



Alessia Cinotti

Senior Assistant Professor in Methodologies of Teaching and Special Education | University of Milan-Bicocca (Italy) | alessia.cinotti@unimib.it

Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator:
a purely terminological issue?

Schools, inclusive processes and future challenges.

Assistente per l'autonomia, la comunicazione e educatore professionale
socio-pedagogico: una mera questione terminologica?

Scuola, processi inclusivi e sfide future

Articoli

ABSTRACT

The assistant for autonomy and communication workforce, as well as the breadth of their education tasks to support students with disabilities, has increased considerably in schools. In this paper, semi-structured interviews with assistants for autonomy and communication are conducted to examine role, educational responsibilities, training needs (initial and in service) and factors that support or hinder their role and their perception of their own competence by their colleagues. The data exposed challenges, difficulties experienced by the lack of consensus of their role, as well as propositions for addressing these issues in an inclusive way.

Keywords: assistant for autonomy and communication, students with disability, schools, inclusive process, co-responsibility

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Cinotti A. (2021). Autonomy and communication assistant and socio-pedagogical educator: a purely terminological issue? Schools, inclusive processes and future challenges. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 153-161 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-17>

Corresponding Author: Alessia Cinotti | alessia.cinotti@unimib.it

Received: 15/09/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-17



1. Introduzione

Il presente contributo, attraverso lo sguardo della Pedagogia Speciale, propone una riflessione sulla *componente educativa* a scuola che viene svolta prevalentemente dagli assistenti per l'autonomia e la comunicazione in relazione agli alunni con disabilità. Come indica Cottini (2021), si tratta di figure previste dalla "Legge quadro sulla disabilità (art. 13, comma 3), che il Ministero della Pubblica Istruzione – con nota del 30 novembre 2001, prot. n. 3390 – ha poi specificato distinguendo tre funzioni di supporto ai processi inclusivi: quella *didattica*, riservata agli insegnanti specializzati per le attività di sostegno; quella *educativa*, svolta dagli assistenti per l'autonomia e la comunicazione; quella *materiale e igienica*, affidata ai collaboratori scolastici in forza dei contratti collettivi nazionali di lavoro" (p. 68). A scuola, le figure riconosciute – a livello normativo nazionale – sono gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione i cui incarichi vengono assegnati dagli Enti Locali, tramite convenzioni con le cooperative. Tali realtà si occupano delle assunzioni di questi operatori, che rappresentano o dovrebbero rappresentare il *polo educativo* a scuola (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado), con compiti legati alla promozione delle autonomie e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento. L'assistente per l'autonomia e la comunicazione – nella scuola inclusiva – è e/o dovrebbe essere una risorsa ulteriore al potenziamento di un'educazione per tutti (UNESCO, 1994), che necessita di una pluralità di adulti significativi, capaci di lavorare insieme e di offrire non solo un sistema "custodilistico", ma di convivenza al plurale attraverso l'esercizio quotidiano dell'incontro, del dialogo e dell'arricchimento reciproco (Caldin, 2001; Canevaro, 1999).

La figura dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nasce, quindi, dal riferimento giuridico dell'articolo 13 della Legge 104/92 ("obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici o sensoriali"), sulla scia dall'articolo 42 del DPR 616/77 "sull'assistenza ai minorati psico-fisici", nella cosiddetta stagione dell'integrazione scolastica¹ che in Italia, dagli inizi degli anni Settanta, ha visto il mettere a punto disposizioni specifiche sul piano legislativo a favore dell'inserimento/integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole regolari. Approdano, quindi, a scuola gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione che vengono assegnati *ad personam* con, originariamente, anche compiti di cura fisica e di assistenza materiale (e non solo) a supporto delle autonomie personali e della comunicazione per fronteggiare "situazioni complesse" (es. un alunno con deficit sensoriale) di cui la scuola, da sola, non poteva farsi carico. In questo scenario, Rusciano (2010) rileva che la tradizionale applicazione della normativa ha generato non poche perplessità interpretative circa i possibili "destinatari" di questa forma di assistenza a scuola. Come rimarca, infatti, la stessa studiosa:

già l'articolo 42, nell'affermare l'assistenza ai "minorati psico-fisici", determina un ampio bacino di utenza, ma nonostante ciò – almeno in un primo momento – vi erano delle perplessità interpretative, visto che l'articolo 13, comma 3 della Legge 104/92, si riferiva invece ad "alunni con handicap fisici o sensoriali". L'interpretazione più corretta – anche alla luce della visione complessiva dell'integrazione dell'alunno disabile nell'ambiente scolastico e a garanzia del concreto ed effettivo diretto all'istruzione – si ritiene che debba fondarsi sulla necessità di garantire l'assistenza specialistica ad personam a tutti gli studenti con disabilità fisica, psichica o sensoriale" (p. 223).

Se da un punto di vista normativo, la presenza dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione è fondata su un diritto (es. il diritto all'educazione, il diritto all'istruzione nei contesti regolari ecc.) che mira a sospendere dinamiche emarginanti e di discriminazione; da un punto di vista sociale-culturale, la sua presenza è fondata su intenti integrativi e di intenzionalità educativa (Mura, 2009), volti alla partecipazione e all'appartenenza (Canevaro, & Cocever, 1989), da cui deriva la necessità di promuovere un intervento educativo con la finalità di potenziare le capacità e le competenze degli alunni in ambiti quali l'autonomia e la comunicazione, facilitando anche la relazione con gli insegnanti, la socializzazione e la comunicazione con il gruppo dei pari e l'espressione personale di vissuti e bisogni (Cairo, 2007; Gelati, 2001).

Tuttavia, nonostante gli intenti sulla carta, il ruolo dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione sembra essere, dai primi approdi nel contesto scolastico, intrappolato in un forte "retaggio culturale del modello speciale" che agisce "come solista tecnico con un profilo prevalentemente abilitativo/assistenziale" – traslando e facendo nostre alcune indicazioni che offre Pavone sull'evoluzione della figura dell'insegnante di sostegno (Pavone, 2019, p. 265). Dunque, si tratta(va) di un profilo "assistenzialistico" (ad esempio, sul versante delle autonomie) e "specialistico" (ad esempio, sul versante della comunicazione) e non particolarmente connotato in senso educativo-pedagogico.

1 Cfr. Caldin, R. (2019). *Integrazione*. In L. d'Alonzo (ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 274-277). Brescia: Scholé. Per maggiori approfondimenti, si vedano anche: Caldin, R. (2019). *Inserimento*. In L. d'Alonzo (ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 270-273). Brescia: Scholé; Caldin, R. (2019). *Inclusione*. In L. d'Alonzo (ed.). *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Scholé.



L'assistente per l'autonomia e la comunicazione con un profilo "abilitativo/assistenziale", verosimilmente, si è rivelato *funzionale* ad un momento storico e socio-culturale – che potremo temporalmente collocare nella stagione dell'integrazione scolastica – che ha interpretato le *differenze* (potremo anche dire i deficit) come delle eccezioni alla *norma*, in un clima educativo e culturale in cui è consuetudine "richiedere" all'alunno con disabilità (*l'eccezione*) di adattarsi al sistema scuola, che lo accoglie e lo accetta, adoperandosi a fornire dispositivi specialistici e risposte tecniche (Bocci, 2018). In altre parole, l'assistenza è *per l'/sull'alunno*, senza (ancora) mettere in discussione, in alcun modo, i contesti (riprendendo un'espressione cara alla prospettiva ICF – WHO, 2001 – potremo dire: quali caratteristiche hanno i contesti? Sono ostacolanti o facilitanti?). È evidente che questo tipo di servizio (l'assistenza scolastica) abbia sempre avuto un ruolo di confine, senza una chiara definizione dell'identità professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione, a partire da una certa confusione sui compiti, sulle funzioni e sulla *mission*. Ciò rende tale ruolo debole, in subordinazione agli insegnanti, sottolineando la dipendenza con una cultura autocentrata della scuola, che rischia di appiattire il ruolo dell'assistente ad un gestore della cura in un travestimento che ne limita e ne offusca le potenzialità (Panicia, 2012). Si tratta di una dinamica non priva di rischi che può mettere in moto un processo di dis-empowerment nei confronti dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione il quale, non riuscendo a trovare un "proprio posto" a scuola (in relazione all'alunno con disabilità, agli insegnanti, alla classe ecc.) potrebbe essere incline a ricercare e ad occupare uno spazio non proprio (es. la didattica) e/o a riprodurre vecchi modelli – ereditati dal passato, come l'educatore abilitativo/assistenziale – che non si rivelano congruenti con una scuola inclusiva, democratica e orientata alla *valorizzazione* di tutte le differenze (che non rappresentano più l'eccezionalità) e alla *trasformazione* dei contesti.

In tal senso, la necessità di una maggiore chiarezza sul profilo professionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione risulta essere, soprattutto oggi, un passaggio irrinunciabile, non solo per una progressiva uniformità su tutto il territorio nazionale, ma anche per precisare i compiti e le funzioni di questa figura professionale.

La confusione circa il ruolo e i compiti specifici dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione ha certamente delle importanti ricadute nella (non semplice) collaborazione con gli insegnanti di sostegno e, più in generale, con i docenti tutti (Fiorucci, & Smeriglio, 2018). Per tale ragione, è importante "ripulire il campo" da numerosi equivoci semantici concettualmente rilevanti (assistenza, custodia, vigilanza, cura, *maternage* ecc.) che rappresentano barriere culturali alla piena espressione delle potenzialità dello specifico educativo, a scuola. La non piena condivisione semantica ha degli echi anche sulla percezione – da parte della componente didattica – sul ruolo dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione, ma anche sull'auto-percezione degli assistenti stessi (Mason *et al.*, 2020).

Ritrovarsi in una definizione significa possedere un alfabeto comune per leggere e interpretare la realtà, con consapevolezza metacognitiva, avendo a disposizione una base culturale grazie alla quale è possibile superare pressapochismi e spontaneismi, sempre deleteri in educazione (d'Alonzo, 2019, p. 8).

In tal senso, si richiama la recente proposta di Cottini (2021) che invita, per una più chiara definizione del profilo professionale, a sostituire il termine *assistente* a favore di *educatore*, "per specificare meglio la funzione ed evitare che si ritenga un compito generico che tutti possono assolvere con un po' di disponibilità e buonsenso. La funzione è invece riferita a professionisti formati su base pedagogica, chiamati a intervenire in collaborazione con altre figure (docenti curricolari, insegnanti di sostegno, personale amministrativo, tecnico e ausiliario) per potenziare le capacità dello studente in ambiti quali l'autonomia e la gestione degli aspetti cognitivi e relazionali" (p. 68).

È prioritario, dunque, porre una certa attenzione al lessico, attraverso un vocabolario che sia portatore di una *visione culturale* che sottolinei lo specifico educativo – e non assistenziale – di questi operatori che abitano la scuola. Parlare di "assistenti", in relazione agli alunni con disabilità, significa rilevare che, ancora oggi, l'approccio culturale prevalente rimane stentato, lontano dall'approccio dei diritti umani e legato a rappresentazioni mentali e sociali che si sono storicamente sedimentate nell'immaginario collettivo come, ad esempio, il "disabile" come una persona da *assistere*, da *curare*, da *proteggere* ecc. (Lepri, 2011). Individuare e definire il ruolo e i compiti che caratterizzano la "componente educativa" a scuola sono azioni complesse, ma cruciali al fine di migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità, attraverso la promozione di un lavoro di rete – con i docenti e con i collaboratori scolastici, ma anche con le famiglie e il territorio di appartenenza – finalizzato alla valorizzazione delle tre componenti della scuola (didattica, educativa e materiale e igienica). Tale "posizionamento" semantico non solo raggiungerebbe l'obiettivo di definire il profilo professionale, nonché i percorsi rispondenti all'apporto che l'educatore può offrire o potrebbe offrire alla costruzione di una scuola sempre più inclusiva e democratica, ma anche l'obiettivo di ribadire l'importanza della formazione iniziale² e in servizio. In quest'ultimo caso, sarebbe necessario individuare

2 Qui si riferimento alla figura dell'educatore professionale socio-pedagogico sancita dalla Legge 205/2017 che stabilisce che tale qualifica venga attribuita a coloro che conseguono un diploma di laurea nella classe di laurea L19 (Scienze dell'Educazione).



modalità di *sviluppo professionale*, attraverso le quali sia possibile sostenere l'apprendimento continuo, al fine di permettere a questi professionisti di continuare a esprimere il proprio potenziale educativo (anche in relazione agli innumerevoli cambiamenti sociali e sfide educative sempre più complesse e multidimensionali) e/o migliorarne la qualità, nonché co-promuovere processi di cambiamento e innovazione nei contesti scolastici. In tal senso, una delle maggiori sfide (anche in una prospettiva futura) sembra essere riferita alla formazione continua, quale esercizio costante di una capacità di apprendere nei e dai propri contesti di azione e, nel contempo, capacità di garantire la trasformazione di questi stessi contesti, individuando ciò che il professionista deve presidiare per qualificare in senso educativo e formativo il proprio ruolo (Federighi, 2018).

2. Scuola inclusiva e assistenti per l'autonomia e la comunicazione: partecipazione, collaborazione e apprendimento

È importante intendere l'inclusione come un percorso inesauribile volto alla creazione e alla diffusione di *culture inclusive* – per costruire comunità e affermare valori inclusivi (Booth, & Ainscow, 2002) che rappresentano delle cornici di senso per orientare le persone che abitano, quotidianamente, la scuola.

Per costruire una scuola sempre più inclusiva, risulta indispensabile curare attentamente il delicato rapporto tra il personale scolastico (es. gli insegnanti) ed extrascolastico (es. gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione) in un'ottica di costruzione di alleanze concrete e significative. Tale prospettiva viene anche espressa, in un certo qual modo, delle Indicazioni Nazionali per il curricolo, del 2012, che ribadiscono la necessità di una *concreta collaborazione* della scuola con i diversi attori che partecipano al processo educativo e di crescita dello studente. Tuttavia, riuscire a costruire contesti partecipativi, come in ambito scolastico, in cui ciascuno possa sentirsi coinvolto attivamente in un percorso comune e condiviso non è un'impresa semplice (Pontis, 2016). Ciò significa dare maggiore rilevanza, anche all'interno dei percorsi di formazione iniziale e in servizio, alla competenza del *saper lavorare* con più professionisti, compresi quelli dell'ambito dell'educazione, che rappresenta una cifra inclusiva per una migliore e più ampia partecipazione degli alunni – con e senza disabilità (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012). Difatti, la collaborazione tra i diversi professionisti rappresenta una delle quattro raccomandazioni contenute nel Profilo dei Docenti Inclusivi, secondo cui il *lavoro di squadra collaborativo favorisce l'apprendimento professionale con e da altri professionisti*. Emerge non solo (il positivo) impatto delle competenze interpersonali e professionali nel successo scolastico degli alunni, ma anche la *dimensione trasformativa* e, dunque, *apprenditiva* insita nella collaborazione. La collaborazione implica la possibilità di instaurare una relazione tra diversi professionisti di grande importanza, poiché si tratta di un processo in cui, potenzialmente, ognuno viene arricchito. L'elemento peculiare è la dimensione della sollecitazione verso il cambiamento, l'arricchimento, connessa alla creazione di situazioni di apprendimento (anche per i contesti). Questa prospettiva riguarda l'imparare insieme, coniugando il sapere dell'educazione formale con quello dell'educazione informale, con lo scopo di valorizzare (anche) le imprescindibili risorse provenienti dal versante extrascolastico (Gaspari, 2018). La collaborazione implica – da parte delle persone coinvolte – un'assunzione di responsabilità da parte di tutti, nessuno escluso. Ogni attore (insegnante di classe, di sostegno e assistente per l'autonomia e la comunicazione) dovrebbe divenire sempre più parte attiva e proattiva nei processi inclusivi e, d'altro canto, ognuno dovrebbe assumersi la responsabilità di facilitare questa co-partecipazione riferita ad una prospettiva che valorizza le competenze diffuse di un coro polifonico di professionalità presenti nella scuola (Pavone, 2010). La co-partecipazione alla vita della "propria" scuola – ad esempio, attraverso il lavorare in team, la condivisione di progetti sfidanti, la focalizzazione di tutto il gruppo sui temi dell'inclusione e delle differenze ecc. – potrebbe essere una delle traiettorie per far evolvere, nei nostri contesti scolastici, sia l'insegnante di sostegno sia "l'educatore" verso un ruolo pivotale, da condividere insieme, nella concertazione di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola inclusiva, esaltando la prospettiva contestuale e le alleanze dentro e fuori la scuola (Cottini, 2021; 2014). Ciò permetterebbe anche di contenere forme di isolamento e/o di delega (situazioni esperite sia dagli insegnanti di sostegno sia dalle figure educative) verso una maggiore dimensione grupppale per collaborare intorno a sempre più complesse esigenze formative ed educative comuni, mobilitando le risorse umane in modo efficace (Favorini, 2009; Giangreco, Broer, & Edelman, 2002).

Note introduttive all'indagine

Obiettivo della ricerca è indagare il ruolo della *componente educativa* a scuola, a partire da un'indagine *esplorativa* (Stebbin, 2001) che mira, prevalentemente, a raccogliere le esperienze professionali e il punto di vista di un gruppo



di assistenti per l'autonomia e la comunicazione che lavorano a scuola, nella regione Lombardia, e che hanno partecipato su base volontaria ad un'intervista semi-strutturata (Reiter, 2017; Kanizsa, 1993). In tal senso, i dati raccolti non sono generalizzabili a tutti gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione che lavorano nelle cooperative coinvolte e, neppure, alla più ampia "categoria" a livello nazionale. Più in generale, le macro-finalità della ricerca sono quelle di, da una parte, valorizzare l'apporto educativo a scuola e, d'altra parte, sostenere una cultura inclusiva che oltrepassi, grazie a figure educative qualificate, un approccio assistenzialistico nei confronti degli alunni con disabilità a favore di un approccio ancorato ai diritti umani in una prospettiva di Progetto di Vita. Si auspica, in tal senso, una doverosa valorizzazione dell'educativo a scuola che apra anche la strada a nuove progettualità educativo-didattiche, volte alla progettazione di nuove traiettorie (dentro e fuori la scuola) per la crescita e il successo formativo degli alunni tutti e – in modo particolare per gli alunni con disabilità.

In relazione al campionamento (Stebbin, 2001; Mantavoni, 1995), il gruppo di riferimento (21 operatori) è composto principalmente da donne (16). L'età dei partecipanti alla ricerca si sviluppa all'interno di un *range* molto ampio che varia dai 22 ai 58 anni. La distribuzione di frequenza dell'età mostra un'elevata concentrazione nella fascia 41-50 anni (9 su 21) e 31-40 anni (7 su 21). Si rilevano, invece, numeri più bassi nella fascia dei "più giovani" che corrisponde al range 21-30 anni (3 su 21) e nella fascia dei "più adulti" (2 su 21). Come conseguenza, infatti, non sorprende che una buona parte degli intervistati (indicativamente poco più della metà, ossia 13 su 21) lavori, come assistente per l'autonomia e la comunicazione, all'incirca da 12-15 anni (con esperienze lavorative anche molto lunghe, seppure circoscritte ad un paio di casi, che toccano i 30 anni di educativa a scuola).

Gli assistenti per l'autonomia e la comunicazione dichiarano di seguire (nella quasi totalità dei casi, ossia 18 su 21) almeno 3 casi (e non oltre i 5) e di lavorare (o di aver lavorato) nei diversi ordini e gradi di scuola (con una maggiore distribuzione di frequenza nella scuola primaria e nella scuola secondaria di secondo grado, in relazione all'anno scolastico 2020-21).

Sempre in riferimento alle informazioni socio-anagrafiche, per quanto riguarda il titolo di studio, poco più della metà degli intervistati possiede una Laurea (13 su 21); di contro, invece, 6 assistenti per l'autonomia e la comunicazione hanno conseguito il Diploma di scuola secondaria di secondo grado e i restanti due casi si riferiscono a giovani operatori ancora in formazione (la prima studentessa è, attualmente, iscritta a Psicologia e la seconda frequenta il corso di Laurea quinquennale in Scienze della Formazione Primaria). Soltanto 4 assistenti per l'autonomia e la comunicazione dichiarano una Laurea nella classe L-19. I restanti, invece, provengono da Lauree nelle diverse discipline (es. Scienze Politiche, Statistiche, Scienze Antropologiche ecc.).

Infine, come ultima informazione, ma non meno significativa, si restituisce il dato che 8 intervistati (quasi la metà del totale) hanno deciso di intraprendere - citando un intervistato - un percorso di *riqualificazione professionale*, transitando – mediante gli opportuni percorsi formativi – sul sostegno.

4. Il punto di vista della "componente educativa" a scuola

Riprendendo alcune dimensioni già accennate nei primi paragrafi, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione, che rappresenta la componente educativa della scuola, ha la responsabilità (educativa) dell'allievo con disabilità che gli viene affidato e deve affrontare le complesse sfide del *compito educativo*, che – a differenza di altri ambiti in cui un educatore può lavorare (es. il centro diurno, i gruppi appartamento per giovani adulti con disabilità, l'educativa domiciliare con bambini disabili) – deve intrecciarsi, senza confondersi e/o scomparire, con l'azione didattica, in un legame non sempre così scontato ed immediato. È importante, perciò, supportare l'identità professionale degli assistenti per l'autonomia e la comunicazione che devono lavorare in un contesto, come quello della scuola, che "appartiene/risponde" principalmente ai docenti (di classe e di sostegno) che hanno la co-titolarità di tutta la classe e dei processi di insegnamento-apprendimento. Le tematiche delle "convivenze" dentro la scuola e della collaborazione con gli altri professionisti dell'educazione (come, ad esempio, gli insegnanti) rappresentano il *leitmotiv* delle interviste raccolte. Difatti, un buon numero di intervistati conferma l'annosa questione del rapporto con gli insegnanti (ma anche con i collaboratori scolastici) che pare essere, ancora oggi, una questione *in fieri* e di difficile risoluzione.

Le risposte sono abbastanza omogenee e pongono l'accento, da una parte, su una certa "indefinibilità" del ruolo ricoperto e, d'altro canto, su uno scarso riconoscimento in ambito scolastico.

Non è semplice lavorare a scuola: non sei né carne né pesce.

Sei un po' come l'ultima ruota del carro. Anche i collaboratori scolastici fanno fatica a riconoscerci.

Gli insegnanti di classe raramente conoscono il nostro ruolo.

Per alcuni insegnanti di sostegno, noi siamo come delle figure di serie "c" a cui affidare compiti e mansioni.



Come in una gerarchia: l'insegnante di classe è di serie "a", poi c'è l'insegnante di sostegno che è di serie "b" e, infine, noi, la serie "c" della scuola.

La condizione di questi operatori – come testimoniano le interviste – è percepita da loro stessi come nebulosa e, talvolta in bilico, trovandosi spesso “in situazioni di gestione educativa ‘al limite’ che richiedono una forte tenuta psico-fisica, al fine di offrire un contributo alla qualità dei processi inclusivi di una scuola, pur senza far parte a tutti gli effetti di quel contesto”³ (Ciani, 2019 p.51).

Siamo un po' gli eterni ospiti a scuola, poco considerati, ma utilissimi nella gestione di una crisi, nel contenimento di un episodio di rabbia, nel fare da scudo o nel portare fuori l'alunno quando disturba. Noi siamo in prima linea, ci sporchiamo le mani e non possiamo nasconderci dietro ad una cattedra. Siamo un tuttofare e un tappabuchi, e quando manchiamo, si sente la nostra assenza.

La quasi totalità degli intervistati ritiene, infatti, urgente una maggiore comprensione (a partire dai docenti) e valorizzazione del loro ruolo che – riprendendo le parole degli stessi intervistati – “non è accessorio”, “non è sempre compreso fino in fondo”, “viene considerato marginale, anche se lavoriamo duramente”. È opinione condivisa tra gli intervistati che l'educativo a scuola non abbia un pieno riconoscimento, venendosi a creare delle situazioni ibride in cui l'assistente per l'autonomia e la comunicazione diventa il vice dell'insegnante di sostegno, dovendo ricoprire compiti – didattici – che non gli appartengono (per competenze professionali) o il vice del collaboratore scolastico, assolvendo prevalentemente a funzioni di natura materiale-assistenzialistica (Giangreco, Broer, & Edelman, 2002).

Quotidianamente mi occupo di didattica: l'insegnante di sostegno mi passa delle schede che devo far completare al bambino che seguiamo. Io eseguo quanto mi viene chiesto, anche per sopravvivenza, in alcuni casi. Porto fuori il bambino dall'aula per ripassare insieme a lui i contenuti delle verifiche della settimana. Il mio bambino fa fatica in matematica e, fuori dall'aula, tengo delle lezioni di recupero per lui. Prima però ho dovuto ripassare molte cose, studiando sui libri dei miei figli. Mi occupo del cambio del pannolino, della sua igiene personale: a me non pesa prendermi cura dei miei bimbi, ad altre mie colleghe sì. Delle volte, soprattutto con i “casi gravi” che si affidano, ci occupiamo in larga misura della cura e dell'igiene.

Dalle interviste si evince che, in entrambi gli scenari, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione tenda a perdere lo “specifico educativo” di cui sarebbe portatore per “rispondere” alle esigenze – contingenti – della scuola che non può continuare a considerare tale figura come aggiuntiva, intesa come un “tuttofare” utile a coprire momenti scolastici nei quali, ad esempio, non è presente l'insegnante di sostegno e/o mansioni che propriamente non appartengono all'assistente educativo (come l'assistenza materiale e igienica). Dalle interviste si desume che, ancora oggi, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione venga percepito come “personale aggiuntivo”, che lavora individualmente con i singoli alunni per aiutarli a superare i “loro problemi” (es. la necessità di un'azione di recupero in matematica, citando la testimonianza suesposta). Si tratta di vecchie pratiche che non si rivelano congruenti con una cultura inclusiva che testimonia l'urgenza di promuovere gli apprendimenti (educativi e didattici) in contesti per tutti, collettivi e integrati, riducendo gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, attraverso attività volte ad innalzare la capacità delle scuole di rispondere alle diversità di bambini e ragazzi, per uno sviluppo progettuale più sistematico verso cambiamenti contestuali (Dovigo 2014; Booth, & Ainscow, 2002).

La non chiarezza degli insegnanti circa i compiti dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione si riflette (e riflette la) sulla confusione che gli stessi assistenti, talvolta, hanno in relazione al proprio mandato a scuola. Una buona parte degli intervistati riesce, infatti, a definire i “confini” del proprio operato a partire da ciò che – contrattualmente – non possono fare: “non posso portare fuori dall'aula gli alunni senza disabilità, insieme al mio alunno disabile”; “non ho la co-titolarietà della classe”; “se l'insegnante ha bisogno di assentarsi dall'aula anche solo per un paio di minuti, occorre chiamare il collaboratore scolastico in quanto io non posso rimanere da sola con la classe”; “non posso avere il numero telefonico delle famiglie dei miei allievi con disabilità”. Al contrario, risulta molto più sfuocata la capacità di presentare una definizione in positivo (ciò di cui mi posso occupare è ...); i compiti educativi riguardano... sull'azione educativa a scuola. Difatti, solo un numero circoscritto di intervistati riesce a descrivere lo specifico educativo dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione che, come indicano un paio di testimonianze, dovrebbe avere la “responsabilità degli interventi educativi” a sostegno delle autonomie (es. “insegnare a fornire

3 In riferimento a questo aspetto, si invita alla lettura della proposta di Ventura e Nutini, del 2019, dal titolo *Migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni disabili. Due proposte concrete sulla cosiddetta “assistenza”* disponibile al seguente link (ultima consultazione 07.09.2021) <https://www.scuola7.it/2019/159/migliorare-la-qualita-dellinclusion-scolastica-degli-alunni-disabili/>



i propri dati personali e a conoscere gli spazi circostanti la scuola) e/o della sfera della socializzazione (es. *“far acquisire le regole di un gioco di gruppo”*; *“aiutare a far comprendere le conseguenze di un proprio gesto”*) e della comunicazione (es. *“aiutare a potenziare l’espressione, anche non verbale, di una richiesta”*) a supporto e sostegno dei processi di insegnamento/apprendimento. Questi intervistati affermano, inoltre, che si *“tratta di un compito importante”*, *“per nulla semplice o scontato”*, che oltrepassa *“le dimensioni assistenzialistiche”*. Si evince che gli assistenti per l’autonomia e la comunicazione cercando di lavorare, nel loro agire quotidiano, sull’acquisizione di competenze, riferibili alle diverse età, utili per giocare – in futuro – ruoli sociali anche al di fuori della scuola e della famiglia, in una direzione di cittadinanza attiva e di Progetto di Vita (Friso, 2020; Lepri, 2016; Contardi, 2016).

Anche la specifica domanda sulle competenze professionali riferibili all’assistente per l’autonomia e la comunicazione (Downing, Ryndak, & Clark, 2000) apre diverse e contraddittorie risposte: da una parte, la quasi totalità degli intervistati afferma di possedere diverse competenze che qualificano il loro agire; ma, faticosamente riescono ad annoverare, nel corso dell’intervista, competenze riferite, ad esempio, agli aspetti progettuali, organizzativi, metodologico-didattici/educativi. Difatti, le competenze maggiormente indicate sono quelle che riguardano l’area comunicativo-relazionale e/o gli atteggiamenti riferiti alla sfera caratteriale (es. *“so stare in ascolto, ascolto attentamente”*; *“mi sento una persona empatica”*; *“ho molta pazienza con i ragazzi”*; *“credo di essere brava nel costruire una buona relazione”*; *“so creare un clima di fiducia con il bambino o il ragazzo che mi viene assegnato”* ecc.).

Il tema delle competenze professionali si raccorda, verosimilmente, con la più ampia questione della costruzione *in fieri* di un’identità professionale che dovrebbe essere maggiormente conosciuta e riconosciuta, anche tra i cosiddetti *“addetti ai lavori”*. I dati raccolti, seppur temporanei e circoscritti a questa fase della ricerca, portano alla luce alcune ipotesi migliorative che, secondo il punto di vista degli assistenti intervistati, potrebbero contribuire a valorizzare maggiormente la figura dell’assistente per l’autonomia e la comunicazione a scuola, inserendo tale figura in una prospettiva sempre più contestuale – fuoriuscendo da una relazione 1:1 – e di corresponsabilità educativa e didattica, con gli insegnanti (Nodohara, 2020; Yates *et al.*, 2020; Heihr, 2006).

Le principali dimensioni enucleate – dagli intervistati - sono: a) maggiori apprezzamenti e riconoscimenti (non in termini economici); b) bisogno di essere accompagnati e orientati (es. supervisione, formazione in servizio) e di una solida formazione iniziale; c) non essere *“impropriamente utilizzati”* (fonte di frustrazione e *“usura”* nel tempo); d) sentirsi rispettati e valutati come membri effettivi della comunità scolastica; e) poter avere ruoli decisionali, insieme agli insegnanti; f) sentirsi meno isolati; g) maggiore stabilità contrattuale, con una retribuzione maggiormente proporzionata al tipo di incarico e di responsabilità da adempiere, nonché possibilità di progressioni di carriera.

È dunque necessario mantenere uno sguardo pedagogico (e non solo) orientato su queste questioni aperte, che necessitano di uno spazio di confronto e riflessione, su più piani, come rimarcano gli stessi intervistati.

5. Prospettive future

A partire dalle dimensioni emerse dalla ricerca, si intende delineare, attraverso una rilettura critica dei dati, alcune traiettorie che mirano a dare impulso ai processi inclusivi nella scuola, per costruire un patto di co-responsabilità tra insegnanti e assistenti per l’autonomia e la comunicazione. In tal senso, potrebbe essere necessario: a) (ri)definire la natura della partecipazione e della collegialità; b) promuovere occasioni strutturate di incontro – soprattutto tra l’insegnante di sostegno e l’assistente per l’autonomia e la comunicazione – per incoraggiare una programmazione condivisa, a partire da una conoscenza reciproca; c) restituire alle figure educative il proprio *know how* e, allo stesso tempo, d) valorizzare le diversità (per compiti, per saperi, per funzioni ecc.) di ciascun ruolo. Il primo passo è la costruzione di un partenariato di tipo partecipativo in cui si condividono responsabilità e obiettivi, nonché le competenze rilevanti di ciascun protagonista, nella convinzione che la collaborazione sia una dimensione irrinunciabile per una scuola inclusiva (Cole-Lade, & Bailey, 2019; Ghedin, Aquario, & Di Masi, 2013)

Gli assistenti per l’autonomia e la comunicazione, dunque, dovrebbero essere un *vettore*, insieme agli insegnanti, all’attivazione e alla promozione di processi inclusivi, acquisendo un ruolo sempre più *attivo* e *proattivo* a scuola volto all’innalzamento della qualità educativa, nonché al cambiamento/miglioramento dello stesso contesto scolastico. Si tratta di una figura educativa che, agganciandosi ai quadri concettuali dell’approccio inclusivo, può offrire la propria professionalità e competenze per apportare un significativo contributo alla crescita degli alunni con disabilità e alla modificazione dei contesti. Non a caso, si attribuisce all’educatore, nei suoi diversi ambiti di azione, un ruolo strategico nell’ambito del dialogo, della collaborazione e dell’interazione, ponendosi in relazione sinergica, dialettica e competente tra i diversi attori istituzionali (Chiappetta Cajola, & Traversetti, 2018). Si rinforza, così, la tesi secondo cui l’inclusione sia responsabilità di tutti, interpretando la collaborazione come un valore inclusivo e, non meno importante, una responsabilità professionale, di tutti.



Si tratta, soprattutto nei contesti scolastici, di traiettorie molto ambiziose che spingono la riflessione in una direzione legata allo sviluppo professionale continuo: se, da un lato, è infatti doveroso continuare ad interrogarsi sulla formazione di una figura cardine, soprattutto in prospettiva futura, al supporto dei processi inclusivi; d'altro canto, è altrettanto doveroso interrogarsi sulla sua formazione continua, che dovrebbe comprendere anche un'attenzione allo sviluppo di capacità riflessive sul proprio agire.

Alle cooperative, verosimilmente, non dovrebbe solo spettare il compito di "curare" il reclutamento del personale educativo a scuola, ma anche quello di individuare modalità strutturate di formazione in servizio per i propri dipendenti al fine di: aggiornare il loro sapere teorico educativo-pedagogico, affinare competenze metodologiche e organizzative, competenze comunicativo-relazionali, competenze riguardanti la costruzione di una relazione educativa pedagogicamente fondata e la gestione del gruppo classe, nonché competenze riferite alla co-elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). È importante, perciò, che la formazione in servizio sia *specificata, inclusiva e riflessiva*, qualificando il profilo professionale sui temi della disabilità (es. la pluridisabilità, disabilità e migrazione ecc.) per l'inclusione (es. contesti facilitanti e ostacolanti – WHO, 2001), nonché sulla riflessione del proprio agire (es. capacità di analizzare pedagogicamente le esperienze educative, capacità di rilevare eventuali incongruenze tra quanto progettato e quanto esperito in aula, capacità di individuare ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento – Teruggi, Cinotti, & Farina, 2021) e sulle proprie opinioni e convinzioni sull'inclusione e la disabilità (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2012).

Lo sviluppo professionale continuo è imprescindibile per un educatore a scuola che si trova ad essere una figura "trasversale alle altre professioni, non a completamento" e che ha il difficile compito educativo di "legare quello che potrebbe separarsi" (Cottini, 2021, p. 71). Una sfida complessa, ma percorribile grazie al contributo di tutti e ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bocci, F. (2018). Contesti e scenari dell'inclusione. In F. Bocci, M. Catarci, & M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (pp. 15-42). Roma: RomaTre-Press.
- Cairo, M. (ed.), (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caldin, R. (2001). Disabilità. *Studium Educationis*, 3, pp. 756-761.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., & Cocever, E. (1989). *Handicap e luoghi dell'educazione. Storia, educazione, identità della persona handicappata*. Teramo: EIT.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva. Alcuni dati di ricerca, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 13-138.
- Ciani, A. (2019). Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori. *LLL - Lifelong Lifewide Learning*, 15, pp. 50-69.
- Cole-Lade, G.M., & Bailey, L.E. (2019). Examining the role of paraeducators when supporting children with complex communication needs. A multiple Case Study. *Teacher Education and Special Education*, 43(2), pp. 144-161.
- Contardi, A. (2016). *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci Faber.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (ed.), (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Cottini, L. (2014). Promuovere l'inclusione. L'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 10-20.
- Dovigo, F. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Downing, J., Ryndak, D., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 21, 171-181.
- Favorini, A.M. (ed.) (2009). *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryndak J., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 21, 171-18
- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re*, 18(3), 19-36.
- Fiorucci, M., & Smeriglio, M. (2018). Obiettivi e metodologia dell'indagine sugli assistenti specialistici. In F. Bocci, M. Catarci, & M. Fiorucci (eds.), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado* (pp. 35-42). Roma: RomaTre-Press.
- Friso, V. (2020). Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità. In V. Friso, & A. Ciani (eds.), *Figure professionali a sostegno della disabilità adulta* (pp. 48-57). Milano: FrancoAngeli.



- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, pp. 27-41.
- Gelati, M. (2001). Handicap e vita adulta. *Studium Educationis*, 3, 595-604.
- Ghedini, E., Aquario, D., & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action. Una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, 11, pp. 157-175.
- Giangreco, M., Broer, S., & Edelman, S. (2002). Schoolwide Planning to Improve Paraeducator Supports: A Pilot Study. *Rural Special Education Quarterly*, 21(1), pp. 3-15.
- Heir, T. (2006). *New directions in special education. Eliminating ableism in policy and practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Kanizsa, S. (1993). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: NIS.
- Lepri, C. (2016). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (ed.), (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mason, R.A., et al. (2020). From the Frontlines: Perceptions of Paraprofessionals' Roles and Responsibilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), pp. 97-116.
- Mura, A. (2009). Famiglie e Associazionismo. Il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 313-328). Trento: Erickson.
- Nodohara, C.L. (2020). *Sharing inclusive classrooms: collaborations between general education teachers and paraeducators* (PhD Thesis).
- Paniccia, R.M. (2012). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola. Da ruoli confusi a funzioni chiare. *Rivista di psicologia clinica*, 2, pp. 165-183.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 265-269). Brescia: Scholé
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pontis, M. (2016). Costruire alleanze scuola-famiglia-territorio. In D. Ianes, & S. Cramerotti (eds.), *Dirigere scuole inclusive. Strumenti e risorse per il dirigente scolastico* (pp. 105-116). Trento: Erickson.
- Reiter, B. (2017). *Theory and Methodology of Exploratory Social Science Research*. Government and International Affairs Faculty Publications, 132.
- Rusciano, A. (2010). L'integrazione scolastica secondo la Legge 104/92. *Studi di Glottologia*, 4,1, pp. 210-229.
- Stebbin, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*, New York: Sage.
- Teruggi, L.A., Cinotti, A., & Farina, E. (2021). The training course for future support teachers. A study on the indirect internship at Milano-Bicocca University. *Form@re*, 21(1), pp. 235-252.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO: Salamanca.
- World Health Organisation – WHO (2001). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Yates, P.A., et al. (2020). Working with Paraeducators. Tools and Strategies for Planning, Performance Feedback, and Evaluation. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), pp. 43-50.