

Pubblicato il: luglio 2024

©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

The development of inclusive processes within educational settings. A research on the role of OEPAC

Lo sviluppo dei processi inclusivi nei contesti educativi. Una ricerca sul ruolo dell'OEPAC

di¹

Ines Guerini

ines.guerini@uniroma3.it

Virginia Benedetti

vir.benedetti@stud.uniroma3.it

Debora Iannotta

deb.iannotta@stud.uniroma3.it

Università degli Studi Roma Tre

Abstract:

The creation of a network of supports for pupils with disabilities to be implemented as early as in early childhood settings, including with a view to the construction of the life project, is an issue widely known in the literature (Canevaro, 2019; Cesaro, 2015; Ianes et al., 2021a; 2021b; Bianquin & Bulgarelli, 2022; Guerini & Sannipoli, 2024). In Italy within the network there is (or there should be) the OEPAC (Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione; i.e.: Educational Worker for Autonomy and Communication), a figure whose role seems to be poorly known and still little valued (Catarci & Smeriglio, 2018; Di Michele, 2023; Disegno di Legge 236/2023; Guglielmucci, 2017; Ruggieri et al., 2018). For these reasons, during the period January 2023-May 2024, we conducted a

¹ Il presente articolo è frutto di un lavoro congiunto e sinergico delle tre autrici. Al solo fine della riconoscibilità dei contributi personali, laddove richiesto, si chiarisce che sono da attribuire a Virginia Benedetti il paragrafo 3., il paragrafo 3.1. e le Conclusioni, a Ines Guerini sono da attribuire l'Introduzione e il paragrafo 3.2, a Debora Iannotta va attribuito il paragrafo 2.

mixed-methods research involving OEPAC, teachers and parents to identify the contribution of OEPAC in the development of inclusive processes. This paper shows and discusses the first results that have emerged.

Keywords: disability, inclusion, life project, OEPAC, school-family-environment network.

Abstract:

L'istituzione di una rete di sostegni per gli alunni e le alunne con disabilità da attuarsi già a partire dai contesti rivolti alla prima infanzia, anche in vista della costruzione del progetto di vita, è una questione ormai nota in letteratura (Canevaro, 2019; Cesaro, 2015; Ianes et al., 2021a; 2021b; Bianquin & Bulgarelli, 2022; Guerini & Sannipoli, 2024). All'interno della suddetta rete è (o dovrebbe essere) presente l'OEPAC (Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione), una figura il cui ruolo sembra essere scarsamente conosciuto e ancora poco valorizzato (Catarci & Smeriglio, 2018; Di Michele, 2023; Disegno di Legge 236/2023; Guglielmucci, 2017; Ruggieri et al., 2018). Per tali ragioni nel periodo gennaio 2023-maggio 2024 abbiamo condotto una ricerca qualitativa che coinvolge OEPAC, insegnanti e genitori al fine di individuare l'apporto dell'OEPAC nello sviluppo dei processi inclusivi. Il presente contributo mostra e discute i primi risultati emersi.

Parole chiave: disabilità, inclusione, progetto di vita, OEPAC, rete scuola-famiglia-territorio.

1. Introduzione

Interessarsi all'inclusione scolastica è uno dei compiti principali della comunità pedagogica e, in particolare, della pedagogia speciale. In tale ambito diversi sono gli studi (teorici e di ricerca) a cui è possibile fare riferimento (Bocci, 2016; Booth & Ainscow, 2008; 2014; Caldin, 2020; Canevaro, 2013; d'Alonzo, 2003; Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020; Ianes, Demo, Zambotti, 2014; Medeghini, 2018; Mitchell, 2017, tanto per citarne qualcuno).

Una riflessione accurata sullo sviluppo dei processi inclusivi non può, a nostro avviso, non tenere in considerazione la progettazione educativa attuabile nelle classi scolastiche. In tal senso, riteniamo che – affinché il Piano Educativo Individualizzato (PEI) non resti un mero atto burocratico – sia necessario costruire attorno all'alunno/a con disabilità il contesto educativo per lui/lei più appropriato. Di conseguenza, il contesto scolastico diventerà accessibile e, quindi, inclusivo.

In altri termini, crediamo che alla base di un processo di inclusione efficace vi sia un PEI ben costruito (co-progettato) e collegato al curriculum di classe. In esso dovranno essere descritte non solo le metodologie didattiche (alternative e flessibili) impiegabili in classe, ma anche le soluzioni organizzative extra-scolastiche funzionali a soddisfare i bisogni formativi dell'allievo/a con disabilità e quelli dell'intero gruppo classe.

Un'opportunità per realizzare tutto questo è, secondo noi, rintracciabile nei nuovi modelli di PEI (D.I. 182/2020; Cappello & Bellacicco, 2020; Cottini et al., 2021; Ianes et al., 2021b) che prevedono – sulla base del Profilo di Funzionamento (o della Diagnosi Funzionale, laddove questo non fosse disponibile) – la possibilità di effettuare interventi educativi nelle seguenti quattro dimensioni (Bellacicco & Cappello, 2020; Cottini, 2021; Ianes et al., 2021a; Bianquin & Bulgarelli, 2022; Lascioli & Pasqualotto, 2021):

- Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione;

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16352

- Dimensione della comunicazione e del linguaggio;
- Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento;
- Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.

Si tratta, dunque, di mettere in atto un lavoro sinergico tra scuola, famiglia e territorio e, più precisamente, gli attori coinvolti sono – a nostro avviso – i/le docenti (di sostegno e curricolari), i genitori (o chi ne fa le veci) e gli/le assistenti specialistici/che (retribuiti/e dalle cooperative sociali) che lavorano in aula in presenza dell'alunno/a con disabilità a loro affidato/a.

È (o dovrebbe essere) un lavoro di rete proiettato alla costruzione di un progetto di vita – funzionale per consentire agli studenti e alle studentesse con disabilità di migliorare la propria Qualità della Vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015) – da cui gli enti territoriali di riferimento non dovrebbero essere tenuti fuori. Tanto per fare degli esempi, nella scuola secondaria di II grado le associazioni del territorio potrebbero essere coinvolte nella determinazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento previste per gli/le alunni/e con disabilità² o, ancora, già negli ordini e gradi scolastici precedenti – qualora la famiglia non avesse provveduto a richiedere all'ente territoriale di competenza l'attivazione del Progetto Individuale – la scuola può (e deve) intervenire suggerendo ai genitori che la richiesta del Progetto Individuale costituisce un diritto esigibile del/della proprio/a figlio/a. In questo caso, sulla base delle osservazioni svolte tanto dai docenti quanto dagli/dalle educatori/educatrici, la scuola suggerirà delle possibili attività extra-scolastiche da inserire nel Progetto Individuale³ (Guerini & Sannipoli, 2024).

Tenendo a mente quanto finora discusso, è allora opportuno sostenere che nel solco del dibattito sull'inclusione scolastica si inserisce la questione relativa alla figura degli assistenti specialistici su cui attualmente nel nostro Paese si registra la presenza di pochi studi. Questa costituisce una delle ragioni per cui abbiamo deciso di condurre una ricerca esplorativa che coinvolgesse – oltre ai/alle docenti e ai familiari – chi da tempo svolge questa professione.

Prima di addentrarci nella ricerca condotta, desideriamo presentare il profilo dell'Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione (OEPAC), precisando che abbiamo scelto di utilizzare questa denominazione in quanto quella prevalentemente impiegata nel territorio regionale di chi scrive.

2. Il profilo dell'OEPAC e i suoi compiti

Gli atti normativi che definiscono e specificano quali siano i compiti degli assistenti specialistici sono frammentari e tarati sulle diverse realtà territoriali esistenti nella penisola italiana. Nel caso specifico della città di Roma, si può fare riferimento al regolamento di Roma Capitale in materia di “Servizio educativo per il diritto allo studio, all'autonomia e all'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità” (avvenuta con Deliberazione dell'Assemblea Capitolina n.20 del 22 aprile 2022 e successivamente modificata il 23 gennaio 2023) di cui si riporta un estratto dell'articolo 11 che definisce i compiti dell'OEPAC.

² È utile qui ricordare che tanto i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento quanto i progetti di tirocinio lavorativo che vengono talvolta avviati mediante la partecipazione delle cooperative sociali costituiscono occasioni indispensabili per la possibilità che si determinino in futuro percorsi lavorativi per i/le giovani adulti/e con disabilità, specie se intellettuale (Cottini, 2021; Boffo et al., 2012).

³ Per la distinzione tra Progetto di Vita e Progetto Individuale, rimandiamo a Cottini & De Caris, 2020; Guerini, 2022.

1. *L'OEPAC è una figura distinta e non sostitutiva delle altre figure presenti a scuola quali docenti curricolari, docenti incaricati sul sostegno, specialisti della comunicazione e collaboratore scolastico. L'attività dell'operatore contempla il supporto alla cura dell'igiene personale e alla deambulazione, integrando anche le attività del collaboratore scolastico nel rispetto di quanto previsto dalla normativa vigente [...]. Il ruolo dell'OEPAC è fondamentale per la totale inclusione dell'alunno/a con disabilità nell'arco del contesto scolastico.*
2. *L'intervento dell'OEPAC è personalizzato ai bisogni specifici di ogni alunno/a con disabilità, con lo scopo di supportare l'alunno/a negli aspetti delle funzionalità compromesse e a rafforzare l'alunno/a nel potenziamento delle capacità residue alla luce di quanto previsto nel PEI e di favorire, attraverso l'esperienza educativa, il pieno inserimento dell'alunno/a nella comunità scolastica.*
3. *L'OEPAC ha il compito, a titolo esemplificativo e non esaustivo, sulla base del monte ore assegnato di: a. coadiuvare il collaboratore scolastico nell'accoglienza dell'alunno/a con disabilità all'entrata a scuola aiutandolo/a sia nella deambulazione sia nella gestione di eventuali ausili; b. collaborare con l'insegnante, curricolare e/o incaricato del sostegno, nelle attività educative e nelle situazioni che richiedano un supporto pratico funzionale, ma anche in quelle che richiedono una facilitazione socio-relazionale e/o nella comunicazione, [...]; c. svolgere attività di supporto durante le lezioni, proponendo i contenuti presentati dall'insegnante in un linguaggio o canale più accessibile (es: immagini e schemi durante le spiegazioni); d. favorire la coerenza tra interventi riabilitativi e attività didattico-educativa, nel quadro generale di un progetto complessivo di vita della persona con disabilità; e. favorire la relazione degli alunni con disabilità e incoraggiare la socializzazione per promuovere l'espressione delle potenzialità personali, proponendosi come "traduttore" e ponte, ove necessario, con i compagni di classe; [...].*

Dalla lettura del suddetto regolamento, possono essere sintetizzati i compiti dell'OEPAC che sono ascrivibili tanto a interventi di natura didattico-educativa quanto a quelli di matrice riabilitativa e che vengono effettuati in un'ottica che tiene presente il più complessivo progetto di vita della persona con disabilità che gli/le è stata assegnata. Le aree di intervento sono diverse e vanno dalla partecipazione, assieme ai collaboratori scolastici, agli spostamenti all'interno dell'edificio (con particolare riferimento alle procedure di entrata e di uscita), alle attività finalizzate all'igiene personale attuando forme educative che consentono il recupero e/o la conquista dell'autonomia dell'allievo/a senza, tuttavia, sostituire il collaboratore scolastico, che in materia di igiene personale ne è il principale responsabile a scuola (Di Michele, 2023).

Inoltre, nel regolamento si menziona un lavoro educativo da compiersi in sinergia con l'insegnante, curricolare e di sostegno, per quelle attività che richiedono un supporto pratico-funzionale, relazionale e/o nella comunicazione. L'intervento messo in atto dall'OEPAC si attua, quindi, proponendo i contenuti presentati in aula attraverso un linguaggio o un canale più accessibile. All'interno del regolamento si incoraggia l'uso del canale individuato come preferenziale anche per incrementare la socializzazione con il gruppo classe e per far sì sia possibile la piena espressione dell'alunno/a con disabilità, andando a contrastare l'eventuale senso di inadeguatezza. L'individuazione del canale/linguaggio privilegiato è un compito spettante all'OEPAC che dovrebbe utilizzare nella prima fase del suo lavoro un'osservazione mirata e derivata dalla formazione ricevuta.

Tra le mansioni spettanti all'OEPAC vi è anche la partecipazione al GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione) e a tutti gli incontri con i referenti delle strutture sanitarie e con gli altri servizi territoriali che partecipano alla vita dell'alunno/a con disabilità. Pertanto, l'OEPAC, secondo le proprie competenze, parteciperà anche alla stesura del PEI⁴.

Inoltre, nel regolamento di Roma Capitale tra i compiti dell'OEPAC si fa anche riferimento alla possibilità che accompagni l'alunno/a con disabilità nelle uscite didattiche così come nei viaggi di istruzione. In queste occasioni particolari la figura dell'OEPAC sarà rilevante per l'individuazione delle strategie più adatte per gli spostamenti e per il soggiorno dell'allievo/a con disabilità.

Da quanto fin qui argomentato, è evidente come il lavoro dell'OEPAC non termini all'interno dell'edificio scolastico, bensì si estenda a iniziative e attività per la cui realizzazione scuola, famiglia e servizi territoriali devono collaborare, tenendo a mente l'importanza dell'incoraggiare lo sviluppo dei processi autonomi dello studente/della studentessa con disabilità nella più generalizzata necessità che si incrementi la promozione dei processi inclusivi a scuola e nella società tutta.

In altri termini, l'OEPAC risulta essere una figura di raccordo e di congiunzione tra i diversi interventi e le diverse figure che supportano il processo di inclusione nel contesto scolastico e nel più generale contesto sociale. Tuttavia, solitamente nella pratica scolastica accade che “sull'OEPAC si riversano domande errate e/o aspettative esagerate. In alcuni casi viene data loro una delega impropria, in altri vengono confinati in un mero ruolo di assistenza. In questo modo si rischia di aumentare la dipendenza dei ragazzi, invece di aiutarli nell'autonomia” (Guglielmucci, 2017, p. 6). Inoltre, questo meccanismo di *delega paradossa* (Canevaro, 2006) finisce per emarginare tanto l'alunno/a con disabilità – che non è considerato/a parte integrante della classe, in quanto la sua educazione è delegata ora all'insegnante di sostegno ora all'assistente educativo (OEPAC nel nostro caso) – quanto l'OEPAC stesso/a. Si tratta di azioni errate che finiscono col relegare l'OEPAC nel paradigma dell'assistenzialismo, che niente ha a che vedere con il raggiungimento di quei processi di acquisizione dell'autonomia per cui viene nominato/a (Di Michele, 2023). Ancor di più, si ingenerano limitazioni e confusione nell'allievo/a con disabilità, il/la quale non riesce a scorgere in lui/lei stesso/a delle potenzialità e, quindi, tende ad affidarsi, più del necessario, all'adulto di riferimento.

Infine, l'OEPAC trascorre diverse ore al giorno con l'alunno/a con disabilità e questo gli/le consente di avere una conoscenza privilegiata e approfondita dei diversi aspetti che lo/a caratterizzano, non solo a livello didattico, ma anche a livello personale. È per questo motivo che la collaborazione dell'OEPAC alla stesura del PEI dovrebbe essere sempre ricercata e incoraggiata. Scrivere il PEI, infatti, dovrebbe essere un lavoro di équipe, di modo da servirsi di quante più informazioni possibili sull'allievo/a con disabilità, derivanti dal confronto con tutti gli attori che, a diverso titolo e nei diversi contesti, fanno parte della sua vita quotidiana (Cottini, 2021) oltre che con lui/lei stesso/a (Cappello & Bellacicco, 2021).

Di contro, nella prassi si evidenzia “una organizzazione del lavoro dell'assistente specialistico particolarmente complessa, con mansioni eterogenee e risorse professionali spesso non sufficientemente riconosciute e con relazioni professionali intessute generalmente con un limitato gruppo di figure all'interno del contesto scolastico (colleghi assistenti specialistici, insegnanti di sostegno, insegnanti curricolari)” (Catarci & Smeriglio, 2018, p. 52).

⁴ È questo un aspetto rintracciabile anche a livello internazionale tra le mansioni previste dell'assistente educativo (Orchard, 2023).

3. Ricerca

Dopo aver fornito nel paragrafo precedente alcune coordinate che circoscrivono il ruolo e i compiti dell'OEPAC, desideriamo qui descrivere una ricerca quali-quantitativa (Creswell & Creswell, 2018) di tipo esplorativo condotta al fine di rilevare opinioni e credenze sul ruolo dell'OEPAC nello sviluppo dei processi inclusivi. La ricerca è stata svolta nel periodo gennaio 2023-maggio 2024 e ha coinvolto OEPAC, genitori e docenti.

La rilevazione è stata compiuta mediante un Questionario appositamente realizzato (su Google Moduli) dalle autrici del presente contributo e diffuso secondo un campionamento a palla di neve attraverso alcune piattaforme social.

Più specificatamente, consapevoli dell'importanza che l'attivazione di un lavoro di rete riveste sull'efficacia del percorso educativo di alunni/e con disabilità – come evidenziato anche dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale (Cottini, 2021; Bianquin & Bulgarelli, 2022; Lascioli & Pasqualotto, 2021; Bennet et al., 2021; Lyons et al., 2016; Orchard, 2023) –, abbiamo voluto indagare la visione (diffusa a scuola e tra le famiglie, nonché la percezione) di quelle figure professionali che, a nostro avviso, potrebbero davvero essere determinanti per lo sviluppo dei processi autonomi e dell'autodeterminazione degli studenti e delle studentesse con disabilità.

Il *Questionario sul ruolo dell'OEPAC* è costituito da due sezioni. La prima – relativa agli aspetti sociodemografici – è la medesima per tutti/e coloro che decidono di compilare il Questionario: OEPAC, insegnanti, genitori. Uno specifico item a fine sezione consente di scegliere il profilo delle/dei partecipanti coinvolte/i. Si tratta di un Questionario semi-strutturato in cui gli item presenti nella seconda sezione mirano a rilevare la conoscenza del ruolo dell'OEPAC, la formazione degli/delle OEPAC, la rilevanza della loro partecipazione al consiglio di classe e la loro eventuale collaborazione con gli/le insegnanti.

Il campione non probabilistico è costituito da 536 persone.

3.1 Analisi dei dati

Sui dati abbiamo compiuto un'analisi descrittiva delle frequenze (mediante il software SPSS). L'analisi dei dati qualitativi – compiuta attraverso il software NVivo11 – ci è stata utile nella comprensione di alcuni aspetti (quali, ad esempio, la formazione che le/gli OEPAC hanno svolto prima di intraprendere questa professione o l'insoddisfazione circa il proprio stipendio).

Nel riportare ora l'analisi dei dati, il primo elemento su cui desideriamo soffermarci è la sua composizione. Il 60,6% ($n= 325$) del campione è, difatti, rappresentato da OEPAC, il 34,2% ($n= 183$) da insegnanti (così suddivisi: 93 insegnanti curricolari e 90 insegnanti di sostegno) e il 5,2% ($n= 28$) da genitori.

La disomogeneità nella numerosità del campione non ci ha consentito di operare una comparazione tra i dati ottenuti che, pertanto saranno presentati in forma aggregata per ciò che concerne la percezione di genere e la fascia di età. Relativamente, invece, alla conoscenza del ruolo dell'OEPAC, alla loro formazione, alla rilevanza della loro partecipazione al consiglio di classe e all'eventuale collaborazione tra OEPAC e insegnanti, l'analisi dei dati riguarderà le singole unità campionarie (OEPAC, insegnanti, genitori).

Rispetto alla percezione di genere, la maggior parte (90,1%) si identifica con quello femminile; l'8,4% con il genere maschile e l'1,5% indica *non binario, fluido* o preferisce non rispondere.

Per ciò che concerne l'età, il 35,8% delle/dei partecipanti si colloca nella decade 1981-1990, a seguire il 30,9% appartiene al periodo 1971-1980, il 22,5% del campione è nato tra il 1991 e il 2000, il 9,3% tra il 1961 e il 1970, infine l'1,1% è nato prima del 1960 e lo 0,4% dopo il 2000.

Relativamente alla formazione posseduta dalle/dagli OEPAC, la maggior parte di loro (61,6%) sostiene di aver conseguito una laurea. Nello specifico, il 34,2% possiede una laurea specialistica/magistrale, mentre il 27,4% una laurea triennale. Il 31,4% delle/dei rispondenti, invece, ha conseguito il solo diploma di scuola secondaria di II grado. Il restante 7% dichiara di possedere altri titoli post lauream (4,5%) oppure certificazioni acquisibili tanto con il diploma della scuola secondaria di II grado (1,5%) quanto con quello della secondaria di I grado (1%).

Per ciò che concerne la formazione specifica che le/gli OEPAC hanno svolto prima di iniziare questa professione, vediamo che quasi la metà di loro (151 su 325; 46,7%) ha seguito il *Corso Formativo in Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione* (tra questi, una persona ha scritto che ha dovuto conseguire anche la laurea in *Scienze dell'Educazione*, altrimenti la cooperativa non l'avrebbe assunta); 72 (22,1%) posseggono la laurea in *Scienze dell'Educazione*; 38 (11,7%) quella in *Psicologia*; 31 (9,5%) hanno la laurea in *Scienze Pedagogiche*; 17 (5,2%) hanno svolto altri corsi; 8 (2,5%) sono laureate/i in *Servizio Sociale*; 2 (0,6%) in *Educatore e Coordinatore dei Servizi educativi*; 2 (0,6%) si sono diplomate/i al *Liceo delle Scienze Umane*; altri 2 (0,6%) hanno conseguito i 60 CFU; una persona (0,3%) possiede una formazione in Tiflologia e un'altra ancora (0,3%) è laureata in *Filosofia*.

Continuando nell'analisi dei dati relativi alle/agli OEPAC, osserviamo che la quasi totalità (83,4%) di loro esprime una profonda insoddisfazione per quel che riguarda l'aspetto salariale. Inoltre, secondo il 45,5% delle/dei rispondenti il proprio contratto di lavoro è inadeguato rispetto alla formazione posseduta.

Per ciò che concerne la percezione che le/gli OEPAC hanno in relazione alla conoscenza circa il proprio ruolo da parte delle/degli insegnanti con le/i quali collaborano, vediamo che la maggior parte di loro (76,6%) ritiene che il proprio ruolo sia noto alle/ai docenti; il 14,5% pensa che le/gli insegnanti con le/i quali lavorano non sappiano effettivamente quale sia il ruolo dell'OEPAC; il 7,7% risponde con un "non saprei" e l'1,2% ha scelto l'opzione "preferisco non rispondere".

Sempre tra le/gli OEPAC relativamente all'esplicitazione dei propri campi d'intervento troviamo che l'81,2% di loro è in grado di spiegare di cosa si occupa; il 12,9% non lo sa fare; il 4,9% risponde *non saprei* e l'1% preferisce non rispondere.

In relazione al ruolo delle/degli OEPAC, è stato chiesto alle/agli insegnanti di indicare se – a loro avviso – la presenza in classe delle/degli OEPAC fosse significativa per: a) il/la solo/a alunno/a a cui l'OEPAC è stata/o assegnata/o; b) per tutti/e gli/le alunni/e con specifiche necessità (disabilità/DSA); c) per alunni/e che necessitano di supporto occasionale; d) per tutti/e gli/le alunni/e; e) tanto per alunni/e quanto per insegnanti; f) per nessuno. La seguente tabella restituisce le risposte fornite dalle/dagli insegnanti (*Tab. 1*).

Tab.1: Percezione insegnanti circa la significatività della presenza in classe dell'OEPAC

Secondo lei, la presenza dell'OEPAC all'interno della classe è significativa	
per il/la solo/a alunno/a a cui l'OEPAC è stata/o assegnata/o	3,8%
per tutti/e gli/le alunni/e con specifiche necessità (disabilità/DSA)	8,7%
per alunni/e che necessitano di un supporto occasionale	4,4%
per tutti/e gli/le alunni/e	49,7%
tanto per alunni/e quanto per insegnanti	31,2%

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16352



Fig. 3: Parole chiave usate dai genitori per descrivere il ruolo dell'OEPAC

Per quel che attiene l'importanza della partecipazione dell'OEPAC al consiglio di classe, la maggior parte delle/dei partecipanti che svolge questa professione (81,2%) ritiene che il loro inserimento nel consiglio di classe sia rilevante. L'8,9% delle/degli OEPAC pensa, invece, che partecipare al consiglio di classe non sia importante, l'8,6% dichiara di non saper valutare se la propria partecipazione sia rilevante o meno e, infine, l'1,3% preferisce non rispondere. Al medesimo quesito la maggior parte delle/degli insegnanti (72,1%) dichiara che la partecipazione dell'OEPAC al consiglio di classe sia importante, mentre il 13,7% è in disaccordo e il 14,2% sostiene di non saper rispondere.

Infine, per ciò che riguarda la collaborazione con l'insegnante di sostegno, è stato chiesto alle/agli OEPAC di indicare tre parole chiave che dessero conto delle attività condivise con l'insegnante di sostegno. Si riporta di seguito la nuvola di parole che restituisce i termini maggiormente utilizzati dalle/dai partecipanti (Fig. 4).



Fig. 4: Parole chiave usate da OEPAC per descrivere le attività condivise con l'insegnante di sostegno

Collaborazione, *didattica* e *supporto* sono le tre parole maggiormente impiegate (e, in un certo senso, anche le più prevedibili). Ciò che sorprende è che vi siano 15 persone che preferiscono non rispondere e altre 17 che lo fanno con termini quali, ad esempio, *nessuna* (9), *nulla* (5) e *niente* (3) che restituiscono, seppure in minima parte, esperienze di scarsa (se non, addirittura, alcuna) collaborazione tra docenti di sostegno e OEPAC.

3.2 Discussione dei risultati

L'analisi dei dati a nostra disposizione restituisce un campione numericamente disomogeneo costituito per la maggior parte da persone (che si dichiarano per lo più appartenenti al genere femminile) che svolgono la professione di OEPAC (325 su 536), seguite da 183 docenti – il cui numero è quasi equamente distribuito tra insegnanti curricolari ($n=93$) e insegnanti di sostegno ($n=90$) – e da 28 genitori.

Per ciò che concerne la figura dell'OEPAC, emerge un profilo non abbastanza qualificato per svolgere questa professione, ma con un background formativo rappresentato per lo più dal possesso di una Laurea. Al contempo, si tratta di professioniste/i che a maggioranza si ritengono insoddisfatte/i circa il proprio stipendio e che in parte sostengono l'inadeguatezza del proprio contratto di lavoro in relazione alla formazione posseduta. Tra le motivazioni fornite a giustificazione del malcontento, troviamo, ad esempio, quella relativa alla non retribuzione nel caso in cui l'alunno/a a loro assegnato/a sia assente o al fatto di non ricevere alcun compenso nei periodi di chiusura della scuola (vacanze di Natale, chiusura pasquale, sospensione estiva, ecc.).

Relativamente al ruolo dell'OEPAC, osserviamo come un esiguo numero di loro percepisca che le/i docenti con le/i quali collabora non siano in grado di definirlo ($n = 47$) o non sanno se ne siano a conoscenza ($n = 25$) o, ancora, preferisce non rispondere ($n = 4$). Al contempo, 58 OEPAC stesse/i non sono in grado di spiegare quali siano i propri compiti ("Riesce a definire in modo chiaro quali sono i suoi campi di intervento?" *No* = 42; *Non saprei* = 16) e 3 preferiscono non rispondere. Questo, a nostro avviso, rappresenta una questione che va problematizzata. Nello specifico, ci domandiamo come sia possibile impostare una collaborazione tra insegnante di sostegno, insegnante curricolare e assistente specializzato se non si conoscono i compiti reciproci e specifici di chi agisce da attore privilegiato per l'orientamento e il futuro progetto di vita dell'alunno/a con disabilità. Il rischio è che le tre figure si cristallizzino nelle mansioni a loro attribuite, delegando ad altri/e l'educazione degli/delle alunni/ con disabilità ed esercitando poteri gerarchici (l'insegnante curricolare li esercita sull'insegnante di sostegno, l'insegnante di sostegno sull'OEPAC) che nuocciano al benessere e al clima di classe. Riprendendo le parole chiave maggiormente impiegate da docenti, genitori e OEPAC per descrivere il loro ruolo, vediamo come il termine *autonomia* sia presente tanto nelle risposte fornite dalle/dagli insegnanti quanto da quelle espresse dai genitori e dalle/dagli OEPAC. Allo stesso modo, il vocabolo *supporto* lo ritroviamo sia tra le parole scritte dalle/dagli OEPAC sia da quelle riportate dai genitori. È importante notare come gli/le OEPAC si descrivono utilizzando termini che li/le caratterizzano e che ne valorizzano la loro specificità (*autonomia, empatia, relazione*); le risposte dei genitori (*aiuto, supporto, autonomia*) rispecchiano, d'altro canto, le loro aspettative circa la costruzione di un percorso educativo efficace per i propri figli/le proprie figlie; gli/le insegnanti, invece, fanno riferimento a termini (quali, *supporto, collaborazione, autonomia*) che sono, in qualche modo, connessi a un aiuto reciproco tra docenti-OEPAC che, verosimilmente, immaginano possa essere funzionale per gli/le alunni/e. Non è un caso che per circa la metà delle/dei docenti coinvolte/i nella nostra ricerca (91 su 183) la presenza in classe dell'OEPAC risulta essere significativa *per tutti/e gli/le alunni/e* e che altre/i 57 sostengono sia significativa *tanto per alunni/e quanto per insegnanti*. Infine, relativamente all'importanza che l'OEPAC partecipi al consiglio di classe, troviamo un accordo diffuso tanto tra le/gli OEPAC quanto tra le/gli insegnanti coinvolte/i. Tuttavia, tra le/i docenti vi sono anche 25 persone che esprimono il loro disaccordo rispetto alla rilevanza della partecipazione dell'OEPAC nel consiglio di classe. Si tratta di reticenze e perplessità che dovranno

essere superate se il DDL 236/2023 diverrà legge, consentendo in questo modo l'integrazione degli assistenti specialistici nell'organico della scuola. Un'innovazione questa che andrebbe ad avere un peso rilevante tanto nella promozione di un reale processo d'inclusione degli/delle alunni/e con disabilità quanto nella vita professionale degli/delle OEPAC che, pur nel rispetto delle loro specificità, verrebbero equiparati/e al corpo docente e pertanto, ad esempio, retribuiti/e anche se l'alunno/a con disabilità a cui sono stati/e assegnati/e non è presente in classe. Riteniamo che questa innovazione sia fondamentale per lo sviluppo di una collaborazione proficua tra OEPAC e insegnanti che, ribadiamo, è a nostro avviso un atto imprescindibile per la buona riuscita di un processo inclusivo in cui non può non essere coinvolta anche la famiglia degli/delle alunni/e con disabilità.

4. Conclusioni

Nel presente contributo abbiamo inteso compiere una riflessione sulla figura dell'Operatore Educativo per l'Autonomia e la Comunicazione (OEPAC) e sul ruolo che tale professionista svolge nello sviluppo dei processi inclusivi. In particolare, abbiamo focalizzato l'attenzione sull'esigenza di condurre un lavoro sinergico di rete tra OEPAC, docenti e genitori. Lo abbiamo fatto illustrando una ricerca esplorativa svolta tra gennaio 2023 e maggio 2024 (che ha coinvolto, per l'appunto, OEPAC, insegnanti e famiglie) e presentando alcuni dei risultati ottenuti. Le riflessioni scaturite dai dati a nostra disposizione, tuttavia, non possono a nostro avviso ritenersi definitive e in tal senso pensiamo sia importante continuare a problematizzare la questione relativa alla scarsa (o, addirittura, per niente presente) collaborazione tra insegnanti di sostegno e OEPAC, in quanto si tratta delle due figure professionali che – a diverso titolo e con compiti differenti – trascorrono più tempo in classe con gli/le alunni/e con disabilità e pertanto, sono quelle che (insieme ai genitori) hanno una conoscenza più approfondita degli/delle studenti/studentesse (dei/delle figli/figlie) con disabilità. In tal senso, immaginiamo che questa dimensione (la collaborazione tra docenti e OEPAC) possa essere ulteriormente indagata attraverso la metodologia del focus group, che permette di acquisire – mediante il coinvolgimento di un ristretto numero di persone, “considerate esperte o particolarmente informate sull'argomento in oggetto” (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 88) – dati utili circa le situazioni vissute all'interno delle aule scolastiche. Più specificatamente, come emerso dal presente contributo, ciò che più ci preme è incidere, in qualche modo, sulla possibilità che si determinino le condizioni utili affinché alunni e alunne con disabilità acquisiscano le competenze essenziali per lo sviluppo dei processi autonomi indispensabili per la loro vita futura. Su questo, il PEI svolge un compito fondamentale e pertanto riteniamo sia fondamentale che non resti un mero atto burocratico ma che cominci a divenire davvero occasione per orientare e progettare possibili itinerari di vita di studenti e studentesse con disabilità.

Riferimenti bibliografici:

- Bellacicco, R. & Cappello, S. (2021). Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. L'apporto della visione bio-psico-sociale, tra luci e ombre. In D. Ianes & H. Demo (eds.). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 118-131). Milano: FrancoAngeli.
- Bennett, S., Gallagher, T., Somma, M. and White, R. (2021), Transitioning towards inclusion: a triangulated view of the role of educational assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21,3, 187-197.

- Bianquin, N. & Bulgarelli, D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata. Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Trento: Erickson.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et al. (ed.). *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi* (pp. 15-82). Lecce: Pensa Multimedia.
- Boffo, V., Falconi, S. & Zappaterra, T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson (ed. originale: *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, 2000. Bristol: CSIE).
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (ed.). (2020). *Pedagogia speciale e didattica speciale/1. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, I(1)*, 181-184.
- Canevaro, A. (2019). Lettera ai sostegni. In A. Canevaro & D. Ianes (a cura di). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace* (pp. 241-252). Trento: Erickson.
- Cappello, S. & Bellacicco, R. (2020). Tutti uguali, tutti diversi: progettazione di PEI su base ICF. Confronto e sintesi dei principali modelli sperimentati sul piano nazionale. In D. Ianes & H. Demo (eds.). *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (pp. 132-153). Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M. & Smeriglio, M. (2018). Il profilo degli assistenti specialistici attivi nella Regione Lazio. 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. 43-61). Roma: Roma TrE-Press.
- Cesaro, A. (2015). *Asilo nido e integrazione del bambino con disabilità*. Roma: Carocci.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2021). La raccolta di informazioni e il raccordo con il Progetto Individuale. In L. Cottini, C. Munaro & F. Costa (eds.). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione. I Modelli e le Linee Guida del Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 interpretati in prospettiva bio-psico-sociale e pedagogica, contemplati con esempi e strumenti* (pp. 10-24). Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L. & De Caris, M. (2020). *Il progetto individuale dal profilo di funzionamento su base ICF al PEI. Le innovazioni in materia di inclusione scolastica*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L., Munaro C. & Costa F., eds., (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione. I Modelli e le Linee Guida del Decreto Interministeriale n. 182 del 29/12/2020 interpretati in prospettiva bio-psico-sociale e pedagogica, contemplati con esempi e strumenti*. Firenze: Giunti Edu.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th edition)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- d'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- Di Michele, P. (2023). *L'assistenza educativa per l'autonomia e la comunicazione degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

- Guerini, I. (2022). *Impairment intellettuale e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria. Studium Educationis, XXIII – 1*, 57-66.
- Guerini, I. & Sannipoli, M. (2024). Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo. In G. Guglielmini & F. Batini (eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 207-225). Bologna: Il Mulino.
- Guglielmucci, S. (2017). *La figura dell'AEC. L'assistente educativo culturale rinominato OEPA: dall'assistenza alla facilitazione degli alunni con bisogni educativi speciali*. Roma: Alpes Italia.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (eds.). (2021a). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. & Fogarolo, F. (eds.). (2021b). *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Demo, H & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects, 49(3-4)*, 249-263.
- Ianes, D., Demo, H. & Zambotti, F. (2014). Integration in Italian schools: teachers' perceptions regarding day-to-day practice and its effectiveness. *International Journal of Inclusive Education, 18(6)*, 626–653.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. (Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali)*. Roma: Carocci.
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education, 20(8)*, 889–907.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley et al. (eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Ministro dell'Istruzione, Ministro dell'Economia e delle Finanze (2020). *Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020*, [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/m_pi.AOOGABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf).
- Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education. Effective ways to reach all learners*. London: Routledge.
- Orchard, J. (2023). Clarity of the Educational Assistant Role: A Look toward Policy and Practices. *Educational Research Applications, 8*, 1-10.
- Ruggieri, A., Travaglini, A. & Vadacca, D. (2018). La ricerca qualitativa sugli assistenti specialistici. In F. Bocci, M. Catarci & M. Fiorucci (a cura di). *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*. Roma: Roma TrE-Press, pp. 63-115.
- Schalock, R. L. & Verdugo Alonso, M. (2002). *Handbook on quality of life for Human Service Practitioners*. Washington: American Association on Mental Retardation (trad. it., *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*, 2006. Brescia: Vannini Editrice).
- Senato della Repubblica (2023). DDL 236. *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*. <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/421020.pdf> (13 maggio 2024).