

The service for integration of students with disabilities: the policy of the Città Metropolitana di Roma Capitale

*Ilaria Marchetti**

Abstract

This paper starts from a question. How to promote disability services that, in order to give embraceable and effective answers, are able to deal with the variability in demand and the relationships between the actors involved. The paper aims to explore the cultural model that guides the organization of a public service aimed to school integration of disability in the second cycle of education, within a wide territory, characterized by high variability. Starting from the historical-cultural determinants that frame the institutional mandate, we proceed to present methodological objectives, operational strategies and issues waiting for an answer. The centrality given to the context, in this case the school, as a possible and necessary developer for a sustainable and successful processes for integration of disability, is proposed here as a guideline for administrative and technical procedures within a public social service. The aim of the work is to promote a reflection on an organizational model of public service that should not be oriented to a culture of assistance to the individual deficits and disabilities. This culture, although currently questioned, is still the main expectation of the actors involved and impacts on the institutional procedures of many contexts and services that deal with people with disabilities and their families. The paper also proposes the strategic position of the assistant to the autonomy and communication as a role of a system that works on the relationship between the student with disabilities, who has his present/future life project, and the school organization, which has to manage many elements not easy to combine, as the institutional mandate, the educational objectives, expectations of families and the high variability of students with and without diagnosis.

Keywords: disability; school integration; commissioning; organizational model; the assistant to the autonomy and communication.

* Psicologa, psicoterapeuta. Funzionaria dell'Ente Città metropolitana di Roma Capitale, Dipartimento "Sviluppo sociale e politiche per l'integrazione", Servizio 2 "Immigrazione - Interventi in campo sociale".

Marchetti, I. (2015). Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale [The service for integration of students with disabilities: the policy of the Città Metropolitana di Roma Capitale]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-15. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale

Ilaria Marchetti*

Abstract

Questo scritto nasce da un interrogativo. Come promuovere oggi servizi per la disabilità che, per potersi orientare a dare risposte condivisibili ed efficaci, sappiano trattare la variabilità della domanda e delle relazioni tra gli attori coinvolti. Il lavoro si propone di esplorare il modello culturale che orienta l'organizzazione di un servizio pubblico rivolto all'integrazione scolastica della disabilità nel secondo ciclo di istruzione, all'interno di una realtà territoriale vasta e caratterizzata da grande variabilità. Partendo dalle determinanti storico-culturali che fanno da cornice al mandato istituzionale, si procede ad esporre obiettivi metodologici, strategie operative e problematiche a cui si cerca una risposta. La centralità data al contesto, in questo caso scolastico, nella sua posizione di committente possibile e necessario per una sostenibilità e riuscita dei processi di integrazione della disabilità è qui proposta come linea guida del fare amministrativo e tecnico all'interno di un servizio sociale di pubblica gestione. L'intento del lavoro è quello di promuovere una riflessione su un modello organizzativo di servizio pubblico non orientato dalla cultura assistenzialistica al disagio e alla disabilità dei cittadini, cultura che, seppur in un attuale ripensamento e messa in discussione, rimane la cifra diffusa delle aspettative dei soggetti coinvolti e interviene nelle prassi istituzionali dei differenti contesti e servizi che incontrano la persona disabile e la sua famiglia. Si propone inoltre la posizione strategica dell'assistente all'autonomia e comunicazione come funzione di sistema che lavora sulla relazione tra lo studente con disabilità con il proprio progetto di vita attuale e futuro e l'organizzazione scolastica, impegnata a dover accordare elementi non scontatamente conciliabili come il mandato istituzionale, gli obiettivi formativi, le attese delle famiglie e l'alta variabilità degli studenti con e senza diagnosi.

Parole chiave: disabilità; integrazione scolastica; committenza; modello organizzativo; funzione di sistema.

Il punto di osservazione è quello dell'integrazione scolastica della disabilità nel secondo ciclo di istruzione e del servizio di assistenza all'autonomia e alla comunicazione personale (assistenza specialistica), gestito

*Psicologa, psicoterapeuta. Funzionaria dell'Ente Città metropolitana di Roma Capitale, Dipartimento "Sviluppo sociale e politiche per l'integrazione", Servizio 2 "Immigrazione - Interventi in campo sociale".

Marchetti, I. (2015). Il servizio per l'integrazione scolastica degli studenti con disabilità: La proposta culturale della Città metropolitana di Roma Capitale [The service for integration of students with disabilities: the policy of the Città Metropolitana di Roma Capitale]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 6-15. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

dall'ente Città metropolitana di Roma Capitale¹. La cornice di riferimento all'interno della quale si colloca il servizio è il territorio della provincia di Roma, comprensivo di 121 Comuni e Roma Capitale, circa un terzo della regione Lazio. Il servizio è organizzato in modo tale da mettere al centro la domanda formulata dai contesti scolastici, che presentano annualmente un progetto e lo realizzano attraverso un finanziamento.

Gli Istituti che fanno richiesta sono circa 200, comprensivi di numerose sedi associate, scuole dimensionate e Reti scolastiche. Gli indirizzi coinvolti sono licei, istituti tecnici, centri di formazione professionale.

Gli alunni diretti destinatari del servizio arrivano attualmente ad un numero di circa 2.600. Le aree diagnostiche maggiormente rappresentative entro il campione dei destinatari sono quelle delle disabilità psichiche, le problematiche che ricadono entro i cosiddetti disturbi emotivi comuni e i disturbi dell'apprendimento. Molte le situazioni con doppie diagnosi, in cui è presente una condizione di danno organico a cui si associa deficit cognitivo. Si registra un aumento di iscrizioni, nel corso di questi ultimi anni scolastici, degli alunni con diagnosi di autismo.

Gli operatori che lavorano in questo ambito sono circa 2000 unità, con i profili professionali più vari, maggiormente rientranti nell'area delle discipline psicologiche, umanistiche, scienze della formazione e pedagogia. Sempre più laureati si impiegano in questo settore, in aumento gli specializzati e con formazione post universitaria.

La cornice normativa come processo storico-culturale

Per collocare il servizio di assistenza specialistica, gestito dalla Città metropolitana di Roma Capitale (già Provincia di Roma) da più di dieci anni, è interessante provare a leggere la storia dell'integrazione scolastica della disabilità nella società italiana. Lo scopo è di rintracciarne gli sviluppi attualmente possibili e la cornice culturale su cui investire cambiamenti. A fronte dell'avanguardia riconosciuta all'Italia, ci si domanda dove risieda tutt'oggi la discrepanza tra normative avanzate e senso di riuscita dei processi di inclusione. Si fa qui l'ipotesi che il problema si presenti quando si considera la legge esclusivamente come dichiarazione di principio e dunque quando vi si risponde come mero adempimento (Marchetti, 2014).

L'integrazione scolastica rientra in prima istanza entro il diritto soggettivo, con la Costituzione che all'art. 3 riferisce degli ostacoli da rimuovere ai fini del pieno sviluppo della personalità umana; l'art. 34 che sottolinea il più generale principio di universalità della scuola indipendentemente dalle condizioni di partenza; l'art. 38 che specifica e nomina coloro che hanno diritto come gli altri, i minorati e gli inabili. La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006), ratificata in Italia (2009) e in Europa (2010), afferma il principio di dignità e sottolinea il ruolo determinante che assume il contesto sociale e culturale sulla qualità di vita e sull'esperienza della propria condizione di salute (www.lavoro.gov.it).

Quel che oggi in Italia (www.aipd.it) trova una formula così chiara ed esemplare nella normativa in termini di diritti riconosciuti, è un percorso che inizia più di quaranta anni fa e potremmo rintracciarne tre fasi storiche, le cui caratteristiche culturali ritornano e si connettono tra loro ancora oggi.

La scuola degli anni '60 guardava alle "disarmonie" e al "disadattamento" come specificità individuale, entro una valutazione che giustificava e rafforzava le classi differenziali per i fuori-norma. L'altro era altro e rimaneva altrove.

Gli anni '70, entro una generale cultura militante, avevano dato inizio, anche per la disabilità come per altre questioni civili, alla battaglia in nome dell'uguaglianza nel rispetto delle differenze individuali. La legge 118 del 1971 (www.handylex.org) assicurava per tutti la frequenza scolastica e dunque l'integrazione corrispondeva all'inserimento. È stato però il Documento Falcucci del 1975², considerato la "Magna Charta" dell'integrazione scolastica della disabilità, il primo prezioso contributo anche metodologico, che mantiene un'assoluta attualità ancora oggi, nella sua capacità di porre l'accento sul ruolo del contesto scuola per la promozione della qualità di vita delle persone disabili, nel suo naturale raccordo tra azione educativa e promozione delle potenzialità individuali. Si dà rilievo, in questo documento, alla finalità della scuola, che va mantenuta anche quando gli alunni presentano un disagio e una disabilità, e si sottolinea inoltre la possibilità, oltre che la necessità, di pensare curricula individualizzati e sempre più flessibili per tutti, secondo obiettivi

¹ Dal 1 gennaio 2015 la Città metropolitana di Roma Capitale è subentrata alla Provincia di Roma, secondo quanto sancito dall'articolo 1, comma 16, della Legge 7 aprile 2014, n. 56 - Disposizioni sulle città metropolitane, sulle province, sulle unioni e fusioni di comuni.

² Per approfondimenti consultare

http://www.integrazionescolastica.it/upload/art455/documento_Falcucci_1975_2005.pdf

definiti che vedano il più possibile integrate attività di sostegno alla restante attività didattica. Si marca inoltre l'importanza dei processi di socializzazione ai fini dell'apprendimento.

È conseguenza di quel documento la legge 517/1977³ che sancisce l'abolizione delle classi differenziali, formalizza l'assegnazione di docenti specializzati per sostenere l'integrazione degli alunni con disabilità e introduce il concetto di classi aperte e dei piani educativi individualizzati.

Le dimensioni che sentiamo ancora attuali di quel periodo storico sono le oscillazioni tra il principio di uguaglianza, ideologico laddove si tenti di eliminare o ammansire la variabilità dettata dall'incontro con le differenze che la disabilità sollecita a trattare, e una cultura invece più orientata alla domanda che scaturisce dalla relazione tra l'individuo (portatore di una disabilità) e il contesto (in questo caso scolastico).

Dagli anni '90 ad oggi la strada dell'integrazione scolastica ha trovato una definizione entro, potremmo dire, una cultura del diritto garantito e della specializzazione al suo servizio. La legge 104 del 1992⁴ ha sancito un vocabolario specifico per la riconoscibilità e la categorizzazione di chi va considerato disabile, entro un'impostazione medicalizzata. Questa legge ha provato anche a definire un assetto organizzativo per accogliere e includere al meglio. La metodologia indicata per perseguire e realizzare l'integrazione è quella del coordinamento tra servizi territoriali e scuola, tra saperi diversi e discipline che guardino alla complessità individuo-contesto.

È a partire da questi anni che si comincia a parlare di progettualità, nell'idea che i presupposti di principio (il diritto da garantire) possano convivere con obiettivi da porre a verifica. Con la legge 328 del 2000 (www.parlamento.it) si evidenzia la necessità per ciascuna persona disabile di organizzare una rete di interventi integrati che sappiano rispondere in maniera individualizzata ai bisogni.

Negli ultimi anni, nella scuola si è data sempre più attenzione alle tante problematiche presenti nelle classi, è oramai evidente che non è solo la disabilità che comporta una necessaria trasformazione del contesto. I Bisogni Educativi Speciali di tutti (direttiva ministeriale del 27/12/2012 e circolare ministeriale n. 8/2013)⁵, invitano la scuola a ripensare la propria offerta in funzione di un fruitore portatore di una sempre più ampia variabilità riconosciuta. Oggi, le differenze di ciascuno, se non patologizzate e immediatamente rinviate a una medicalizzazione, rappresentano l'apertura a un uso più flessibile delle risorse umane e materiali.

Si dice spesso che l'Italia sia all'avanguardia rispetto agli altri paesi, in termini di integrazione della disabilità a scuola e non solo. L'essere stati lungimiranti e aver scritto documenti complessi e rivolti ai diritti imprescindibili, non esime dal domandarsi come si porta avanti la loro realizzazione. La cultura intorno alla disabilità è ancora molto legata, per diverse ragioni, alla rivendicazione del diritto e sembra che la medicalizzazione sola possa dare delle risposte. La questione rimane sistematizzare le prassi che sviluppano un senso di soddisfazione condivisa e dei risultati replicabili.

L'ipotesi è che, in tutti questi anni di impegno e lavoro intorno alla disabilità, si sia operata una scissione ideale e temporale tra il diritto che deve essere garantito e la qualità dei servizi che ne permettono la realizzazione, anziché sfruttare il punto di incontro tra questi vettori.

Nei contesti scolastici questa dimensione è abbastanza visibile e non raramente il rapporto con le famiglie testimonia di un'acuta difficoltà a trattare una domanda più complessa del previsto. Un'impostazione piuttosto frequente, da parte delle istituzioni e dei servizi, è quella della "politica dell'adesione alle richieste" delle famiglie, che agisce con esse la fantasia del risarcimento di un danno subito. Accanto all'adesione acritica c'è l'antagonismo a tutti i costi, che trova piena espressione nella diffusa cultura dell'aprire ricorsi legali (delle famiglie nei confronti delle istituzioni) per ottenere una risposta esigibile.

Relazioni disabilitanti

La disabilità è qui pensata come una condizione personale ma anche collettiva, contestuale. Si intende dire che la persona che presenta una condizione permanente o progressiva di deficit, non immediatamente è

³ Per approfondimenti consultare <http://www.handylex.org/stato/l040877.shtml>

⁴ Per approfondimenti consultare <http://www.handylex.org/stato/l050292.shtml>

⁵ Per approfondimenti consultare <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf> e http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9fd8f30a-1ed9-4a19-bf7d-31fd75361b94/cm8_13.pdf

disabile. Dipende da come nel contesto la relazione sarà vissuta come disabilitante dalle persone che vi partecipano.

La scuola ha molto da imparare attraverso la disabilità. Questo “evento critico” (Carli & Paniccia, 2003), che è la differente relazione che va organizzata tra individuo e persona disabile, impegna la scuola in una scommessa: poter uscire o meno dal presupposto che ci sia un modo unico per apprendere e che le conoscenze da acquisire siano date.

Entro tale punto di vista i servizi per la disabilità possono esercitare un’azione promotrice, entro i contesti, di competenze a convivere con le differenze, tali per cui chi vive, ad esempio la scuola, “ci sappia fare” con l’alterità ed evidentemente trovi dei gradi di libertà possibili per perseguire obiettivi all’interno del proprio mandato.

Ogni disabilità comporta una modalità differente di pensare la formazione, una strategia diversa che il contesto scolastico può “inventare”. Ciascuna disabilità può mettere a rischio il soggetto di un’esclusione rispetto all’accesso al sapere (o meglio ai saperi) e alle relazioni sociali. La stessa classe scolastica, spesso eretta a risorsa imprescindibile, può essere il primo luogo escludente della scuola.

Si può senz’altro affermare che i contesti scolastici oggi tentino di fare molto, cercando di trovare metodi nuovi e innovativi per “far fare” il più possibile allo studente disabile, laddove è ancora necessario definire meglio modalità per dare forma alla didattica curricolare. La disabilità dunque spinge utilmente la scuola a ripensarsi, a sviluppare nuove strategie, ad organizzare spazi di lavoro e modi di imparare. Una scuola che fa buona integrazione probabilmente non avrà bisogno di definirsi attraverso molte, troppe attività. La questione problematica rimane la diffusa provvisorietà di un approccio metodologico necessariamente da annodare alla verifica.

La disabilità attiva modalità relazionali diverse. Da una parte può essere vissuta come un problema da delegare a “esperti”. Spesso allo studente con disabilità viene affiancato un adulto specializzato e a lui dedicato. Questo adulto può così lavorare per colmare i vuoti del “non sapere e non saper fare” del soggetto. Entro un presupposto di normalizzazione sul registro dei contenuti e delle condotte, il soggetto coincide con il suo vuoto di risposta attesa e col suo comportamento fuori norma. La disabilità è così collocata allo stadio della diagnosi, intesa come rivelatrice dei deficit dell’individuo (Paniccia, 2012a).

Quando il disabile coincide con la diagnosi, ad esempio di danno organico, questo tende a spiegare tutto di lui. Il corpo danneggiato parla ed esaurisce il soggetto. L’altro tende a non aspettarsi nulla di soggettivo dal disabile, non gli accredita la possibilità di indirizzarsi, con un possibile “dono di scambio” nella relazione (Kristeva & Vanier, 2011). In questo senso, anche a scuola, sono sempre gli studenti non disabili, “i compagni di classe”, a essere definiti “eccezionalmente” disponibili, altruisti, generosi, proprio perché non si presuppone un soggetto con disabilità che può dare o dire, ma che semmai necessita solo di aiuto. Male che vada “non disturba”.

L’altro adulto, in rapporto alla persona disabile, può però anche assumere una funzione diversa, che sostenga le relazioni a non sposare un’impostazione assistenzialistica. Si fa l’ipotesi che sia il supporto la persona con disabilità come soggetto che si rivolge all’altro entro un desiderio di relazione e non solo un bisogno di cura, a farlo entrare nello scambio sociale e quindi a realizzare l’integrazione. Entro tale dimensione possono essere perseguiti obiettivi di apprendimento, di conoscenze e di competenze, a qualsiasi livello cognitivo esse si situino (Lolli, 2012).

Il modello organizzativo della Città metropolitana di Roma Capitale

Si prende qui in esame il servizio di Assistenza all’autonomia e alla comunicazione personale per l’integrazione scolastica, con l’obiettivo di provare a ragionare su possibili aree di sviluppo dei servizi per la disabilità entro un’attenzione alla soggettività e alla relazione individuo-contesto.

La Città metropolitana di Roma Capitale negli ultimi anni ha provato a costruire una risposta al mandato istituzionale⁶ che sostenesse le scuole in percorsi di trasformazione culturale entro un modello non assistenzialistico di intervento per la disabilità, in linea con obiettivi educativi e formativi.

L’ente locale organizza il servizio e gestisce i finanziamenti dell’assistenza alla comunicazione per le disabilità sensoriali in tutti gli ordini di scuola e il servizio di assistenza specialistica per progetti relativi a tutte le aree di disabilità negli istituti d’istruzione e formazione del secondo ciclo. Facciamo qui riferimento a

⁶ La Città metropolitana di Roma Capitale, subentrata alla Provincia di Roma, mantiene le competenze in merito ai servizi sociali e in particolare ai servizi di integrazione scolastica secondo la normativa ancora vigente (Legge Regione Lazio n. 14/1999 che recepisce il Decreto Legislativo 112/1998), in attesa della normativa regionale, attualmente in discussione, che riallocherà le funzioni e riorganizzerà i servizi sul territorio.

quest'ultimo ambito d'intervento, rivolto ai giovani con disabilità e per i quali gli Istituti attivano una richiesta di finanziamento. I progetti presentati si realizzano a mezzo di risorse umane (assistenti specialistici) che lavorano entro il contesto scolastico, in coerenza con i programmi formativi individualizzati e concordati con le équipe scolastiche.

Il primo elemento che guida l'organizzazione del servizio è una specifica idea della scuola e del percorso formativo. Poniamo al centro il mandato sociale della scuola e cerchiamo di valorizzare l'autonomia scolastica (www.archivio.pubblica.istruzione.it). Pensiamo che la vita scolastica, soprattutto per uno studente all'ultimo ciclo d'istruzione (scuola superiore o centro di formazione professionale) possa avere un'influenza significativa sul progetto di vita, soprattutto se è presente un quadro problematico tale da individuare una condizione di disabilità. La scuola superiore è l'ultimo segmento di un lungo percorso formativo cui seguirà, nella migliore delle ipotesi, la scelta della specializzazione degli studi universitari o l'indirizzarsi al mondo del lavoro. In molti casi le famiglie vivono una forte solitudine con la chiusura degli studi e i servizi stentano a trovare risposte soddisfacenti. Immaginiamo quanto sia complesso orientarsi al fuori scuola e al proprio futuro per chi presenta un problema invalidante, in termini di autonomia personale, nell'area cognitiva, della comunicazione o nelle relazioni sociali. Se dunque pensiamo la scuola, non come un attore qualsiasi, ma come protagonista dei processi d'integrazione e inclusione sociale entro tutto l'arco di vita, allora investire al meglio sull'istituzione scolastica significa puntare sullo sviluppo di competenze che hanno un'incidenza su ogni ambito di relazione e sulle domande intercettate dagli altri attori istituzionali.

Il secondo elemento-guida del servizio è l'idea che gli interventi di integrazione che si esauriscono nell'assistenzialismo siano motivati da una difficoltà o poca propensione a definire obiettivi da perseguire. Si finisce così per trascurare lo sviluppo di competenze nei singoli e nei contesti a saper entrare in relazione con il disabile e viceversa, si insiste sull'impotenza dettata dai deficit e si assume la delega temporanea nella gestione di un problema dell'individuo, lasciando invariato il contesto. Soprattutto la cultura assistenzialistica difficilmente si coniuga con la mission della scuola, confondendo i luoghi e le funzioni, ha costi molto elevati, rimandando all'infinito il problema del disabile e della sua famiglia.

Entro la cultura dell'assistenzialismo prende forma, come accennato prima, il modello di intervento correttivo del deficit, cioè quella specifica modalità di relazione che vede uno specialista tecnico assumere su di sé un ruolo forte di conduzione del lavoro, difficilmente condivisibile (poiché le tecniche sono di chi ne possiede il protocollo). In quest'ultimo caso la didattica sfocia nella riabilitazione e l'obiettivo è mitigare le conseguenze del deficit nella performance, presunte come risultanti individuali. Pensiamo che questa impostazione arrivi ad essere un problema laddove si pensi l'abilità del soggetto non connessa con un uso contestuale che se ne fa e dunque con le determinanti contestuali nelle quali viene messa in atto (Panizza, 2012b).

Tanto nel modello assistenziale, tanto nel suo risvolto tecnicista, la Scuola perde la propria committenza e con essa la possibilità di lavorare sulla propria mission e sulle proprie dimensioni culturali, provando a metterle in discussione di fronte ad eventi critici.

A partire da queste premesse, il criterio che orienta l'azione organizzativa dell'Ente in merito al servizio di assistenza specialistica, sia in termini tecnici che amministrativi, è la promozione di una committenza della scuola, relativamente all'integrazione scolastica dei disabili e non solo, attraverso un modello culturale che vede l'intervento indirizzato a sviluppare, tra i diversi attori coinvolti, competenze a definire problemi e progettare percorsi formativi. *La scuola come committente dei processi di integrazione* è un obiettivo metodologico, non è un dato di realtà presupposto. La committenza della scuola è un'ipotesi operativa perché il sistema articolato di contesti e servizi si orienti ad un cliente da sviluppare, lo studente e la propria famiglia.

A livello del rapporto tra enti pubblici (Scuola-Città metropolitana), si lavora nel porre attenzione alla rappresentazione dell'ente locale, per trasformare il rapporto spesso agito con un ente interpellato come bancomat o atteso e temuto come controllante, costruendo processi di collaborazione sulla condivisione dei criteri di erogazione dei finanziamenti, le problematiche nella realizzazione dei percorsi, sulla definizione degli obiettivi e la verifica dei processi.

In particolare, si ritiene di elevata rilevanza accompagnare le scuole in una analisi della propria richiesta, lungo il corso dell'anno scolastico. A questo scopo il finanziamento è flessibile e work-in-progress, perché necessita di revisioni sulla base del processo e di verifiche continue.

L'Ente locale tenta di assumere dunque funzione di consulente dell'organizzazione scolastica nella ridefinizione degli obiettivi del servizio, entro momenti istituzionali di verifica e monitoraggio annuale, e comunque attraverso uno scambio costante con le scuole. Negli anni questa metodologia ha permesso di riscontrare una sempre maggiore apertura degli Istituti al confronto e una richiesta diretta di sostegno nei

processi decisionali. L'ipotesi è che questa prassi interistituzionale, favorisca l'operare sulla complessità dei processi di integrazione della disabilità.

Per guidare le scuole nella formulazione dei progetti attraverso i quali richiedere i finanziamenti, l'Ente locale pubblica annualmente delle linee di indirizzo e una modulistica, pensati come strumenti per leggere elementi del contesto e della relazione tra alunno disabile e scuola (AA.VV., 2015). La scuola è chiamata ad esprimersi sul progetto educativo e formativo di ogni alunno destinatario, attraverso la definizione degli obiettivi, in cui pensare l'assistenza specialistica come funzione utile, ed è sollecitata a pensarsi come soggetto importante entro il progetto di vita delle persona con disabilità. È ad esempio incentivato l'uso di ore di intervento per costruire e realizzare progetti ponte e di alternanza con il territorio per l'uscita dal percorso scolastico, così come sollecitata la partecipazione delle scuole alla costruzione del piano di zona distrettuale per facilitare reti con altri servizi (www.sociale.provincia.roma.it).

La richiesta delle certificazioni da allegare ai documenti ha lo scopo di ottemperare alla normativa, ma soprattutto di sottolineare il ruolo che assume nel processo di integrazione la valutazione clinica, che è sempre implicata, dalla fase di accertamento della disabilità alla definizione e aggiornamento del PEI a scuola. Nell'attualità dei servizi sanitari tale ruolo è sempre più debole e rimane solo la forza di una diagnosi svuotata di senso. La diagnosi funzionale è uno degli strumenti che il servizio può utilizzare invece, per costruire possibili risposte con l'utenza e i contesti di vita. Rimane il fatto che nella maggior parte dei casi si tratta di certificazioni che riportano codici diagnostici e categorie delle evidenze cliniche, poco fruibili dagli attori coinvolti, senza un filtro dei servizi sanitari che accompagni a un utilizzo di questo sapere specialistico, e molto spesso la scuola rimane bloccata al fatto diagnostico che estingue o meglio sostituisce il possibile altro da pensare e costruire.

La formulazione del progetto spinge a pensare a un servizio in cui gli interventi economici sono rivolti a progetti formativi, piuttosto che essere pacchetti assistenziali rivolti al singolo alunno. Per agevolare questa proposta, il progetto dell'Istituto viene valutato come un monte ore complessivo che è la scuola, nei luoghi istituzionali predisposti e nelle funzioni interne previste, ad organizzare in funzione degli obiettivi annuali. Il non erogare ore rivolte al singolo studente mette la scuola nell'ottica di prendere decisioni, commissionando essa stessa gli interventi ad operatori esterni scelti sulla base delle competenze necessarie, ottimizzando e indirizzando le risorse. Il progetto è dunque sempre al centro e necessita una sua continua revisione, a fronte di limiti e possibilità in gioco. Viene promossa una flessibilità d'uso delle risorse economiche, poiché sono finanziate azioni non immediatamente definibili "assistenza al disabile" ad esempio possono rientrare nel budget rendicontabile ore di formazione da parte degli operatori, azioni degli operatori sul territorio, azioni con le famiglie, coordinamento.

Ad organizzare la proposta culturale di questo servizio è allo stesso tempo il sistema di valutazione dei progetti da parte dell'ente. L'analisi dei progetti, a fronte degli strumenti individuati, è supportata dall'idea di ricercare elementi per leggere il contesto, in termini strutturali e funzionali. Accanto a una visione generale, i materiali richiesti per ciascun progetto individualizzato hanno lo scopo di orientare l'ente a discernere problemi e trasformare le ipotesi di intervento proposte dalla scuola in termini di monte ore, cercando di differenziare la risposta economica a seconda della criticità evidenziata a livello della relazione dell'alunno con diagnosi portatore di una propria storia e l'organizzazione scolastica portatrice di una propria cultura. Dunque non è la diagnosi presa come fatto individuale ad incidere sul monte ore, ma sono gli eventi critici e gli elementi di risorsa e programmazione che la scuola riesce a formulare, nel progetto di istituto e nelle singole progettualità individualizzate, in termini di azioni di rete, interistituzionali, formative, organizzative. Questa proposta non ha visto un'immediata collaborazione degli Istituti, potremmo dire che la richiesta dell'Ente continua ad essere ripensata annualmente perché possa incontrare una migliore sinergia con le possibilità di risposta delle scuole a fronte della cultura in cui sono immerse e dei limiti di realtà in cui si trovano ad operare. Inoltre la gestione amministrativa non è snella, comporta molti adempimenti e tutto il lavoro viene spesso riferito come un' "aggiunta" troppo onerosa all'ordinario che pressa le segreterie scolastiche. Il vissuto di vedersi "delegare" un problema riguarda anche la gestione e l'organizzazione degli interventi da parte dei docenti, la distribuzione delle ore rispetto agli obiettivi e ai diversi PEI dei ragazzi. In questo caso la maggiore criticità è il complicato rapporto con le famiglie, che sembrano voler vedere esclusivamente garantita la copertura totale di frequenza scolastica di un operatore/docente sul proprio figlio. Giustificare e condividere il senso di una scelta differente, che evidentemente non segue l'idea della presenza costante di un adulto accanto al ragazzo, sembra davvero complicato da poter gestire per la scuola.

Si fa l'ipotesi che il problema è allo stesso tempo l'ambito di sviluppo possibile riguardi il disporre a scuola di competenze a saper definire e realizzare curricula differenziali ed inclusivi. Tale necessità non è altro che la mission della scuola e l'assistenza specialistica può assumere funzione organizzativa per contestualizzare

un curriculum entro il progetto di vita e il futuro del ragazzo. In questo specifico margine di sviluppo pensiamo che la scuola riacquisti la propria specificità e il possibile dialogo con le famiglie.

Nel tempo, entro tale modello organizzativo proposto dall'ente locale, la scuola, assunta una centralità decisionale sempre più forte, ha dovuto fare i conti con una funzione da pensare, quella dell'assistente, da costruire più flessibilmente sulla base delle differenti situazioni incontrate. Oggi possiamo dire che è questa una funzione vissuta dai contesti scolastici come imprescindibile al buon andamento dei processi di integrazione. La questione della definizione del ruolo dell'assistente rimane però forte e importante, a fronte di confusioni e richieste di ore di assistenza in sostituzione di altre figure.

L'assistente specialistico: funzione di sistema

Ad oggi la figura dell'assistente specialistico risente di un'identità professionale piuttosto debole anche a causa di un vuoto legislativo condiviso sulla definizione del profilo, della mancanza di una rete di scambio che promuova senso di appartenenza da parte di chi opera in questo campo (Paniccia, 2012a). Solo di recente nella Regione Lazio si è arrivati ad un repertorio di competenze e conoscenze che definisca tale figura (www.portalavoro.regione.lazio.it). Sulla funzione invece c'è ancora molta confusione

Di seguito alcune aree problematiche, legate alla funzione dell'assistente specialistico, ma anche di sviluppo futuro (Marchetti, op. cit.).

La riconoscibilità del ruolo: l'assistente all'autonomia e alla comunicazione personale ha un ruolo debole e una visibilità ridotta. Il problema sembra risiedere su più fattori, tra questi il mancato riconoscimento economico e la precarietà in cui riversa tale figura professionale. La questione non si esaurisce però nel promuovere solo una tutela contrattuale del lavoratore, poiché la debolezza del ruolo è determinata anche da fattori su cui concretamente gli operatori possono spendersi per uno sviluppo possibile, parallelamente a una definizione del profilo professionale. Pensiamo che la debolezza del ruolo dell'assistente sia strettamente connessa con la debolezza dei processi di integrazione scolastica.

L'utilità di fare rete: sembra che tra gli operatori ci sia un'interessante domanda di momenti di confronto operativo e di scambio di esperienze. Non esiste ad oggi una vera e propria letteratura che sostenga la diffusione delle prassi e la conoscenza della figura che vi opera. L'isolamento può mettere a rischio il vissuto di competenza degli operatori, può demotivare il senso di appartenenza al lavoro che viene svolto, aumentando la precarietà delle azioni e dei risultati. Il monitoraggio con le scuole sull'andamento del servizio e l'analisi di tali criticità e punti forza della figura dell'operatore hanno costruito la premessa per l'organizzazione di un seminario formativo nell'anno 2013, rivolto agli assistenti specialistici (Marchetti, op. cit.). A seguito di tale proposta formativa da parte dell'Ente, si è costituito un coordinamento degli assistenti specialistici che operano nel territorio della provincia di Roma.

Il rapporto con la scuola: la funzione dell'assistente non si esplica in un intervento isolato con il disabile, ma entra in rapporto con molti altri soggetti. Da qui emerge la necessità di definire meglio gli ambiti di competenza a rischio di confusione con altri. In particolare, di frequente nelle scuole si esprime la perplessità in merito al rischio di sovrapposizione tra operatore e insegnante di sostegno o tra operatore e personale ATA (Amministrativo Tecnico Ausiliario). È diffusa la difficoltà di promuovere e riconoscere funzioni forti che lavorino su problemi complessi, come quello della disabilità, mentre è più facile rivendicare ruoli, poteri e gerarchie perdendo di vista il destinatario.

In questi anni di lavoro con gli istituti sono stati rintracciati *luoghi di relazione* all'interno dei quali la funzione dell'assistente specialistico funge da risorsa di sistema per la scuola.

Nella relazione *scuola-famiglia-territorio* l'operatore può fungere da terzo entro un rapporto in cui è utile leggere le dinamiche collusive implicate, lavorando per lo sviluppo di una relazione che molto spesso va incontro a fallimenti collusivi e conflittualità agite. Di fronte al continuo rischio di una violazione di diritto di assistenza, di cura, di presa in carico, la famiglia si pone spesso come la parte che deve essere risarcita rispetto al danno. L'operatore può aiutare a costruire una domanda della famiglia che sia di sviluppo per il nucleo familiare e il giovane con disabilità. La funzione dell'assistenza è anche quella di far incontrare un'analisi dei bisogni dell'alunno con la soddisfazione della famiglia, lavorando con la scuola perché si strutturino azioni con obiettivi verificabili. Il lavoro con la famiglia è prospettico nel tempo e nello spazio, è azione con il contesto territoriale e, in coerenza con il piano dell'offerta formativa, con la didattica, perché sia declinata entro un progetto futuro.

Nella relazione *alunno-gruppo classe*, l'assistente può promuovere una cultura delle differenze. La classe può essere risorsa se intesa come luogo privilegiato in cui sviluppare una competenza a convivere e un "saperci fare" con le difficoltà ed i limiti, propri e dell'altro, da parte degli insegnanti e degli altri alunni. La disabilità pone al contesto il problema dell'incontro con qualcosa che può eccedere il processo della

significazione, dell'attribuzione di senso. L'operatore media la comprensione, propone letture di eventi critici e fornisce gli strumenti perché sia possibile un diverso uso dei tempi didattici e del programma.

Nella relazione tra *docente e discente*, il disagio e la disabilità fanno interrogare il docente sull'efficacia della sua prestazione (Melazzini, 2011). Gli obiettivi non sono pre-definiti dal "programma" e la disabilità e il disagio evidenziano che non possono esserlo per nessuno a scuola. L'assistente collabora al progetto formativo ed educativo con strategie operative, non solo con un fare, ma anche con la proposta di un pensiero sui problemi e gli scopi dell'azione didattica.

Potremmo dire che in un'ottica di figura di sistema, entro il modello che l'Ente promuove, l'assistente specialistico *previene e interviene* sulla ricaduta degli eventi critici nel rapporto tra disabilità e contesto scolastico, su impasse organizzative e più in generale su percorsi formativi a rischio di improvvisazione e ad alta necessità di connessione con obiettivi.

La cornice all'interno della quale si situa lo sviluppo di questo servizio è scritta intorno a processi normativi, alcuni dei quali recenti e ancora da chiudere. Accanto all'importanza della definizione del profilo dell'assistente specialistico a livello regionale e nazionale (www.portalavoro.regione.lazio.it), e le conseguenti proposte di aggiornamento professionale collegate al profilo, sarà nel prossimo futuro centrale la riorganizzazione del sistema scolastico⁷, e nello specifico della regione Lazio, del ruolo degli enti locali nelle politiche del diritto allo studio e delle politiche sociali e socio-sanitarie [recepimento della Legge 56/2014 (www.normattiva.it) e della Legge 328/2000 (www.parlamento.it)].

In generale si può dire che accanto al lavoro costante con le scuole e l'interfaccia con docenti operatori e famiglie, l'Ente locale sviluppa rapporti più ampi con tutti i possibili interlocutori dei processi di integrazione e di costruzione condivisa dei progetti di vita della persona con disabilità. In quest'ottica è di alta rilevanza rafforzare i rapporti di scambio con enti quali l'Ufficio Scolastico Regionale, il sistema dei servizi sanitari, gli uffici di piano distrettuali e i municipi, i centri dell'impiego, il terzo settore e il mondo delle cooperative sociali, le associazioni dei familiari. Oltre a reti formali, lo sviluppo futuro dovrà essere quello di costruire sinergie informali con la cittadinanza attiva, l'associazionismo, i centri culturali. Le alleanze col territorio rimangono una strategia organizzativa di sistema, fondamentale per costruire e valorizzare i processi scolastici, creare occasioni di formazione e aggiornamento, ottimizzare le risorse economiche e accedere a nuove risorse.

Bibliografia

AA.VV. (2015). Dipartimento IX - Servizio 2, Città metropolitana di Roma Capitale. *Linee di Indirizzo per il servizio di assistenza specialistica negli istituti scolastici e formativi del secondo ciclo di istruzione. Anno scolastico 2015-2016*. [Assistance specialist service guidelines at secondary school level. School Year 2015-2016]. Retrieved from www.cittametropolitanaroma.gov.it

Carli., R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of Demand: Theory and technical intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.

Kristeva, J., & Vanier, J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre*. [Their eyes pierce our shadows]. Roma: Donzelli.

Lolli, F. (2012). *Riabilitare l'inconscio*. [Rehabilitating unconscious]. Pisa: ETS.

Marchetti, I. (2014). Disabilità e inclusione sociale: il caso dell'integrazione scolastica. [Disability and social inclusion: the case of integration at school]. *Scuola del Sociale 2009-2013 un bilancio* – Scuola del Sociale, Provincia di Roma (Ed). Retrieved from <http://scuoladelsociale.capitalelavoro.it/course/view.php?id=16>

⁷ Per approfondimenti consultare "La buona scuola" Legge 107/2015 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

- Melazzini, C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca* [Teaching Prince of Denmark]. Palermo: Sellerio.
- Paniccia, R.M. (2012a). Gli assistenti all'autonomia e all'integrazione per la disabilità a scuola: Da ruoli confusi a funzioni chiare [Assistants autonomy and integration for disability at school: From confused roles to clear functions]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 165-183. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>
- Paniccia, R.M. (2012b). Psicologia clinica e disabilità: La competenza a integrare differenze [Clinical psychology and disability: The competence to integrate differences]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 1, 91-110. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it>

Sitografia

- <http://www.aipd.it/scuola/>
- <http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>www.sociale.provincia.roma.it/sites/default/files/Rapporto%20%20sulla%20condizione%20sociale%20del%20territorio%20della%20provincia%20di%20Roma.pdf
- <http://www.handylex.org/stato/l300371.shtml> -: 2
- <http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx>
- <http://www.normativa.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2014-04-07;56!vig=>
- http://www.portalavoro.regione.lazio.it/binary/prtl_tag_assessoratolavoro/tbl_att_amm/DGR_452_11_09_2012_Allegato_B.pdf
- <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/00328l.htm>
- http://www.portalavoro.regione.lazio.it/binary/prtl_tag_assessoratolavoro/tbl_att_amm/DGR_452_11_09_2012_Allegato_B.pdf