



Corrado Muscarà

Catania University - corrado.muscara@unict.it

I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione.

Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva

The laboratories of pedagogical sharing and the Operative Working Group for Inclusion.
A proposal to promote an increasingly inclusive school

Sezione Monografica

ABSTRACT

Accessibility and sustainability are fundamental dimensions for designing inclusive school contexts, which are easily accessible to all, especially pupils with disabilities, but also to other actors who contribute, together with the school and in a perspective of educational co-responsibility, to the realization of the life projects of these pupils. In this perspective, the contextual factors are not only traceable to structural and architectural features, but they may relate to other aspects, such as the organization of (in-service) training of teachers and that of the families with sons and daughters with disabilities, as well as extracurricular workers. This is one of the many aspects of school inclusion that is essential for improving synergistic and interinstitutional work, which requires an interdisciplinary and multidisciplinary design approach within a school space that could connote itself as a laboratory of pedagogical sharing.

Keywords: Special education, school inclusion, disability, family, school laboratories

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Muscarà C. (2022). The laboratories of pedagogical sharing and the Operative Working Group for Inclusion. A proposal to promote an increasingly inclusive school. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 41-49. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-03>

Corresponding Author: Corrado Muscarà | corrado.muscara@unict.it

Received: 22/10/2022 | **Accepted:** 11/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2022-03



1. L'inclusione scolastica e la progettazione di contesti pedagogici per il funzionamento del Gruppo di Lavoro Operativo

La progettazione didattica inclusiva presuppone il ricorso a logiche pedagogiche di tipo *speciale*, ovvero a modi di pensare e di operare declinati principalmente dalle riflessioni e dalle proposte della pedagogia speciale e della didattica speciale per l'inclusione (Bocci, 2021; Galanti, Gioconi & Zappaterra, 2021; de Anna & Covelli, 2021; Lascioli, 2021; Gaspari 2021a; Murdaca, Dainese & Maggiolini, 2021; Ghedin 2021; Cottini, 2021). L'educabilità delle persone con disabilità, intesa come condizione di *speciale normalità*, ovvero come condizione di pensare e di vivere la realtà dove normalità e specialità coesistono influenzandosi e arricchendosi reciprocamente, promuovendo anche nella quotidianità del fare scuola gli elementi tecnici e specifici che rendono la normalità stessa in grado di rispondere ai bisogni educativi speciali degli alunni e delle alunne (Ianes, 2022), rappresenta il principale *oggetto* di studio di questi due saperi pedagogici, che, riconoscendo le differenze come valore ed elemento ontologico costitutivo dell'essere umano, hanno come fine l'inclusione di tutti e di ciascuno (de Anna, Gaspari & Mura, 2015).

La prima, la pedagogia speciale, scienza *giovane* nel panorama italiano delle pedagogie, che certamente è cambiata moltissimo rispetto al suo iniziale statuto epistemologico, caratterizzandosi sempre più come sapere dinamico ed evolutivo (Canevaro 1999; Pavone, 2010; Caldin, 2022), è considerata dall'attuale letteratura di riferimento come la «scienza pedagogica che si occupa delle persone che hanno necessità particolari, complesse e appunto speciali» (d'Alonzo, 2015, p. 5). Il suo compito è stato da sempre – spiega Montuschi – di «rendere sempre più speciale ogni forma di intervento educativo trasformando in patrimonio comune la capacità di cogliere i problemi, le competenze nell'affrontarli, la padronanza nell'ipotizzare opzioni nelle risposte educative» (1997, p. 164).

La seconda, la didattica speciale, è la scienza pedagogica che, ponendo particolare riguardo ai processi di insegnamento rivolti agli allievi e alle allieve con bisogni educativi speciali, al loro modo di apprendere, e riflettendo su come creare la mediazione fra essi, che apprendono, e gli oggetti dell'apprendimento (Cottini, 2007), «opera e agisce all'interno di quello che è il suo mandato epistemologico, con l'intento, lo scopo e l'obiettivo di contribuire al cambiamento, per dar vita ad una didattica inclusiva in una scuola davvero inclusiva» (Bocci, 2015, p. 95). Si tratta di un sapere pedagogico che si rivolge ad alunni e ad alunne con bisogni educativi speciali «inseriti in classi eterogenee dove i bisogni di un alunno devono venire affrontati a partire da tutte le risorse di quel particolare contesto» (Galanti, Gioconi & Zappaterra, 2021, p. 11).

Entrambi questi due saperi pedagogici, declinati verso l'*inclusive education* (Gaspari, 2021a, p. 31), concorrono insieme a promuovere, organizzare e garantire a scuola i processi di inclusione, rivolgendo uno sguardo "particolare" agli alunni e alle alunne con bisogni educativi speciali.

In questa prospettiva, la pedagogia speciale e la didattica speciale rappresentano quella parte di patrimonio conoscitivo di cui ogni insegnante deve esserne dotato, perché ineludibile per *mobilitare* le competenze professionali volte a soddisfare i bisogni educativi speciali di tutti gli alunni e le alunne, operando secondo una logica, quella dell'inclusione, che «enfatica una visione dell'intervento educativo indirizzato sia ai bisogni della persona, che all'adattamento del contesto in riferimento a tali esigenze» (Cottini, 2021, p. 77). Si tratta di una «meta imprescindibile dell'azione educativa e didattica, ma al giorno d'oggi questo aspetto assume un'importanza decisiva in quanto nei nostri contesti educativi e didattici, nelle nostre agenzie formative, nelle nostre scuole stanno esplodendo le problematiche personali degli allievi» (d'Alonzo, 2015, pp. 7-8).

Attraverso il ricorso a queste due scienze dell'educazione e della formazione, gli insegnanti possono organizzare l'offerta formativa inclusiva della scuola, caratterizzata dall'adozione di dispositivi didattici progettati ed organizzati per offrire *risposte didattiche* a tutti, per attenzionare le esigenze diversificate di tutti gli alunni e le alunne, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità di apprendimento e di partecipazione attiva di ognuno e di ognuna (Cottini, 2017), prevedendo, pertanto, l'organizzazione di contesti che rispettino le diverse e multiforme dimensioni sostanziali della prospettiva dell'inclusione, come l'*accessibilità* e la *sostenibilità*. Queste ultime sono le dimensioni fondamentali per



costruire ambienti scolastici di facile accesso per tutti, per soddisfare i bisogni educativi di tutti gli alunni e le alunne, favorendo la realizzazione dei loro progetti di vita, migliorandone la qualità di vita scolastica e, perciò, riducendo le diverse forme di diseguaglianze.

Progettare e organizzare contesti scolastici che tengano conto di queste due dimensioni significa, anche e soprattutto, facilitare a scuola l'implementazione di interventi didattici capaci di rendere la scuola un contesto che promuove la partecipazione e il coinvolgimento di ogni alunno e alunna, ma anche la collaborazione interistituzionale con gli attori costituenti le *reti sociali* degli alunni e delle alunne con disabilità, soggetti-oggetti di riflessione in questa parte di lavoro, come le famiglie e le altre figure di sistema che concorrono insieme alla realizzazione del progetto di vita di ognuno di loro. Quest'ultimo è un documento pedagogico finalizzato a «realizzare la piena integrazione delle persone con disabilità nell'ambito della vita familiare e sociale, nonché nei percorsi dell'istruzione scolastica o professionale e del lavoro (L. 328/2000, art. 14).

Lavorare a scuola per promuovere l'inclusione significa, infatti, anche operare sul piano organizzativo e progettuale, inteso come interazione e coordinamento fra i diversi attori che entrano in gioco, sia interni che esterni alla scuola (Cottini, 2017), secondo una *logica di rete* interistituzionale che si modella e si adatta ai diversi *bisogni* che si affrontano. L'art. 1 del Decreto Legislativo per l'inclusione scolastica degli alunni e delle alunne con disabilità, il n. 66 del 13 aprile 2017, al comma 2 recita che, l'inclusione scolastica «si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio». Per rendere possibile tale principio il Governo Italiano, attraverso il Decreto Interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020, ha pensato bene di prescrivere che a scuola, laddove sussistano situazioni di disabilità, siano costituiti ed organizzati specifici gruppi di lavoro per l'inclusione, definiti i *Gruppi di Lavoro Operativo* (GLO): uno per ogni alunno o alunna con disabilità (MIUR, MEF, 2020). Sono gruppi all'interno dei quali possono e devono lavorare, in un'ottica di collaborazione sistematica, il team dei docenti delle classi degli alunni e delle alunne con disabilità, insieme ai loro genitori, o chi ne esercita le responsabilità genitoriali, e ad altre figure professionali, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con gli stessi alunni e alunne e anche con le classi, nonché insieme agli operatori del *welfare* e delle unità di valutazione multidisciplinari locali.

È opportuno, pertanto, che la scuola progetti e allestisca ambienti didattici, intesi come contesti risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normative, tecnologiche e di specificità azioni umane ritenute atte a favorire processi acquisitivi (Calvani, 2002; Bonaiuto, Calvani & Ranieri, 2016; Castoldi, 2020), dove possano operare queste *figure di sistema*, in cui sia possibile promuovere e garantire, attraverso una logica di rete interistituzionale, un approccio di progettazione interdisciplinare e multidisciplinare, che consenta di interloquire con la complessità e le specificità che caratterizzano i vari contesti di vita degli alunni e delle alunne con disabilità. L'obiettivo è di favorire uno scambio sistematico costante con le famiglie e, anche, con le diverse professionalità in azione, in cui i fattori di contesto non siano riconducibili solo a caratteristiche strutturali e architettoniche, ma possono anche riguardare altri aspetti dell'*accessibilità* e della *sostenibilità*, come la progettazione e l'implementazione di interventi pedagogico-didattici finalizzati al benessere degli alunni e alunne con disabilità (Sibilio & Galdieri, 2021) e, nel contempo, la formazione (in servizio) dei docenti e anche quella dei genitori, soprattutto di quelli con figli e figlie con disabilità, che in un'ottica di *curricolo orizzontale*, insieme anche ad altri professionisti esterni alla scuola, concorrono alla qualità dei processi inclusivi e dei progetti di vita di tali alunni e alunne (Giacconi, 2015; Franchini, 2011; AIRIM, 2010; Ianes & Cramerotti, 2009).

2. Le famiglie con figli e figlie con disabilità e la *compartecipazione pedagogica*

Il coinvolgimento sistematico delle famiglie all'interno dei GLO è pensato, nel *disegno* del Legislatore scolastico, come occasione e modo per garantire e migliorare i rapporti tra la scuola, le famiglie e anche gli altri servizi che ruotano attorno agli alunni e alle alunne con disabilità. L'obiettivo principale è di ottimiz-



zare la qualità dei processi di inclusione attraverso una collaborazione organizzata tra tutti gli attori che fanno parte del GLO, che potremmo definire *compartecipazione pedagogica*. Si tratta di una modalità di corresponsabilità educativa (Mulè, 2022) pensata e strutturata per consentire agli attori coinvolti di operare secondo un modello pedagogico di ricerca-azione, finalizzato all'*esplorazione* della naturale condizione quotidiana, anche in riferimento agli apprendimenti, dell'alunno e dell'alunna con disabilità e all'individuazione, in situazione, degli *elementi* utili per definire criteri e variabili in grado di determinare cambiamenti in termini di miglioramento dei loro processi di personalizzazione. In questa prospettiva, il ricorso alla compartecipazione pedagogica consente di ricavare gli elementi utili per delineare, in prima istanza, durante la fase della *ricerca*, quadri chiari e sistematici delle funzionalità dei fattori personali, delle condizioni di salute, delle attività e delle forme di partecipazione sociale della vita dell'alunno e dell'alunna con disabilità, e, sulla base di quanto ricavato, di definire le risorse e le strategie da implementare, nella fase dell'*azione*, per eliminare/ridurre le barriere e, altresì, per incrementare i facilitatori in funzione della partecipazione sociale. La compartecipazione pedagogica concorre, pertanto, alla costruzione, definizione e, nella logica della circolarità del modello della ricerca-azione, ulteriore ri-definizione del piano educativo individualizzato su base ICF, concepito come progetto di vita, elaborato, strutturato ed organizzato secondo una prospettiva scientificamente condivisa dalle istituzioni coinvolte, da realizzare inizialmente a scuola, per poi proseguire nell'extrascuola, anche in un periodo futuro e successivo a quello scolastico (Cottini, Munaro & Costa, 2021; Ianes, Crameroti & Scapin, 2019; Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Ma le famiglie possiedono gli strumenti culturali per poter operare sinergicamente all'interno di questa auspicata compartecipazione pedagogica? Sono in grado di fornire gli elementi utili che concorrono, insieme a quelli forniti dalle altre figure di sistema in fase di operatività pedagogica, alle descrizioni dei profili di funzionamento dei loro figli e figlie con disabilità, nonché all'individuazione degli elementi indispensabili per la definizione e la ri-definizione dei progetti di vita? Hanno gli strumenti per condividere ed implementare a casa, in un'ottica di continuità orizzontale, i dispositivi di intervento educativo speciale concordati e stabiliti in sede di progettazione didattica?

Oggetto di investigazione della ricerca educativa nazionale e internazionale (Pati, 2014), solitamente la famiglia rappresenta il primo *ambiente percepito* in cui l'individuo, da quando nasce, dovrebbe trovare le risorse utili per la sua crescita (non tutte), per la sua educazione e formazione, per quello che G. Catalano ha definito il *processo di personalizzazione*, ovvero quel processo «mediante il quale l'individuo si fa persona, ossia soggetto responsabile e consapevole inserito nella società che avanza con la storia» (1989, p. 36). Certamente, durante tale processo concorrono tutte quelle azioni definite e messe in atto a seguito dei rapporti che ciascuna famiglia instaura con i servizi educativi e formativi della comunità, come quelli scolastici.

Su questo aspetto ci sembra utile riflettere che alcune ricerche scientifiche, condotte in Italia, hanno rilevato che «i rapporti fra la scuola e la famiglia sono da considerarsi soddisfacenti, anche se spesso i genitori sono visti come controparte e non come partner educativi» (Cottini, 2008).

Dalle esperienze da noi condotte, durante la realizzazione di alcuni progetti di potenziamento dell'inclusione scolastica, che hanno registrato anche la partecipazione di genitori di alunni e di alunne con disabilità in attività di *focus group*, strutturato secondo il modello proposto da A. C. Baldry (2013), abbiamo rilevato tre principali tipologie di famiglie con figli e figlie con disabilità: a) famiglie che si affidano alla scuola e che collaborano, riponendo molte aspettative e forme di speranze sui progetti di vita dei figli e delle figlie; b) famiglie che dubitano del sistema educativo e formativo, soprattutto quello pubblico, dimostrando anche atteggiamenti oppositivi nei riguardi della scuola; c) altre che, per cause di svantaggio socio-economico e culturale, non possiedono gli *strumenti* adeguati per condividere le misure educative e formative scelte e organizzate dalla scuola per la *cura educativa* dei figli e delle figlie (Gaspari, 2021b; Sidoti, Compagno & Monteagudo-Gonzalez, 2020) e che, in modo inconsapevole, attraverso azioni messe in atto senza specifici criteri, senza alcuna guida da parte di professionisti esperti sull'educazione e sulla formazione delle persone con disabilità, fanno registrare situazioni tangibili sulla qualità dei processi di crescita e di inclusione scolastica.

Le famiglie sono agenzie educative che vivono di più, rispetto alla scuola, le naturali condizioni quoti-



diane degli alunni e delle alunne con disabilità, anche in riferimento agli apprendimenti. L'ingresso a scuola dei figli e delle figlie, come anche il processo di avvio all'inclusione a seguito della "scoperta tardiva" della disabilità, rappresenta per le famiglie un momento delicatissimo. È l'inizio di un processo che le famiglie, non tutte, possono vivere con timore, con sentimenti di ansia, di paure, con stati di incertezze, di fiducia da una parte e di sfiducia dall'altra, a volte anche con momenti di chiusura e di non accettazione delle naturali condizioni dei *profili di funzionamento umano* dei propri figli e figlie con disabilità. Possono emergere momenti di incertezze, in cui i genitori non si ritengono all'altezza dei loro ruoli, paure, oppure situazioni in cui si rivolgono alle istituzioni scolastiche per chiedere aiuto, per capire come poter garantire ai propri figli e figlie percorsi inclusivi in modo armonico, che siano condivisibili e messi in pratica anche da loro stessi a casa, in sinergia con la scuola e con tutti i servizi coinvolti e previsti. Molte volte, infatti, i genitori chiedono di essere orientati su come prendersi cura, in termini educativi, dei loro figli e figlie, per cercare anche di capire quali possano essere gli strumenti utili per costruire e ri-costruire interventi finalizzati alla promozione dei loro processi di crescita e di inclusione sociale (Gaspari, 2021a).

Non sempre le famiglie dispongono di strumenti e di risorse culturali, e anche economiche, utili per la crescita armonica dei figli e delle figlie con disabilità, per esempio, per mettere in atto, a casa, le azioni educative e didattiche condivise – in sede di progettazione didattica individualizzata – con criterio scientifico, di comune accordo con la scuola e gli altri operatori coinvolti.

Nell'attuale disegno normativo scolastico è previsto che a scuola ogni famiglia con figlio o figlia con disabilità, attraverso il GLO, venga coinvolta in una serie di attività programmatiche, che vanno dalla proposta dell'assegnazione delle ore di sostegno didattico e di assistenza alla persona (assistenza all'autonomia personale e/o alla comunicazione), fino alla condivisione di scelte metodologiche e di sistemi docimologici delle offerte formative definite e stabilite. Tali attività, contraddistinte da continui scambi di conoscenze, di saperi, di competenze e soprattutto di corresponsabilità educativa, presuppongono, da parte delle famiglie, la capacità di comprendere e di condividere saperi, risorse e soprattutto l'adozione di dispositivi didattici caratterizzati da un linguaggio scolastico non sempre comprensibile, perché declinato dal ricorso ai *saperi* della pedagogia speciale e della didattica speciale. Non sempre le famiglie riescono a comprendere termini come *diagnosi funzionale*, *profilo di funzionamento*, *piano educativo personalizzato su base ICF*, *strategie per la gestione dei comportamenti problema (prompting e fading)*, *strumenti compensativi* e *misure dispensative*. È in queste situazioni che le famiglie possono "smarrirsi", nel senso che possono iniziare ad avvertire le prime sensazioni di disorientamento, di confusione e soprattutto di *diversità di approccio* alla scuola rispetto a quello vissuto dalle altre famiglie senza figli con disabilità. Si possono anche manifestare episodi di resistenza in relazione agli inviti di collaborazione da parte della scuola, con conseguenze certamente non positive per quel che concerne la scelta e la definizione degli obiettivi e delle strategie didattiche.

È complesso ipotizzare le dinamiche che possono manifestarsi. Le nostre ipotesi, che in questa sede stiamo tentando di condividere, anche ai fini di una possibile collaborazione di ricerca che miri a *foto-grafare* in modo scientifico le *condizioni* delle famiglie con figli e figlie con disabilità in rapporto al tema che stiamo affrontando, sono frutto di riflessioni – come abbiamo già detto – sugli esiti di alcune esperienze realizzate in contesti scolastici di un territorio del sud Italia caratterizzato da una presenza consistente di alunni e alunne con disabilità. Tali esperienze ci hanno consentito non solo rilevare le diverse e complesse fenomenologie relative ai rapporti scuola-famiglia, ma al contempo ci hanno indotto a proporre alcune misure di intervento, che abbiamo anche sperimentato durante un percorso di ricerca-azione, finalizzate a rendere possibile, laddove inesistente e/o problematica, l'auspicata compartecipazione pedagogica argomentata e per la quale il tema dell'*accessibilità* e della *sostenibilità*, così come lo abbiamo inteso e proposto, potrebbe essere affrontato nell'ottica della pedagogia e didattica dell'inclusione.

Siamo dell'idea che, per orientare e sostenere le famiglie ad adottare le scelte educative e formative definite in sede di progettazione pedagogica, sarebbe proficuo che la scuola organizzasse, attraverso forme di *accessibilità* strutturali e mentali, l'ingresso a scuola delle famiglie anche durante i momenti dedicati alle attività curricolari, oltretutto, come tradizionalmente si fa, in quelle sporadiche occasioni di attività progettuali organizzate durante le ore extracurricolari. In questo modo si potrebbero organizzare, in



situazione e insieme ai docenti, attività di formazione rivolte sia alle famiglie, che, come abbiamo già tentato di argomentare, possono chiedere aiuto in termini pedagogici, ma anche a tutti gli altri attori coinvolti nel complesso processo di inclusione scolastica, previsti nel *disegno* del Legislatore scolastico.

3. Proposte operative per una scuola inclusiva: i laboratori di *compartecipazione pedagogica*

La compartecipazione pedagogica, intesa come dinamica collaborativa del GLO (Mura, Zurru & Tatulli, 2020, p. 261), non può essere improvvisata, è opportuno che sia organizzata in modo sistematico. A tal fine, in direzione anche di quanto abbiamo già argomentato, la scuola potrebbe organizzare servizi pedagogici finalizzati a sostenere, orientare e formare *in primis* le famiglie degli alunni e delle alunne con disabilità, sin dal primo giorno in cui avviene l'iscrizione a scuola, o da quando viene riconosciuto il diritto al sostegno didattico, se questo avviene durante il periodo scolastico a seguito di un riconoscimento "tardivo" della disabilità. Per esempio, potrebbe attivare forme di tutorato rivolte alle famiglie, finalizzate ad informare e sostenere queste ultime sull'*iter* previsto dalla normativa di riferimento per l'avvio e la realizzazione dei processi di inclusione scolastica, sul fatto che tale *iter* prevede attualmente il coinvolgimento, nella rete interistituzionale, non solo della scuola e della famiglia, ma anche di altre figure professionali esterni all'istituzione scolastica, come quelli che operano nelle unità di valutazione multidisciplinari locali (servizi di neuropsichiatria infantile) e di altre che possono essere anche indicate dalle famiglie stesse o suggerite dalla scuola (specialisti esperti sui diversi temi connessi alle disabilità, come i logopedisti, i tecnici della riabilitazione psico-motoria e/o del comportamento problema, gli assistenti all'autonomia e alla comunicazione).

La scuola, a nostro avviso, e questo si ravvede con chiarezza nell'intento del Legislatore scolastico, ha il dovere di sostenere sistematicamente le famiglie, ovvero di metterle nelle condizioni di poter condividere criteri, modi e approcci pedagogici, sia con la scuola stessa che con le altre figure di sistema del *welfare* sociale. A volte, però, la scuola erra nel "dare per scontato" che le famiglie possano serenamente adempiere al loro ruolo, come componenti dei gruppi di lavoro operativo per inclusione. Non sempre, infatti, tali agenzie educative comprendono bene le loro posizioni all'interno di questi gruppi: i loro doveri e modi di operare in sinergia con la scuola e le altre figure di sistema. Si possono anche verificare situazioni in cui siano gli stessi insegnanti a chiedere di essere orientati, supportati e formati per quel tipo di disabilità, all'interno del GLO, insieme con la famiglia, perché non riescono a scegliere e definire strategie didattiche mirate, né a condividere un comune *modus operandi*.

È in queste situazioni che la scuola potrebbe pensare di progettare e di organizzare contesti destinati, non tanto – come tradizionalmente si fa scuola – solo agli alunni e alle alunne che richiedono risposte didattiche speciali, ma anche alle famiglie e agli altri attori coinvolti nella realizzazione dei progetti di vita degli alunni e delle alunne con disabilità. Questi contesti potrebbero assumere la connotazione di laboratori pedagogici, intenzionalmente pensati, progettati ed allestiti per rendere operativa la sinergia collaborativa interistituzionale di cui stiamo discutendo, e, dunque, essere definiti laboratori di *compartecipazione pedagogica*.

All'interno di questi contesti, attraverso, per esempio, l'adozione di modelli pedagogici di ricerca-azione, appositamente pensati e strutturati per specifiche situazioni, ogni GLO avrebbe la possibilità di operare sinergicamente, per individuare e per definire con sistematicità le principali *dimensioni* del profilo di funzionamento dell'alunno o dell'alunna con disabilità, gli obiettivi da raggiungere, nonché gli interventi didattici e metodologici ed i relativi sistemi di verifica e di valutazione da adottare. Altresì, in tali ambienti ogni famiglia potrebbe sperimentare, con i docenti e anche con le altre figure di sistema previste, le esperienze didattiche del figlio e/o della figlia, soprattutto durante le sessioni didattiche dedicate agli interventi educativi individualizzati, realizzabili, questi ultimi, sia nelle classi, sia anche in apposite *aule di potenziamento didattico*, sempre e comunque insieme ad altri compagni delle classi, come ad esempio le aule didattiche multisensoriali (Oleotto & Picotti, 2015) che, oltre a promuovere l'apprendimento personalizzato



mediante l'uso costante e simultaneo di diversi canali percettivi (visivo, uditivo, tattile, cinestetico ecc.), consentono anche di promuovere la socializzazione con il gruppo di alunni e di alunne coinvolti in quelle azioni didattiche appositamente strutturate per potenziare specifiche abilità e potenzialità dell'alunno o dell'alunna con disabilità.

In questo modo, il laboratorio di compartecipazione pedagogica potrebbe assumere la forma di un contesto didattico *diffuso* all'interno della scuola, idoneo a facilitare processi di negoziazione delle diverse risorse della rete interistituzionale, uno spazio scolastico in cui le famiglie con figli e/o figlie con disabilità avrebbero anche la possibilità di apprendere i *modi operandi* del team dei docenti e, se presenti, pure degli altri operatori extrascolastici. Attraverso le diverse *forme* della didattica speciale per l'inclusione, appositamente organizzate, come ad esempio i workshop dimostrativi sull'adozione di strategie didattiche utili alla gestione educativa e didattica di alunni e alunne con una specifica disabilità, i genitori, ma anche i docenti del team della classe che ne prendono parte, avrebbero la possibilità di conoscere e di apprendere gli strumenti culturali necessari per operare pedagogicamente con i figli/alunni e le figlie/alunne con quella disabilità, contribuendo, nel contempo, alla realizzazione della continuità educativa e formativa orizzontale. All'interno di questi laboratori il professionista esterno, come ad esempio il terapeuta ABA, *Applied Behavior Analysis* (Truzoli, 2021; Cooper, Heron & Heward, 2021), indicato dalle famiglie o direttamente suggerito e chiamato dalla scuola come esperto formatore degli appena citati workshop, lavorando in un'ottica di *modelling* (Calvani, 2007, p. 61), insieme ai docenti dell'alunno o dell'alunna con disabilità e ai genitori di ognuno di essi, potrebbe essere considerato come una risorsa preziosa per la loro formazione. In questa prospettiva, di formazione in servizio (Parmigiani, 2018), i docenti avrebbero l'opportunità di conoscere e di apprendere, direttamente in sede di operatività, strategie didattiche *mirate* e anche alternative rispetto a quelle che tradizionalmente si adottano a scuola.

Per realizzare questo auspicato progetto pedagogico, che si potrebbe rivelare utile per affrontare le innumerevoli situazioni (problematiche) connesse alla *dimensione* famiglia, sarebbe opportuno che la guida di tali spazi venisse affidata, secondo noi, ad operatori pedagogici esperti nella formazione scolastica inclusiva. Questi ultimi sono professionisti con un bagaglio di conoscenze e di competenze, prevalentemente pedagogiche, in grado di progettare l'inclusione scolastica con percorsi formativi mirati, strutturati ed organizzati per le diverse fenomenologie scolastiche rilevate, in cui gli alunni e le alunne con disabilità sono i protagonisti principali del progetto di inclusione, di un progetto pedagogico che considera ogni alunno e ogni alunna una persona unica, singolare e irripetibile.

4. Conclusioni

I laboratori di compartecipazione pedagogica, pensati e strutturati secondo una logica che considera l'*accessibilità* e la *sostenibilità* due dimensioni ineludibili ai fini dell'inclusione, sono contesti risultanti da opportune integrazioni di artefatti culturali, normative, tecnologiche e di specificità azioni umane, spazi pedagogici interdisciplinari e multidisciplinari che la scuola potrebbe progettare per facilitare l'accesso anche alle altre *figure di sistema* che fanno parte della *rete* sociale, scolastica ed extrascolastica, degli alunni e delle alunne con disabilità. L'obiettivo principale di tali contesti è di migliorare il lavoro sinergico e interistituzionale del *gruppo di lavoro operativo*, previsto dall'attuale normativa scolastica sul tema dell'inclusione e, nel contempo, anche di innalzare il livello di qualità della formazione degli insegnanti e, altresì, di favorire le forme di orientamento pedagogico rivolte alle famiglie con figli e/o figlie con disabilità, ottimizzando pertanto i *processi di personalizzazione* degli alunni e delle alunne con *speciale normalità* (Ianes, 2022), destinatari di interventi didattici declinati non tanto da modelli standardizzati, uguali per tutti, ma da logiche pedagogiche pensate e strutturate per una specifica situazione, e che, attraverso anche il ricorso a modelli di ricerca-azione, prevedono lo studio sistematico di quella situazione, nonché la progettazione di interventi mirati e situati, utili a promuovere buone pratiche didattiche inclusive in una scuola dal *volto ecosistemico* (Ellerani & Patera, 2021), promotrice di *pedagogia della speranza* (Catalfamo, 1986) e di un *mondo più giusto* (Canevaro, 2013).



Riferimenti bibliografici

- AIRIM (2010). *Linee Guida per la definizione degli Standard di Qualità nella costruzione del Progetto di vita per le persone con disabilità intellettiva*. In <http://www.fabulaonlus.it/images/download/LINEE%20GUIDA%20AIRIM%202010.pdf> (verificato il 20 ottobre 2022).
- Baldry C.A. (2013). *Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale*. Roma: Carocci.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci F. (2015). Dalla Didattica Speciale per l'inclusione alla Didattica Inclusiva. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli, *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Bonaiuti G., Calvani A. & Ranieri M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Caldin R. (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2002). *Didattica generale*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2007). La dimensione strutturale: dispositivi formativi. In G. Bonaiuti, A. Calvani, M. Ranieri, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2020). *Gli ambienti di apprendimento. Ripensare il modello organizzativo della scuola*. Roma: Carocci.
- Catalfamo G. (1986). *Fondamenti di una pedagogia della speranza*. Brescia: La Scuola.
- Catalfamo G. (1989). *Educazione della persona e socializzazione*. Messina: Ed. Dr. Sfamemi.
- Cooper J. O., Heron T. E. & Heward W. L. (2021). *Analisi Del Comportamento Applicata*. Torino: Pearson (E-book)
- Cottini L. (2021). Servizi per l'inclusione e per l'abitare: possono essere inclusivi anche se rivolti solo a persone con disabilità? Lo sguardo interessato della didattica speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Cottini L. (2007). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2008). Verso un'integrazione scolastica di qualità: punti di forza e di debolezza dopo trent'anni di esperienze. In L. Rosati, L. Cottini (eds.), *Per una didattica speciale di qualità. Dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Cottini L., Munaro C. & Costa F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF: guida alla compilazione*. Milano: Giunti.
- d'Alonzo L., Bocci F. & Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- de Anna L. & Covelli A. (2021). *Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento*. Italian Journal of Special Education for Inclusion, IX, 1.
- de Anna L., Gaspari P. & Mura A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: Franco Angeli.
- Franchini R. (2011). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Galanti M.A., Giaconi C. & Zappaterra T. (2021). Didattiche e progettazioni: storie e tracce evolutive verso l'inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Galdieri M. & Sibilio M. (2021). The inclusive function of the social network in the AAC educational project. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2.
- Gaspari P. (2021a). La Pedagogia speciale come scienze inclusive: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Gaspari P. (2021b). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Ghedini E. (2021). La pedagogia tra inclusività e specialità: il valore dell'accessibilità alle opportunità di apprendimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco-Angeli.
- Ianes D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali. Nuova edizione*. Trento: Erickson
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il piano educativo individualizzato - Progetto di vita. Vol. 1*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Cramerotti S. & Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- 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 Faber.



- Lascioli A. (2021). Pedagogia speciale e approccio inclusivo: una nuova pedagogia o il guadagno di una nuova prospettiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- MIUR & MEF (2020). *Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182*.
- MIUR (2020). *Inclusione e nuovo PEI. Il decreto interministeriale*. <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html> (verificato il 20 ottobre 2022).
- Montuschi F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Mulè P. (Eds.). *La corresponsabilità educativa Scuola-Famiglie nella promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mura A., Zurru A.L. & Tatulli I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VIII, 1.
- Murdaca A.M., Dainese R. & Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Parmigiani D. (2018). *L'aula scolastica 2: Come imparano gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Patera S., Ellerani P. (2021). *Il modello pedagogico-didattico "ecosistema espansivo" delle scuole. Una ricerca culturale sulle pratiche quotidiane dei docenti*. Roma: Armando.
- Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori Università.
- Picotti M., & Oleotto E. (2015). *La ristrutturazione delle scuole: Soluzioni strutturali, impiantistiche e per il risparmio energetico*. Palermo: Dario Flaccovio.
- Sidoti E., Compagno G. & Monteagudo-Gonzalez J. (2020). *Cura e progetto di vita. Strategie di azione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Truzoli R. (2021). *ABA per bambini con comportamento autistico. Principi teorici e strumenti applicativi*. Milano: FrancoAngeli.