a ogni studente. Questo rende più difficile la progettazione rivolta all'inclusione e alle autonomie e sembra favorire un impiego degli assistenti secondo logiche di tipo emergenziale e/o puramente assistenziale.

7c — Discontinuità (*estesa*)

Le famiglie sottolineano l'importanza della continuità relazionale e avvertono un peggioramento della qualità del servizio laddove si verificano ripetuti avvicendamenti fra assistenti.

7d — Scarso riconoscimento (*parziale*)

Le condizioni contrattuali e lo scarso riconoscimento istituzionale del ruolo dell'assistente specialistico possono favorire fenomeni di turnover, nonché generare demotivazione in chi opera per questo servizio.

7e — Mancata partecipazione ai GLO (*puntuale*)

In alcuni casi i genitori riferiscono che gli assistenti, per ragioni logistiche o legate alla sovrapposizione di più attività professionali, non riescono a partecipare ai GLO. La partecipazione dell'assistente ai GLO appare invece assolutamente fondamentale in un'ottica di coprogettazione e coordinamento delle azioni educative e di integrazione.

Implicazioni di policy
<p>È prioritario lavorare sulla semplificazione burocratica e sul miglioramento dell'efficienza amministrativa regionale e scolastica.</p> <p>È necessario che gli istituti scolastici riconoscano e valorizzino maggiormente il ruolo degli assistenti all'interno dei gruppi di lavoro.</p>
Tema 8 — Proposte per il miglioramento
Categorie
<p>8a — Avere più ore (estesa) Avere più ore di assistenza per consentire al team docente e agli assistenti di lavorare sulla progettazione di interventi educativi, anche per l'intero gruppo classe e/o per le famiglie.</p>
<p>8b — Iniziare con l'anno scolastico (estesa) Ridurre i ritardi nell'avvio del servizio. In presenza di vincoli di budget alcune famiglie suggeriscono di ridurre le ore di assistenza alla fine dell'anno scolastico, anziché ritardare l'inizio del servizio. I primi mesi di scuola, infatti, sono un momento molto delicato in cui il supporto dell'assistente si rivela fondamentale.</p>
<p>8c — Migliorare la continuità (estesa) Costruire meccanismi funzionali a migliorare la continuità dell'assistenza da un anno all'altro e nella fase di transizione dalla secondaria di primo alla secondaria di secondo grado.</p>
<p>8d — Sviluppare la funzione ponte (parziale) Rafforzare la funzione di <i>ponte</i> tra scuola e contesto sociale più ampio e formare gli assistenti affinché possano contribuire a creare una rete di risorse attorno allo studente funzionale a un suo inserimento socio-occupazionale al termine del percorso scolastico.</p>
<p>8e — Assistenza pomeridiana online (puntuale) Riservare alcune ore di assistenza a interventi pomeridiani a distanza per lavorare su autoefficacia, autostima, gestione delle emozioni. Questa modalità di intervento è stata sperimentata da scuole e famiglie, in deroga ai requisiti previsti negli avvisi pubblici, durante la pandemia, nel periodo della chiusura delle scuole (Zanazzi, 2021b). Alcune delle famiglie intervistate auspicano che questa forma di utilizzo flessibile di parte delle ore di assistenza possa essere resa nuovamente disponibile.</p>
<p>8f — Migliorare le condizioni contrattuali e economiche (puntuale) Migliorare le condizioni contrattuali e economiche degli assistenti affinché possano incidere maggiormente sulle dinamiche all'interno dei contesti scolastici, facendo valere il proprio ruolo educativo e formativo. Questo aspetto inciderebbe positivamente anche sugli aspetti motivazionali e di identità professionale.</p>
Implicazioni di policy
<p>È fondamentale che si intervenga per rafforzare il ruolo dell'assistente nei contesti scolastici rendendolo più incisivo e funzionale al miglioramento dell'inclusività. Per ottenere questo obiettivo sono necessari alcuni miglioramenti nella gestione amministrativa del servizio. Il fattore tempo risulta cruciale per impostare al meglio gli interventi fin dall'inizio dell'anno scolastico. L'efficacia e la consistenza degli interventi, inoltre, dipendono anche dal numero di ore disponibili, che deve essere tale da consentire una partecipazione alle attività di progettazione educativa.</p> <p>La figura dell'assistente specialistico deve configurarsi come una professionalità educativa (SIPeS, 2023) e per questo devono essere uniformati i requisiti di accesso sul territorio e resi disponibili percorsi formativi per lo sviluppo delle competenze trasversali e specifiche.</p>

Discussione

I risultati dell'indagine *Genitori e inclusione*, sintetizzati nelle tabelle del paragrafo precedente, mostrano che, da un lato, l'assistenza specialistica è considerata dalle famiglie un pilastro fondamentale dell'inclusione scolastica e sociale (categorie 1a, 3a e 3b, 5a), oltre che un riferimento importante nel percorso di crescita della persona (categorie 4a e 4b), dall'altro vi sono evidenti discrepanze tra le aspettative di molte famiglie (categoria 2a), l'utilizzo dell'assistenza specialistica nei contesti scolastici, secondo quanto riportato dalle famiglie stesse (categorie 2b, 6a e 7b) e le finalità del servizio, così come vengono definite dalla normativa e dagli atti amministrativi della Regione Lazio (si veda il *Quadro normativo e istituzionale*).

È importante sottolineare che il servizio di assistenza specialistica si trova, oggi, in una fase di *transizione* che appare come un punto di svolta non privo di contraddizioni, emerse a tratti anche nei resoconti delle famiglie (Temi 1-7) e nelle loro proposte per il miglioramento (Tema 8). Il profilo dell'assistente specialistico non è formalizzato a livello nazionale, non esiste un albo degli assistenti e non esistono requisiti di accesso in termini di istruzione e formazione.

Già sei anni fa, il Decreto 66/2017 aveva stabilito l'urgenza di definire «i criteri per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale della definizione dei profili professionali del personale destinato all'assistenza per l'autonomia e per la comunicazione personale [...], anche attraverso la previsione di specifici percorsi formativi propedeutici allo svolgimento dei compiti assegnati» (articolo 3, comma 4), ma tale definizione non è ancora avvenuta.

Nel frattempo sono state avanzate proposte di internalizzazione del personale di assistenza negli organici delle scuole o dei Comuni: alla data di stesura di questo articolo, si sta discutendo in Parlamento il Disegno di Legge n. 236.⁶ In questo frangente, la Società Italiana di Pedagogia Speciale ha preso posizione nel dibattito affinché «si consideri con determinazione la figura che attualmente è riferita nei termini di assistente all'autonomia e alla comunicazione come una professionalità educativa» delineando «un profilo professionale chiaro, che agisca in una corralità di interventi, come quello dell'educatore socio-pedagogico, dove le molteplici competenze didattico-pedagogiche possono costituire l'unico quadro entro il quale situare le ulteriori e plurime competenze specifiche, riferite ai molteplici strumenti della mediazione linguistica, metodologica e assistiva, inerenti alle particolari condizioni di funzionamento e alle plurime difficoltà di origine sensoriale e/o intellettuale» (SIPeS, 2023, p. 2).

Da questa complessa transizione, il profilo dell'assistente specialistico potrebbe, e dovrebbe, *uscire rafforzato nella sua funzione inclusiva*, che necessita di

⁶ 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.*

elevate competenze sia trasversali che specialistiche. Per far sì che ciò accada sono necessari interventi incisivi su diversi fronti.

Occorre innanzitutto lavorare per la diffusione, nei contesti scolastici, di una *cultura dell'assistenza specialistica come funzione educativa* rivolta principalmente alla costruzione di contesti inclusivi (Tema 2), al rafforzamento delle relazioni tra pari e al miglioramento del benessere educativo (Tema 3), all'accompagnamento delle persone nei loro percorsi di crescita (Tema 4), al conseguimento di autonomie complesse e, più in generale, all'inclusione sociale (Tema 5). Questo richiede maggiore informazione, consapevolezza, coinvolgimento delle famiglie attraverso una sistematizzazione e un rafforzamento del dialogo scuola-famiglia sulle funzioni e sugli obiettivi dell'assistenza specialistica (Tema 1). Inoltre, dal punto di vista dell'amministrazione pubblica è prioritario intervenire per migliorare gli aspetti logistici e organizzativi dell'erogazione del servizio, che impattano fortemente sulla sua qualità e sull'effettiva possibilità di raggiungere gli obiettivi di inclusione (Tema 7). Infine, la necessaria qualificazione degli operatori parte dalla definizione di requisiti formativi di accesso e passa attraverso la disponibilità capillare, nei territori, di percorsi formativi adeguati (Tema 6).

I risultati della ricerca *Genitori e inclusione* suggeriscono anche l'importanza di analizzare e comprendere meglio come, e sulla base di quali criteri, venga utilizzata effettivamente la funzione di assistenza specialistica all'interno dei contesti scolastici. Se è vero, da un lato, che il supporto psicologico e didattico non rientrano tra gli obiettivi istituzionali del servizio di assistenza specialistica, è altrettanto vero che è necessario chiedersi da quali bisogni (insoddisfatti?) nascano le aspettative errate (categoria 2a) e/o le consuetudini di impiego dell'assistenza in sostituzione di altre funzioni (categorie 2b e 6a), se non siano anche queste manifestazioni di quella che è stata definita «crisi della nostra inclusione scolastica» (Ianes e Fogarolo, 2021), alle cui radici vi sarebbero la carenza di docenti specializzati nel sostegno e, più in generale, lo scarso investimento in alcuni territori nel sistema del sostegno, con evidenti e altrettanto ingiustificate disparità regionali. Queste criticità contribuirebbero ad accrescere la portata di fenomeni di *delega* delle responsabilità educative agli *addetti ai lavori*, tra cui vi sono anche gli assistenti specialistici.⁷

Se accettiamo questa ipotesi, quindi, possiamo interpretare l'utilizzo errato dell'assistenza specialistica in alcuni contesti scolastici come manifestazione di un «problema pedagogico» di fondo: la scuola non riesce a rispondere ai bisogni educativi e di apprendimento attraverso «una didattica inclusiva, aperta e flessibile» (Ianes e Fogarolo, 2021, p.15). Questa lettura porterebbe a sottolineare ancora una volta l'importanza della corresponsabilità educativa, che significa saper

⁷ Nel contributo citato gli assistenti specialistici, denominati *assistenti per l'autonomia e la comunicazione*, afferiscono all'«ecosistema dei supporti specialistici esterni» (Ianes e Fogarolo, 2021, p. 19).

rispondere insieme (insegnanti curricolari e di sostegno, assistenti specialistici, personale scolastico, famiglie, società) dei risultati educativi e di apprendimento di tutti gli studenti, valorizzando l'interazione e la collaborazione tra le diverse professionalità e prospettive (SIPeS, 2023).

Progettare e realizzare l'inclusione per l'alunno/a con disabilità, in modo tale che questa inclusione rappresenti anche una leva diretta finalizzata a migliorare il livello di inclusività più complessivo della scuola per tutti gli alunni/e, è un processo che si sviluppa in una realtà estremamente complessa, dentro e fuori la scuola. Una realtà caratterizzata da diversi insiemi di elementi, ricchi di interazioni e di comunicazioni di cui si deve tenere conto, tanti «micromondi», che pian piano conosciamo e impariamo ad abitare, sfruttandone tutto il potenziale di collaborazione e sinergia, al loro interno e tra di essi (Ianes e Fogarolo, 2021, p. 18).

Conclusioni

L'esperienza della ricerca *Genitori e inclusione* mostra come sia effettivamente possibile per l'ente pubblico instaurare un canale di comunicazione diretto con gli stakeholder, rendendoli parte attiva dei processi valutativi di un servizio. L'approccio adottato ha considerato prioritaria l'esigenza di instaurare un dialogo aperto con le famiglie, configurando la valutazione come dispositivo di confronto improntato su logiche ermeneutiche (Bezzi, 2010; Stame, 2016), in grado di cogliere e di far emergere i punti di vista soggettivi dei diversi attori che, insieme, co-costruiscono un concetto di qualità (Zanazzi, 2023).

Se, da un lato, il contributo dell'assistenza specialistica trova piena legittimazione scientifica nel principio di educazione inclusiva, oggi al centro del dibattito nazionale e internazionale (Ainscow, 2013; Booth e Ainscow, 2014; Cottini, 2011, 2018; Council of Europe, 2017; D'Alessio, Donnelly e Watkins, 2010; Galanti, Giacconi e Zappaterra, 2021; Ianes, 2005; Pavone, 2014; Pavone e Galanti, 2020; UNESCO, 2017; Zappaterra, 2022), dall'altro i risultati di questa ricerca rafforzano ulteriormente tale legittimazione sul piano empirico e da una prospettiva «ecologica» (Ianes e Fogarolo, 2021). E se è vero che valutare deve significare non solo misurare e giudicare, ma anche *dare valore*, certamente la voce delle cento famiglie partecipanti all'indagine va in questa direzione, evidenziando anche come sia necessario e urgente comprendere di più e meglio il valore dell'assistenza specialistica, intervenendo sulle condizioni contrattuali e sul riconoscimento istituzionale della figura professionale (categorie 7d e 8f).

Nell'ottica di una valutazione partecipata e formativa (Booth e Ainscow, 2014), i risultati dell'indagine *Genitori e inclusione* saranno utilizzati dalla Regione Lazio per migliorare la programmazione del servizio. Saranno organizzati incontri di restituzione rivolti alle scuole e alle famiglie che hanno partecipato, per avviare

un circolo virtuoso di confronti aperti e costruttivi al fine di promuovere la conoscenza del ruolo dell'assistente specialistico e la sua piena valorizzazione nei contesti scolastici, nella convinzione che l'assistenza specialistica possa e debba essere una delle colonne portanti dell'inclusione scolastica e sociale.

Bibliografia

- Ainscow M. (2013), *From special education to effective schools for all: A review of the progress so far*. In L. Florian (a cura di), *Sage Handbook of Special Education*, London, Sage, pp. 146-159.
- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Bocci F., Catarci M. e Fiorucci M. (2018) (a cura di), *L'inclusione educativa: Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma, Roma Tre Press.
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Edizione italiana a cura di Fabio Dovigo*, Roma, Carocci.
- Corbetta P. (1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Cottini L. (2011), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Cottini L. (2018), *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 17, n. 1, pp. 11-19.
- Council of Europe (2017), *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: A position paper*, <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65> (consultato il 10 settembre 2023).
- D'Alessio S., Donnelly V. e Watkins A. (2010), *Inclusive education across Europe: The move in thinking from integration for inclusion*, «Revista de Psicología y Education», vol. 1, n. 5, pp. 109-126.
- Di Michele P. (2020), *Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 19, n. 3, pp. 127-146.
- Di Michele P. (2023), *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Di Michele P. e 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», vol. 21, n. 4, pp. 92-123.
- Galanti M.A., Giaconi C. e Zappaterra T. (2021), *Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 9, n. 1, pp. 7-14.
- Guglielmi D., Sarchielli G. e 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.
- lanes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Trento, Erickson.
- lanes D. e 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», https://issuu.com/edizionierickson/docs/int_oltre_la_crisi_della_nostra_inclusione (consultato il 10 settembre 2023).
- Kanizsa S. (1993), *Che ne pensi? L'intervista nella pratica educativa*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Mantovani S. (a cura di) (1995), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori.

- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.
- Mortari L. e Ghirotto L. (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci.
- Pagani V. (2020), *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Azzano San Paolo (BG), Junior.
- Paniccia R.M., Giovagnoli F., Di Ruzza F. e Giuliano S. (2014), *La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa*, «Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica», n. 2, pp. 64-73.
- Pavone M. (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori.
- Pavone M. e Galanti M.A. (a cura di) (2020), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*, Milano, Mondadori.
- 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, www.regione.lazio.it/sites/default/files/documentazione/FOR_DD_G10803_09_08_2022_Avviso.pdf (consultato il 10 settembre 2023).
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (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*, <https://s-sipes.it/leducatore-professionale-per-il-sostegno-allautonomia-e-alla-comunicazione> documento-ufficiale-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/ (consultato il 10 settembre 2023).
- Sità C. (2012), *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma, Carocci.
- Stame N. (2016), *Valutazione pluralista*, Milano, FrancoAngeli.
- UNESCO (2017), *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (consultato il 10 settembre 2023).
- Zanazzi S. (2021a), *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Zanazzi S. (2021b), *Vicini a distanza. Esperienze di inclusione scolastica durante la pandemia*. In P. Lucisano (a cura di), *Atti del X Convegno SIRD, Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 3-17.
- Zanazzi S. (2022), *L'assistenza educativa per gli alunni con disabilità: uno sguardo sui modelli organizzativi in prospettiva inclusiva*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 14, n. 23, pp. 197-215.
- 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», vol. XV, n. 3, pp. 50-62.
- Zappaterra T. (a cura di) (2022), *Progettare attività didattiche inclusive: strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*, Milano, Guerini.