



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Educational assistance for school inclusion: reflections for the construction of evaluation systems

L'assistenza educativa per l'inclusione scolastica: riflessioni per la costruzione di sistemi di valutazione

di

Silvia Zanazzi

silvia.zanazzi@unife.it

Università degli Studi di Ferrara

Abstract:

The objective of school educational assistance is to improve the learning and socialization processes of the pupils with disabilities by working on complex autonomies and intervening in an inclusive perspective. According to the law 104/1992, the management of the service belongs to the local authorities. In a framework in which the prevailing organizational choice at the national level is outsourcing, the public body can and must initiate monitoring and formative evaluation processes aimed at the continuous improvement of the service quality. The article intends to offer inputs for the construction of evaluation systems and practices, useful for those who, at the local authorities, the contracting organizations and/or schools, are involved in the organization and/or provision of this service. An operational proposal is also presented for schools that intend to start self-evaluation processes for educational assistance.

Keywords: evaluation, self-evaluation, school inclusion, disability, educational assistance

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15305

Abstract

L'obiettivo dell'assistenza educativa scolastica è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione degli alunni con disabilità lavorando sulle autonomie complesse e intervenendo in un'ottica inclusiva. Secondo la legge 104/1992, la gestione del servizio spetta agli enti locali. In un quadro in cui la scelta organizzativa prevalente a livello nazionale risulta essere l'esternalizzazione, si ritiene che l'ente pubblico possa e debba avviare processi di monitoraggio e valutazione formativa, volti al miglioramento continuo della qualità. L'articolo intende fornire spunti di riflessione sulla valutazione dell'assistenza educativa utili per coloro che, presso gli enti locali, le organizzazioni aggiudicatarie/affidatarie e/o gli istituti scolastici, sono coinvolti nell'organizzazione e/o erogazione di questo servizio. Viene presentata, inoltre, una proposta operativa per le scuole che intendano avviare processi di autovalutazione dell'assistenza educativa.

Parole chiave: valutazione, autovalutazione, inclusione scolastica, disabilità, assistenza educativa

1. Introduzione

L'obiettivo dell'assistenza educativa, i cui fondamenti normativi si ritrovano nella politica dell'integrazione scolastica, è migliorare i processi di apprendimento e socializzazione dell'alunno con disabilità lavorando sulle autonomie complesse. L'assistente¹, pur formalmente assegnato *ad personam*, è chiamato a operare in un'ottica inclusiva per migliorare le relazioni e il benessere del gruppo classe: il suo ruolo, quindi, non si limita alla mera assistenza², ma si configura come intervento educativo integrato con gli interventi didattici e educativi dei docenti e finalizzato allo sviluppo complessivo della persona.

Secondo la legge 104/1992 (articolo 13), la gestione del servizio di assistenza educativa scolastica spetta agli enti locali: di conseguenza, i modelli organizzativi che si riscontrano nelle regioni e nei singoli comuni sono differenti.

Il presente contributo, che ha come cornice teorica la letteratura scientifica in materia di valutazione dei programmi pubblici (Bezzi, 2010; Stame, 2016, 1996; Lombardi, 2010; Palumbo, 2010; Graf & Porchia, 2019; Shadish et al., 1990; Campbell, 1979; Scriven, 1993; Rogers et al., 2000; Cronbach, 1982, 2007; Stake, 1980, 2003), affronta il tema della valutazione dell'assistenza educativa scolastica, partendo dal presupposto che si possano e si debbano avviare processi di monitoraggio e valutazione della qualità di quest'ultima a scopo formativo e non meramente rendicontativo.

¹ A livello locale, le figure professionali dedicate all'assistenza educativa assumono differenti denominazioni: assistente specialistico, educatore per l'integrazione, AEC, OEPAC, ASACOM ed altre. In questo articolo si utilizza il termine generico *assistente educativo*.

² Va citata, a questo proposito, la nota MIUR 3390 del 2001 che differenzia l'assistenza di base, di competenza del personale scolastico ATA, finalizzata a "rendere possibile all'alunno disabile la vita a scuola, in relazione all'autonomia corporea, di movimento, di relazione", da quella specialistica, che rimane di competenza degli Enti Locali e viene definita come il "secondo segmento della più articolata assistenza all'autonomia e alla comunicazione personale prevista dall'art. 13, comma 3, della Legge 104/92, a carico degli stessi enti". La nota parla di "figure quali, a puro titolo esemplificativo, l'educatore professionale, l'assistente educativo, il traduttore del linguaggio dei segni o il personale paramedico e psico-sociale (proveniente dalle ASL), che svolgono assistenza specialistica nei casi di particolari deficit".

Per monitoraggio si intende “un sistema di raccolta di informazioni sugli input e la loro utilizzazione, sui tempi di esecuzione e sul grado di realizzazione degli output attesi, per costruire una base dati dalla quale trarre indicatori significativi” (Stame, 1996, citata in Lombardi, 2010, p.207). Le conoscenze che si sviluppano attraverso i processi di monitoraggio possono essere utilizzate per la valutazione, definita come “l’insieme delle attività collegate utili per esprimere un giudizio argomentato per un fine pubblico” (Bezzi, 2010, p.23). La valutazione, quindi, ha specifici obiettivi e ogni giudizio deve essere formulato a partire da criteri esplicitamente dichiarati, sulla base di dati raccolti attraverso un processo di ricerca che garantisca affidabilità delle procedure e fedeltà delle informazioni reperite.

La ricerca valutativa è una forma di ricerca sociale, ma da quest’ultima si differenzia perché trae impulso non da un’ipotesi, ma da un “mandato valutativo”: il processo parte dalla definizione di problemi e di “domande valutative” che guardano verso soluzioni pratiche di tali problemi, quindi “non ha soluzioni vere/false ma solo più/meno utili, più/meno capaci di incidere sulla realtà” (Bezzi, 2010, p.38). La definizione del mandato valutativo consente di capire perché si intende valutare, per quali scopi e con quale utilità; con questa consapevolezza, il valutatore può osservare da vicino il programma, per capire come quest’ultimo sia rappresentato dai punti di vista dei diversi stakeholder, passando poi alla definizione di strumenti e tecniche e alla fase operativa, in cui vengono raccolti, analizzati e interpretati i dati. In questo processo si produce conoscenza, si apprende e si migliora.

Allo stato attuale, si rileva nel nostro Paese una carenza di pratiche sistematiche di valutazione dell’assistenza educativa; in alcuni territori, i bandi richiedono agli enti partecipanti alla procedura di sviluppare un sistema di valutazione, ma non risultano esplicitate chiaramente le domande valutative, né si specifica se e in che modo l’amministrazione pubblica intenda utilizzare la conoscenza prodotta nell’ambito dei processi valutativi (Zanazzi, 2022).

Alla luce di queste considerazioni, l’articolo si pone i seguenti obiettivi:

- ✓ fornire spunti di riflessione sulla valutazione dell’assistenza educativa utili per coloro che, presso gli enti locali, le organizzazioni aggiudicatarie/affidatarie e/o gli istituti scolastici, sono coinvolti nell’organizzazione e/o erogazione di questo servizio (paragrafi 2 e 3);
- ✓ presentare una proposta operativa per le scuole che intendano avviare processi di autovalutazione dell’assistenza educativa (paragrafo 4).

2. Perché si deve valutare l’assistenza educativa

L’assistente educativo per gli alunni con disabilità è una delle colonne portanti della scuola di tutti, con funzioni non sostitutive, ma complementari a quelle dei docenti di sostegno e curricolari. Si tratta di una figura intrinsecamente orientata al lavoro d’équipe, parte integrante delle attività didattiche e educative della scuola (Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020; Di Michele & Zagni, 2022; Guglielmi et al., 2021; Guglielmucci, 2017; Paniccia et al., 2014; Zanazzi, 2021, 2022). L’assistente è chiamato ad intervenire sia sul singolo allievo che trasversalmente sulla classe, proponendo strategie per perseguire le finalità formative e di sviluppo complessivo della persona. La presenza e il contributo dell’assistente educativo trovano, quindi, piena legittimazione scientifica nel concetto di educazione inclusiva, al centro del dibattito pedagogico internazionale più recente, secondo cui la scuola deve essere in principio aperta e adeguata ad accogliere e valorizzare tutte le possibili forme di diversità (Ainscow, 2013; Booth & Ainscow, 2014; Cottini, 2011, 2018; Council of Europe, 2017; D’Alessio

et al., 2010; Galanti et al., 2021; Ianes, 2005; Pavone, 2014; Pavone & Galanti, 2020; UNESCO, 2017; Zappaterra, 2022).

Se, da un lato, la presenza degli assistenti e l'importanza del loro apporto sta crescendo molto negli ultimi anni³, dall'altro si evidenziano problemi strutturali che mettono a rischio la sostenibilità di questo servizio, cruciale per la realizzazione dell'educazione inclusiva. La responsabilità dello stesso in capo agli enti locali, che finanziano l'assistenza in funzione delle proprie capacità di bilancio (D.Lgs. 66/2017, art. 3, comma 5), comporta differenze nei modelli organizzativi e gestionali che a loro volta generano diseguaglianze di opportunità per gli alunni e le loro famiglie, mentre gli assistenti stessi lavorano in condizioni di precarietà contrattuale e economica. Negli ultimi anni sono state portate all'attenzione dei decisori politici diverse proposte per l'internalizzazione del personale di assistenza negli organici delle scuole o degli enti locali, che tuttavia non hanno avuto, finora, esito positivo⁴. La tendenza a esternalizzare il servizio al privato sociale è andata invece crescendo, sulla base di considerazioni di natura prettamente economica e senza una riflessione approfondita circa l'impatto di tali decisioni sull'efficacia degli interventi dal punto di vista educativo e inclusivo.

In questo quadro diventa ancor più evidente la necessità di costruire sistemi e processi di valutazione della qualità dell'assistenza educativa. La qualità di un servizio alla persona è un concetto multidimensionale che, per essere pienamente compreso, richiede di considerare numerosi aspetti, tra cui le risorse utilizzate (input), le modalità di organizzazione del lavoro (processi), le attività e prestazioni erogate (output), i risultati ottenuti osservabili nel medio-lungo periodo, intesi come cambiamenti delle condizioni di benessere della popolazione di riferimento (outcome), nonché il cambiamento sostenibile di lungo periodo nelle condizioni delle persone o nell'ambiente che l'intervento ha contribuito a realizzare (impatto) (Graf & Porchia, 2019).

Valutare non significa soltanto misurare e giudicare, ma anche *dare valore*, nel senso di apprezzare i risultati positivi, oltre naturalmente a far emergere limiti e problemi da affrontare. A maggior ragione, è importante sottolineare questo aspetto quando si parla di assistenza educativa: oltre alle criticità sistemiche già descritte, i risultati delle ricerche sul campo mostrano che spesso all'interno degli istituti scolastici la conoscenza del ruolo e la considerazione nei confronti di chi lo esercita sono scarse (Bocci et al., 2018; Di Michele, 2020; Di Michele & Zagni, 2022; Zanazzi, 2021). Valutare il servizio di assistenza, quindi, significherebbe innanzitutto poterne comprendere appieno e valorizzare l'apporto, sia in termini di miglioramento dell'inclusività dei gruppi classe e dei contesti scolastici che di rafforzamento delle autonomie, dei processi di socializzazione e di apprendimento degli alunni con disabilità.

Non si tratta, quindi, di stilare graduatorie di performance, né di paragonare tra loro prestazioni che si realizzano in contesti e situazioni differenti e con persone diverse, e che, pertanto, non sono comparabili. La valutazione si costituirebbe, invece, come processo di confronto: *longitudinale*, per osservare e comprendere i cambiamenti nel tempo; *trasversale*, per apprendere modalità di lavoro realizzate in altri contesti; *partecipativo*, perché i dati raccolti possono costituire lo spunto per scambi di idee tra gli attori sociali coinvolti (ente locale, soggetti erogatori dei servizi, scuole, alunni

³ Secondo l'ISTAT (2022), gli assistenti che operano nelle scuole italiane ad oggi sono più di 60.000.

⁴ Alla data di stesura di questo articolo è in discussione in Parlamento il *Disegno di Legge n. 236* comunicato alla Presidenza del Senato della Repubblica il 26.10.2022, inerente a *Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, e al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, concernenti l'introduzione del profilo professionale dell'assistente per l'autonomia e la comunicazione nei ruoli del personale scolastico*.

destinatari e loro famiglie); *con la teoria*, per comprendere come il servizio si posizioni rispetto alle acquisizioni del dibattito scientifico, quanto sia coerente con l'idea di inclusione veicolata nella letteratura; *con la progettualità*, per decidere in quali aree occorre intervenire prioritariamente considerati gli eventuali *scollamenti* tra obiettivi e risultati effettivamente raggiunti (Graf & Porchia, 2019).

Per quanto riguarda il confronto longitudinale, il programma deve essere compreso per come *dovrebbe essere*, per gli obiettivi che inizialmente sono stati ad esso assegnati, ma occorre anche considerare quelli eventualmente aggiunti in seguito e/o quelli impliciti, oltre alle conoscenze tacite e alle teorie che gli attori hanno sviluppato: il confronto sugli obiettivi spesso porta a scoprire un quadro problematico più ampio di quello che appare immediatamente (Bezzi, 2010; Stame, 2016; Rogers et al., 2000). A questo proposito, è importante ricordare che il servizio di assistenza educativa fin dai tempi dell'approvazione della L. 104/1992 (articolo 13, *Integrazione scolastica*, comma 3) afferisce all'area delle politiche sociali e socio assistenziali, ed è questa la ragione per cui la responsabilità dello stesso è attribuita all'ente locale. Nel tempo, il principio dell'integrazione scolastica è stato superato dal concetto di *inclusione*⁵ e la stessa assistenza educativa, 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'assistenza, oggi, ha un potenziale trasformativo e inclusivo ancora più grande rispetto alle iniziali intenzioni del legislatore e questo comporta la necessità di adeguare le modalità di realizzazione del servizio, nonché i profili e i requisiti formativi di chi svolge questo lavoro, che deve potersi configurare come intervento educativo a tutti gli effetti⁶. L'assistente, seppur non incardinato nell'organigramma scolastico, è una figura il cui operato ha pieno significato all'interno di un'équipe e di un gruppo classe.

3. Come si deve valutare l'assistenza educativa

Un sistema di monitoraggio e valutazione dell'assistenza educativa scolastica dovrebbe articolarsi su più livelli per incorporare differenti prospettive: quella delle politiche pubbliche (macro), quella dei programmi (meso) e quella dei progetti (micro).

3.1. Livello macro: regia dello Stato

A livello macro lo Stato, con la collaborazione delle amministrazioni regionali e comunali, dovrebbe effettuare un costante monitoraggio delle variabili che descrivono gli aspetti di equità (per esempio il rapporto tra numero di assistenti e alunni da seguire, la distribuzione territoriale e l'accessibilità del

⁵ Mentre il concetto di integrazione fa riferimento "al processo di integrazione degli alunni nel contesto della scuola di tutti, dal quale erano stati precedentemente esclusi", l'inclusione descrive una situazione in cui "ogni alunno fa parte della comunità educativa locale fin dall'inizio" (D'Alessio et al., 2010, p.113). Traduzione dall'inglese all'italiano a cura dell'autrice.

⁶ Merita sottolineare, a questo proposito, che la Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) ha preso posizione nel dibattito sul citato *Disegno di Legge n. 236* con il *Documento ufficiale concernente lo sviluppo del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico con funzioni di sostegno all'autonomia ed alla comunicazione nei processi di inclusione scolastica* 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 coraltà 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 intellettivo" (2023, p.2).

servizio), quelle che riguardano i requisiti degli enti gestori (capacità logistico-funzionale, processi di reclutamento e selezione delle risorse, condizioni contrattuali offerte, capacità gestionali e di coordinamento) e le caratteristiche dei professionisti (livello di istruzione, requisiti e percorsi formativi). Un sistema di monitoraggio così strutturato attualmente non esiste. L'ISTAT include nei suoi rapporti annuali sull'inclusione scolastica alcuni dati sull'assistenza educativa a livello nazionale e disaggregati per regione⁷; nei siti delle amministrazioni locali è possibile reperire informazioni sugli enti aggiudicatari/affidatari dei servizi, oltre naturalmente ai bandi che esplicitano i requisiti per la partecipazione alle procedure pubbliche. Per quanto riguarda i profili degli assistenti e i requisiti formativi, nonostante la normativa richieda esplicitamente la definizione di criteri comuni su tutto il territorio nazionale (Decreto 66/2017, articolo 3, comma 4), allo stato attuale il traguardo appare ancora lontano e non è possibile reperire dati aggregati e comparabili su questi aspetti.

3.2. Livello meso: dialogo tra amministrazione e stakeholder

A livello meso, gli enti locali dovrebbero confrontarsi con i beneficiari diretti e indiretti dell'assistenza educativa (scuole, alunni con disabilità e loro famiglie), nonché con gli enti erogatori dei servizi, impostando il processo di monitoraggio e valutazione come interlocuzione aperta, come un dialogo in cui i punti di forza e le criticità del servizio sono oggetto di confronto. Il concetto stesso di qualità del servizio non dovrebbe essere calato dall'alto, ma risultare da un processo di elaborazione condivisa continuamente sottoposto a revisione critica (Stame, 2016).

Si possono trarre spunti interessanti da alcune pratiche già attuate. Per esempio, la Regione Lazio, che organizza il servizio di assistenza specialistica per le scuole secondarie di secondo grado⁸, ha effettuato di recente un'analisi sull'andamento relativo all'ultimo triennio scolastico (2019-20, 2020-21 e 2021-22), somministrando un questionario nei 220 istituti che hanno usufruito del servizio per almeno due annualità su tre. Nel questionario erano presenti tre domande aperte su punti di forza, criticità e proposte di miglioramento che permettevano agli istituti di esprimersi in merito. Le risposte raccolte sono state poi raggruppate in categorie per consentirne l'analisi; ulteriori riscontri sono stati raccolti attraverso interviste individuali ai docenti titolari della funzione strumentale inclusione. Il rapporto di monitoraggio (Regione Lazio, 2022) è articolato in due parti: la prima dedicata ai dati finanziari, numerici e gestionali, la seconda incentrata su aspetti valutativi e prospettive di miglioramento. Tra queste ultime, si segnalano: l'opportunità di offrire il servizio di assistenza specialistica anche agli studenti che, pur non essendo certificati ai sensi della legge 104/1992, si trovano in condizioni di grave svantaggio e/o fragilità; la creazione di progetti condivisi tra scuola, enti del terzo settore ed altre istituzioni presenti sul territorio; il potenziamento dell'assistenza specialistica come servizio ponte che favorisca la costruzione di un progetto generale di vita; la possibilità per gli istituti scolastici di richiedere integrazioni di budget durante l'anno per far fronte a necessità emergenti; la pubblicazione di un avviso pluriennale per favorire la continuità nel rapporto con gli operatori; l'utilizzo del servizio anche in relazione ad attività extrascolastiche; la

⁷ È interessante, per esempio, il dato sul rapporto numero alunni/numero assistenti nelle diverse regioni italiane che, nell'ultimo rapporto, oscilla da un 2,9 nelle Marche a un 15,7 in Campania (ISTAT, 2022) mostrando chiaramente le ampie differenze territoriali.

⁸ Come si è detto nella nota 1, il servizio è denominato in modi differenti sul territorio nazionale. La Regione Lazio per la scuola secondaria di secondo grado utilizza il termine *assistenza specialistica*.

pianificazione di incontri periodici di confronto con la Regione; la creazione di un elenco di operatori formati in relazione all'erogazione del servizio di assistenza specialistica.

Questa esperienza mostra come sia effettivamente possibile per l'ente pubblico instaurare un canale di comunicazione diretto con gli stakeholder, rendendoli parte attiva dei processi valutativi. Merita segnalare, a questo proposito, che il confronto con le scuole non è l'unica iniziativa in tal senso: la Regione Lazio ha avviato con l'anno scolastico 2022-2023 un'indagine sulla qualità percepita dalle famiglie dei beneficiari di assistenza specialistica, anch'essa con finalità valutative in ottica di miglioramento continuo delle politiche e delle pratiche.

3.3. Livello micro: valutazione nelle scuole

L'assistenza educativa si realizza concretamente nelle scuole ed è in relazione alle specificità di ciascun istituto/classe che si declinano i modelli organizzativi e le modalità operative più efficaci. Nei contesti scolastici, in particolare, si costruiscono le relazioni educative, *sostanza* della qualità del servizio. Per questi motivi, la valutazione non può prescindere dal coinvolgimento delle scuole e dei professionisti che in esse operano.

L'assistenza educativa interviene principalmente in tre aree: autonomie; comunicazione, relazione e socializzazione; apprendimenti. In questo senso, l'assistente è un mediatore e facilitatore di processi di inclusione: il suo raggio di azione comprende non solo la persona, ma anche il sistema nel quale è inserita. I processi e gli esiti del suo lavoro devono essere considerati nel contesto del sistema di sostegno e dell'insieme delle attività didattiche e educative della scuola. Per questo è estremamente importante contestualizzare i dati raccolti nell'ambito dei processi valutativi e interpretarli come tessere di un mosaico che prende forma attraverso un lavoro collettivo di costruzione e condivisione di un concetto di qualità. La cornice è data dagli obiettivi generali dell'assistenza educativa: intervenire sia sul singolo allievo che trasversalmente sulla classe nella progettazione, realizzazione e valutazione di interventi, integrati con quelli educativi e didattici dei docenti e finalizzati allo sviluppo complessivo della persona. Traducendo gli obiettivi generali in obiettivi specifici, l'assistente è chiamato a: favorire la socializzazione e l'inclusione dell'alunno nel gruppo classe; promuovere lo sviluppo delle autonomie complesse dell'alunno; lavorare con quest'ultimo e la classe per lo sviluppo cognitivo e metacognitivo, il rafforzamento delle competenze relazionali/comunicative e di gestione delle emozioni, lo sviluppo dei comportamenti pro-sociali, il miglioramento dell'autostima individuale (Zanazzi, 2022). Per raggiungere questi obiettivi è necessario che l'assistente sia parte attiva di "un team didattico educativo in cui le molteplici professionalità si integrano e condividono un complessivo progetto educativo, pur nel riconoscimento della specificità delle competenze" (SIPeS, 2023, p.1), per esempio collaborando alla stesura e aggiornamento del PEI, partecipando ai GLO e ai momenti di lavoro in équipe della scuola, promuovendo relazioni efficaci con le famiglie.

A partire da queste necessarie premesse, a livello micro, quindi nelle singole scuole e/o nelle classi, i processi di valutazione possono assumere forme diverse a seconda delle specificità di ciascun contesto. La valutazione esterna è una scelta difficilmente praticabile nelle scuole, perché richiederebbe la presenza continuativa durante l'attività didattica di una o più persone non appartenenti all'organizzazione scolastica, con evidenti implicazioni relative alla privacy. Si dovrebbe, quindi, optare per l'impiego di strategie autovalutative che, come evidenziato nella letteratura di settore, possono avere un significativo impatto formativo e metacognitivo. Il principale

punto di forza dell'autovalutazione, infatti, è la sua capacità di allenare la riflessività, indirizzando le persone alla partecipazione, al confronto reciproco, all'argomentazione, al mettersi in discussione (Zanazzi & Ferrantino, 2021). In questo senso, l'autovalutazione è certamente finalizzata a migliorare la qualità di un processo o servizio, ma si pone anche un altro fondamentale obiettivo: quello di far diventare la scuola un'organizzazione che apprende, sostenendo lo sviluppo di una cultura del cambiamento che sia realmente radicata. I risultati dei processi autovalutativi condotti a livello di scuola e/o di classe difficilmente potranno essere sintetizzati per l'utilizzo ai livelli macro della politica, ma contribuiranno alla riflessione, all'apprendimento organizzativo e al raggiungimento di risultati migliori: "il volano argomentativo induce conoscenza, sollecita dubbi, mostra angoli prospettici insospettati, genera miglioramento progettuale e organizzativo, suggerisce soluzioni gestionali" (Bezzi, 2010, pp.24-25).

4. Una proposta operativa per gli istituti scolastici

Ogni istituto scolastico e/o classe potrà impostare i processi valutativi in base alle proprie specificità e esigenze. Si deve necessariamente tener conto del fatto che l'assistenza educativa è parte integrante del sistema del sostegno: ciò significa che l'autovalutazione non può riguardare soltanto la qualità dell'assistenza educativa, ma deve prendere la forma di una riflessione attiva e partecipata sulla capacità del gruppo classe e/o dell'istituzione di valorizzare le diversità individuali, anche grazie all'apporto degli assistenti. *Apporto* che dovrebbe emergere dai processi valutativi, essere descritto e argomentato, evidenziandone i risultati positivi e le aree di possibile miglioramento.

È necessario che al processo autovalutativo partecipino i docenti curricolari e i docenti specializzati nel sostegno, oltre naturalmente agli stessi assistenti. Gli alunni, con o senza disabilità, potrebbero essere coinvolti, per esempio attraverso narrazioni (diari di bordo, attività creative e/o ludiche per i più piccoli) per far emergere il loro vissuto durante l'anno scolastico rispetto al tema dell'inclusione e le relazioni che si sono instaurate tra compagni, anche grazie al lavoro degli assistenti. Infine, è importante che il processo valutativo arrivi a cogliere la prospettiva delle famiglie degli alunni che, pur non appartenendo all'organizzazione scolastica, hanno un ruolo fondamentale nella realizzazione dell'inclusione.

Se il luogo di osservazione privilegiato dei processi di inclusione è il gruppo classe, all'interno del quale possono svilupparsi relazioni significative e condizioni di benessere favorevoli per lo sviluppo cognitivo e l'apprendimento, non si può escludere dall'osservazione il contesto più ampio, quello dell'istituto scolastico, che con la sua cultura, politiche e pratiche, indubbiamente influisce sui processi di inclusione e sul lavoro dell'assistente. Per questo è importante la partecipazione del Dirigente Scolastico e del Coordinatore dell'inclusione. Anche il personale ausiliario potrebbe essere opportunamente coinvolto, perché spesso vicino agli alunni nelle situazioni informali e, pertanto, in grado di osservare aspetti personali e relazionali importanti da una prospettiva differente da quella dei docenti.

4.1. Progettare l'autovalutazione delle pratiche inclusive

In questo paragrafo si presentano le linee generali di una proposta operativa per gli istituti scolastici che intendano avviare un percorso di autovalutazione dell'assistenza educativa.

Nella proposta delineata, la finalità dell'autovalutazione è promuovere la cultura dell'inclusione, intesa come accoglienza e valorizzazione delle differenze e delle caratteristiche di ognuno, da

realizzare attraverso l'individuazione e l'abbattimento delle barriere alla piena partecipazione di tutti alla vita scolastica. L'impostazione metodologica può essere ricondotta a quella delineata nell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), basata sulla progettazione inclusiva partecipata e sull'azione incrementale. In questo modello l'inclusione non è uno stato, ma un processo continuo: il percorso di autovalutazione condotto con l'Index “può essere raffigurato come un ciclo di sviluppo della scuola” (ivi, p.91). L'assistenza educativa è a tutti gli effetti parte integrante del processo di cambiamento e di trasformazione verso una sempre migliore inclusione scolastica.

La traccia per il piano di lavoro, di seguito esposta (Tabella 1), dovrà essere adattata e dettagliata in funzione delle esigenze di ciascun contesto. È possibile stilare un elenco di obiettivi generali come cornice di riferimento:

- ✓ monitorare, descrivere, argomentare il contributo reso dagli assistenti educativi ai processi di inclusione e ai loro esiti;
- ✓ favorire il confronto tra le figure coinvolte nei processi di inclusione, *in primis* assistenti educativi e docenti;
- ✓ predisporre e testare strumenti per la raccolta di dati utili a monitorare l'andamento dei processi di inclusione e dei loro esiti;
- ✓ creare occasioni per l'analisi e l'interpretazione collegiale dei dati raccolti.

Tabella 1 - Autovalutazione: piano di lavoro

Fase 1	La scuola si avvale della consulenza di un “amico critico” che può essere un ricercatore universitario o un esperto di valutazione dell'inclusività scolastica. La presenza di questa figura di coordinatore/facilitatore esterno non è, tuttavia, essenziale e si può optare per l'individuazione di una figura interna all'organizzazione scolastica. Questa figura esterna o interna viene denominata <i>Coordinatore di processo</i> .
Fase 2	Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo definiscono il mandato e le domande valutative.
Fase 3	Il Dirigente Scolastico, il Coordinatore dell'inclusione e il Coordinatore di processo concordano le modalità di coinvolgimento dell'ente gestore del servizio (cooperativa) che, in ogni caso, dovrebbe essere opportunamente informato della decisione di avviare un percorso di valutazione.
Fase 4	In ogni classe partecipante al progetto vengono coinvolti i docenti specializzati nel sostegno, gli assistenti e almeno due docenti curricolari volontari e/o individuati dalla Dirigenza o dal Coordinatore per l'inclusione. Il gruppo dei partecipanti può essere allargato ad altre figure, in base al mandato valutativo e alle disponibilità. È opportuno coinvolgere anche una o più famiglie.
Fase 5	Inizio anno scolastico: incontro di “esplorazione del campo semantico” ⁹ , condotto e moderato dal Coordinatore di processo, durante il quale vengono presentati gli obiettivi generali del progetto e i partecipanti definiscono collegialmente obiettivi specifici, modalità di attuazione e attività.
Fase 6	Da settembre a gennaio: ogni partecipante compila individualmente tre questionari predisposti dal Coordinatore di processo con la collaborazione del Dirigente Scolastico e del Coordinatore per l'inclusione. I questionari, somministrati a distanza di almeno un mese l'uno dall'altro, hanno l'obiettivo di monitorare l'andamento dei processi di inclusione e il ruolo dell'assistenza educativa secondo le diverse prospettive delle

⁹ L'esplorazione del campo semantico è un'attività finalizzata a comprendere la natura del programma secondo gli attori rilevanti, il senso che questi ultimi gli attribuiscono, i valori sottesi (Palumbo, 2010).

	persone coinvolte. Si suggerisce di predisporre strumenti che consentano ai partecipanti di esprimersi liberamente, proponendo le loro osservazioni e lasciando spazio anche per l'emergere di tematiche e problematiche non previste. Nei questionari devono essere proposti quesiti riguardanti l'apporto degli assistenti educativi ai processi di inclusione, l'organizzazione dell'assistenza educativa all'interno della singola classe e/o dell'istituto, la collaborazione tra gli assistenti e le altre figure, la condivisione degli obiettivi educativi, l'effettiva disponibilità di occasioni di confronto, i progressi e/o le criticità osservate nelle diverse aree di intervento degli assistenti: autonomie; comunicazione, relazione e socializzazione; apprendimenti.
Fase 7	A partire da gennaio: ogni partecipante viene contattato per un'intervista individuale condotta dal Coordinatore di processo che ha lo scopo di approfondire le questioni evidenziate nelle risposte ai questionari e di far emergere eventuali altri temi da porre all'attenzione del gruppo. Le interviste vengono introdotte, quindi, con una domanda generale di stimolo a raccontare l'andamento delle attività in classe, per poi focalizzarsi sul tema dell'inclusione e sugli aspetti di maggiore interesse a partire dalle risposte date nei questionari. Si chiede, in conclusione, a ciascun intervistato di autovalutarsi, sia come singolo che come membro di un'équipe, rispetto all'obiettivo dell'inclusione e della valorizzazione delle differenze. Ogni intervistato è chiamato, inoltre, a esprimere una valutazione, argomentata e corredata di esempi, sull'apporto dell'assistenza educativa ai processi di inclusione nel proprio contesto classe e/o a livello di istituto. Anche all'assistente stesso si propone di autovalutare il suo operato e gli esiti degli interventi effettuati.
Fase 8	Febbraio-marzo: il Coordinatore di processo, dopo aver analizzato i dati raccolti attraverso i questionari e le interviste, convoca un incontro con tutti i partecipanti per discutere le principali questioni e i differenti punti di vista emersi.
Fase 9	Aprile/maggio: i partecipanti compilano un ultimo questionario riguardante i processi di inclusione l'apporto degli assistenti educativi durante l'intero anno scolastico.
Fase 10	Fine anno scolastico: tutti i partecipanti, incluso il Dirigente, vengono convocati per un incontro, moderato dal Coordinatore di processo, durante il quale il gruppo valuta i risultati raggiunti nell'area dell'inclusione, individuando i successi, le aree di criticità e l'apporto dell'assistenza educativa. Come risultato di questo incontro viene stilato il piano di miglioramento che può essere inserito nel progetto di assistenza educativa per l'anno successivo ¹⁰ . Laddove non fosse previsto tale progetto, il piano di miglioramento dovrebbe essere comunque stilato, perché si tratta di un'occasione di riflessione autovalutativa, nonché di un "patto" tra i componenti di un'équipe che condividono valori e obiettivi. Inoltre, i dati raccolti durante il percorso possono fornire utili spunti da portare all'attenzione dei partecipanti al GLO e da includere nel PAI e/o nel RAV di istituto.

5. Riflessioni conclusive

La valutazione di cui l'assistenza educativa necessita non è un mero adempimento, ma un reale supporto a processi i cui obiettivi si evolvono nel tempo, acquisendo nuovi significati.

Questo articolo ha proposto alcuni spunti di riflessione e operativi per la costruzione di sistemi di valutazione formativa funzionali al miglioramento della qualità del servizio.

¹⁰ In alcuni territori le scuole, per ricevere i finanziamenti destinati all'assistenza educativa, devono predisporre un progetto di assistenza da sottoporre all'ente finanziatore prima dell'inizio di ogni anno scolastico.

Esistono diversi modi di valutare i programmi, le politiche e/o i progetti: non ne esiste uno migliore in assoluto dal punto di vista del rigore metodologico, ma occorre decidere in ogni contesto e situazione quello più adeguato nella relazione tra valutatori e stakeholder, per realizzare una valutazione “pluralista”, cioè “capace di far intendere tra loro più soggetti (dai decisori ai funzionari, dagli interessati ai beneficiari) e più istituzioni” (Stame, 2016, p.10). L’assistenza educativa necessita di una valutazione che non si limiti a fotografare le situazioni attraverso la rilevazione di dati, ma riesca a cogliere e a far emergere i punti di vista soggettivi degli attori che insieme “costruiscono” la loro idea di qualità.

L’assistenza educativa, una delle colonne portanti della nostra scuola inclusiva, è un servizio i cui obiettivi si evolvono di pari passo con i cambiamenti delle istituzioni educative, per questo necessita di un processo di valutazione fortemente improntato su logiche ermeneutiche che “pone in continua interazione *ogni* parte, crea continuamente retroazioni tra componenti, lega aspetti ancora da esaurire con quelli già apparentemente risolti” (Bezzi, 2010, p.91). In questo articolo è stato delineato un sistema di valutazione multilivello, in grado di abbracciare la complessità di un servizio che trova il suo fondamento nelle norme (Stato), che è finanziato, organizzato, erogato a livello locale (amministrazioni regionali e comunali, terzo settore) e che trova la sua concreta realizzazione nei contesti scolastici (istituti e classi).

L’assistenza educativa è un servizio che risponde a una scelta politica: il diritto all’istruzione delle persone con disabilità e/o in situazione di svantaggio. Di conseguenza, le decisioni in merito a quali dati raccogliere e a come interpretarli devono essere prese in funzione del principio dell’inclusione: i processi di valutazione sono finalizzati, in ultima analisi, a formulare giudizi argomentati sulle capacità effettive del servizio di raggiungere le sue finalità inclusive, sui suoi punti di forza e aree di miglioramento. Nella ricerca valutativa nessun dato è neutrale, nessuna selezione di dati può esserlo, “tutto concorre a forgiare in un modo piuttosto che in un altro l’interpretazione finale proposta” (Bezzi, 2010, p.25).

L’assistenza educativa si realizza concretamente nei contesti e nelle relazioni educative. Il suo ruolo si esprime pienamente all’interno di una cultura dell’inclusione diffusa e condivisa in profondità da tutti i componenti della comunità scolastica. L’assistenza, inoltre, è parte integrante del sistema di sostegno: per questo è necessario che il suo ruolo venga compreso, descritto, argomentato e valorizzato all’interno dell’équipe educativa. Valutarlo è un primo, fondamentale passo necessario per raggiungere questo obiettivo.

Riferimenti bibliografici:

- Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (ed.), *Sage Handbook of Special Education* (pp.146-159). Londra: Sage.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F., Catarci, M., Fiorucci, M. (eds.) (2018). *L’inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell’assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma Tre Press.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione: Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Campbell, T.D. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and program planning*, 2(1), 67-90.

- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations for educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J. (2007). Le nostre novantacinque tesi. In N. Stame (ed.), *Classici della valutazione* (pp. 178-187). Milano: Franco Angeli.
- 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*, 17(1), 11-19.
- Council of Europe (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. Tratto da: <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positi/168073fb65>.
- D'Alessio, S., Donnelly, V., Watkins, A. (2010). Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de Psicologia y Education*, 1(5), 109-126.
- Di Michele, P. (2020). Disabilità e inclusione scolastica. Una ricerca sugli assistenti all'autonomia e alla comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19(3), 127-146.
- Di Michele, P., Zagni, B. (2022). Per una nuova ecologia dell'inclusione. Il sistema scuola e gli assistenti specialistici all'autonomia e comunicazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(4), 92-123.
- Galanti, M.A., Giacconi, C., Zappaterra, T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(9), 7-14.
- Graf, E., Porchia, S. (2019). *Misurare ciò che conta. La valutazione di impatto*. Tratto da: https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/extra/gsi/documenti/progetti/social_innovation_upper/misurare/Misurare__conta.pdf.
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., Zambelli, A. (2021). *Il nuovo ruolo dell'educatore di plesso: Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Faenza: Homeless Book.
- Guglielmucci, S. (2017). *La figura dell'AEC. L'Assistente Educativo Culturale: dall'assistenza alla facilitazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Roma: Alpes Italia.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità: Anno scolastico 2020-2021*. Tratto da: <https://www.istat.it/it/archivio/265364>.
- Lombardi, M. (2010). Processo della policy e indicatori di monitoraggio. In C. Bezzi, L. Cannavò, M. Palumbo (eds.), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione* (pp.209-229). Milano: Franco Angeli.
- MIUR (2001), *Nota Prot. n.3390 – Oggetto: assistenza di base agli alunni in situazione di handicap*. Tratto da: https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2001/prot3390_01.shtml.
- Palumbo, M. (2010). Definizioni, approcci e usi degli indicatori nella ricerca e nella valutazione. In C. Bezzi, L. Cannavò, M. Palumbo (eds.), *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione* (pp.19-43). Milano: Franco Angeli.
- Paniccia, R.M., Giovagnoli, F., Di Ruzza, F., Giuliano, S. (2014). La disabilità nelle scuole superiori: L'assistenza specialistica come funzione integrativa. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 64-73.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

- Pavone, M., Galanti, M.A. (eds.) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Regione Lazio, Direzione Regionale Istruzione, Formazione e Lavoro, Area Tutela Fragilità (2022). *Monitoraggio triennale Assistenza specialistica - A.S. 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022*. Roma: Regione Lazio.
- Rogers, P., Hacsı, T.A., Petrosino, A., Hebner, T.A. (2000) (eds.), Program theory in evaluation: challenges and opportunities. *New Directions for Program Evaluation*, 87, San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1993). Hard won lessons in program evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 58, San Francisco: Jossey-Bass.
- Senato della Repubblica Italiana (2022). *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*. Tratto da: <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/421020.pdf>.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., Leviton, L.C. (1990). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. London: Sage.
- SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) (2023). *Documento ufficiale della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) concernente lo sviluppo del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico con funzioni di sostegno all'autonomia ed alla comunicazione nei processi di inclusione scolastica*. Tratto da: <https://s-sipes.it/educatore-professionale-per-il-sostegno-allautonomia-e-alla-comunicazione/documento-ufficiale-della-societa-italiana-di-pedagogia-speciale-sipes/>.
- Stake, R.E. (1980). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In W.B. Dockrell, D. Hamilton (eds.), *Rethinking educational research* (pp.72-87). London: Hodder and Stoughton.
- Stake, R.E. (2003). Responsive evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.63-68). Dordrecht: Springer.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Stame, N. (1996). La valutazione delle politiche e dei servizi. *Tutela. Trimestrale di politiche sociali*, XI (1-2).
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Tratto da: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- Zanazzi, S. (2021). *Prendere consapevolezza. Esperienze di assistenti specialistici nella scuola secondaria di secondo grado*. Lecce & Brescia: Pensa Multimedia.
- Zanazzi, S., Ferrantino, C. (2021) (eds.). *Autovalutazione e trasformazione. Modelli e strumenti per lo sviluppo di una cultura inclusiva nella scuola*. Lecce & Brescia: Pensa Multimedia.
- 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*, 14(23), 197-215.
- Zappaterra, T. (ed.) (2022). *Progettare attività didattiche inclusive: Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini.