

Gianluca Amatori, Catia Giaconi

[a cura di]



PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale





Buone Idee

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

Comitato Scientifico:

Simone Aparecida Capellini
Universidade de São Paulo
Serenella Besio
Università degli Studi di Bergamo
Nicole Bianquin
Università degli Studi di Bergamo
Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre
Luigi d'Alonzo
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Ewa Domagała-Zyśk
John Paul II Catholic University of Lublin
Andrea Fiorucci
Università del Salento
Catia Giaconi
Università degli Studi di Macerata
Filippo Gomez Paloma
Università degli Studi di Macerata
Christine Grima Farrell
University of New South Wales in Sydney
Vanessa Macchia
Libera Università degli Studi di Bolzano
Maria Helena Mesquita
Instituto Politecnico de Castelo Branco
Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari
Maira Sannipoli
Università degli Studi di Perugia
Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno
Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Ferrara
Antioco Luigi Zurru
Università degli Studi di Cagliari
Elena Zanfroni
Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza

Comitato di redazione:

Emiliano De Mutiis, Valeria De Padova, Cesare Fregola, Luca Giuseppe Ingresso
Marzia Mazzer, Francesco Palma, Federica Pilotti, Paola Pavone Salafia, Nicoletta Tomei.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Gianluca Amatori, Catia Giaconi
[a cura di]

PEDAGOGIA SPECIALE E CONNESSIONI DI CURA

Generazioni, *legami*, famiglie, caregiving



ISBN volume 979-12-5568-399-5

2025 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it



Indice

Introduzione	1
<i>Gianluca Amatori – Catia Giaconi</i>	
I. Pedagogia speciale e connessioni di cura. Un approccio generativo	4
<i>Gianluca Amatori</i>	
II. Sciogliere i «nodi» dell'inclusione a scuola: tra legami presenti e futuri	12
<i>Annalisa Morganti</i>	
 (SP 1)	
Sezione Parallela 1	
Le relazioni familiari nella disabilità	
 SP1 1	
Introduzione ai lavori della SP1. Le relazioni familiari nella disabilità	24
<i>Giombattista Amenta</i>	
 SP1 2	
“Esperti per esperienza” e disabilità. Il contributo dei <i>siblings</i> ³ alla progettazione inclusiva	35
<i>Alessia Cinotti – Roberta Caldin</i>	
 SP1 3	
Famiglia e disabilità: prospettive di analisi pedagogiche nell’orizzonte normativo	45
<i>Emiliano De Mutiis</i>	
 SP1 4	
Evoluzioni del parenting e della funzione genitoriale.	
Verso nuovi modelli di cura educativa e di educazione familiare	59
<i>Maria Vittoria Isidori – Clara Evangelista</i>	
 SP1 5	
Le famiglie interculturali: dinamiche relazionali e scelte educative. Un’ipotesi di ricerca	68
<i>Patrizia Oliva</i>	
 SP1 6	
La relazione ludicoeducativa con un bambino con disabilità.	
Innestare nuove pratiche educative	77
<i>Elisa Rossoni</i>	
 SP1 7	
Pensare la disabilità: uno studio sul sapere implicito nelle famiglie multiproblematiche	89
<i>Fausta Sabatano – Carmen Lucia Moccia</i>	

SP1 8	
Prospettive e riflessioni sulla Qualità di Vita dei siblings: uno studio pilota con fratelli e sorelle di persone con disabilità intellettiva	102
<i>Catia Giaconi - Noemi Del Bianco - Ilaria D'Angelo - Tommaso Santilli</i>	
SP1 9	
Narrazione e rappresentazione dell'autismo sui social network. Una indagine esplorativa sui profili di genitori di persone con autismo	112
<i>Alessandra Maria Straniero</i>	
SP1 10	
Le relazioni familiari nella disabilità tra dimensioni di ricerca e prospettive di intervento	122
<i>Silvia Maggiolini - Arianna Taddei</i>	

(SP 2)
Sezione Parallela 2
Pedagogia speciale per la prima infanzia

SP2 1	
Valutare l'evoluzione del gioco per costruire contesti ludici inclusivi. Un'analisi critica di strumenti	131
<i>Serenella Besio - Nicole Bianquin</i>	
SP2 2	
La consulenza pedagogica per l'inclusione nei servizi per la prima infanzia: tra promozione della riflessività e pratiche di cura dell'équipe educativa	145
<i>Aurelia Elena Bot - Silvia Maggiolini</i>	
SP2 3	
La valenza inclusiva della dimensione temporale nei servizi educativi per la prima infanzia	153
<i>Beatrice Del Grosso - Elena Zanfroni</i>	
SP2 4	
Promuovere la resilienza nei bambini: Questioni e suggestioni	162
<i>Simona Gatto</i>	
SP2 5	
Le Biblioteche come Spazi Inclusivi per la Prima Infanzia	170
<i>Alessandra Lo Piccolo - Daniela Pasqualetto - Marco Muscarà</i>	
SP2 6	
Playfulness e inclusione	179
<i>Nicoletta Rosati</i>	
SP2 7	
Outdoor educazione e inclusione: quale relazione?	188
<i>Giorgia Ruzzante</i>	
SP2 8	
Traiettorie possibili nella prima infanzia	196
<i>Nicole Bianquin - Diana Carmela Di Gennaro - Moira Sannipoli - Giusi Toto</i>	

(SP 3)
Sezione Parallela 3
Giovani, adulti, anziani: intergenerazionalità e disabilità

SP3 1	
Introduzione al Panel: Giovani, adulti, anziani: intergenerazionalità e disabilità	205
<i>Patrizia Sandri</i>	
SP3 2	
Progetto di vita e occupabilità: uno studio esplorativo	210
<i>Valentina Paola Cesarano</i>	
SP3 3	
Alcune considerazioni critiche per una pedagogia speciale dell'adolescenza	219
<i>Tommaso Fratini</i>	
SP3 4	
La persona con disabilità invecchia: ricerche, politiche e pratiche	226
<i>Mabel Giraldo - Antonella Gilardoni - Francesca Morganti</i>	
SP3 5	
Diventare educatori inclusivi: il ragionamento abduttivo alla prova della pratica educativa	237
<i>Enrico Miatto - Beatrice Saltarelli</i>	
SP3 6	
Relazioni intergenerazionali e disabilità: il ruolo educativo dei nonni nella famiglia allargata	248
<i>Francesco Palma - Gianluca Amatori</i>	
SP3 7	
Cura e intergenerazionalità: figli Caregiver di genitori con disabilità	256
<i>Paola Pavone Salafia - Gianluca Amatori</i>	
SP3 8	
Persone con disabilità e lavoro: un'indagine sull'accessibilità fisica, organizzativa e relazionale nelle aziende	266
<i>Cecilia Pellizzari - Valeria Friso - Enrico Miatto - Fabio Sacchi</i>	
SP3 9	
Intergenerazionalità e disabilità: traiettorie di ricerca	276
<i>Valeria Friso - Enrico Miatto - Lorena Montesano</i>	

(SP 4)
Sezione Parallela 4
Tecnologie, disabilità, famiglie: connessioni di cura e buone pratiche

SP4 1	
UDL e didattica universitaria: esiti preliminari di un'indagine sui bisogni e sulle percezioni di un gruppo di studenti dell'Università del Salento.	
Il progetto PRIN DANTEU1	288
<i>Andrea Fiorucci - Stefania Pinnelli - Alessia Bevilacqua - Elena Abbate</i>	

SP4 2	
Una valutazione inclusiva: come costruire conoscenze, abilità, atteggiamenti e competenze all'interno del contesto classe	303
<i>Maria Luisa Boninelli</i>	
SP4 3	
Robotica sociale e autismo: il ruolo delle famiglie nella promozione di competenze relazionali	315
<i>Valentina Pennazio - Rita Cersosimo</i>	
SP4 4	
Future of Education: nuove prospettive educative e possibili modelli inclusivi	325
<i>Amelia Lecce - Stefano Di Tore</i>	
SP4 5	
Le linee guida UDL 3.0: un'evoluzione linguistica e contenutistica verso l'identità e il background	334
<i>Andrea Mangiatordi</i>	
SP4 6	
Il Progetto di orientamento in uscita per studenti universitari con disabilità, DSA e Bisogni Educativi Speciali: sviluppo e sperimentazione di un MOOC ad Alta Accessibilità	346
<i>Barbara De Angelis - Agrusti Francesco - Philipp Botes - Andreina Orlando</i>	
SP4 7	
Tecnologie e pratiche di cura. Una connessione possibile in chiave UDL	355
<i>Rosa Sgambelluri</i>	
SP4 8	
CONCLUSIONE	
Prospettive per la didattica universitaria inclusiva. La disabilità, le buone pratiche e il ruolo delle tecnologie	365
<i>Marianna Traversetti - Cristina Gaggioli</i>	

(SP 5)

Sezione Parallela 5

Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità

SP5 a 1	
Introduzione	376
<i>Marinella Muscarà</i>	
SP5 a 2	
La voce dei docenti in formazione: percezioni sull'inclusione scolastica e l'alleanza scuola-famiglie-territorio in un'indagine esplorativa	379
<i>Maria Concetta Carruba - Alessandro Barca</i>	
SP5 a 3	
Caregiver e rete integrata dei servizi: l'esperienza del progetto Janus nel territorio dell'ATS 10	391
<i>Antonio Cuccaro - Chiara Gentilozzi - Claudia Maulini</i>	
SP5 a 4	
La risorsa "corso di specializzazione per il sostegno": il "Sistema 4 INN" per il co-sviluppo capacitante	405
<i>Paola Damiani - Elena Bortolotti - Filippo Dettori</i>	

SP5 a 5	
Alleanze scuola-famigliaterritorio nella costruzione del Progetto di Vita	417
<i>Ines Guerini - Virginia Benedetti - Alessia Travaglini</i>	
SP5 a 6	
Teacher Agency e pratiche riflessive inclusive nella formazione dei docenti	427
<i>Daniela Gulisano</i>	
SP5 a 7	
Ecosistemi socioeducativi fondati sulla <i>Widespread Education</i> : vantaggi per l'inclusione e proposte applicative	437
<i>Laura Landi - Paola Damiani</i>	
SP5 a 8	
Coltivare il pensiero critico per avere cura del futuro: uno studio esplorativo	448
<i>Guendalina Peconio</i>	
SP5 a 9	
Un progetto di inclusione in un'ottica coevolutiva: "una porta per accogliere"	463
<i>Mariagrazia Francesca Marcarini - Donatella Di Franco</i>	
SP5 a 10	
Vita Indipendente e Appartenenza (V.I.A).	
La promozione di una rete inclusiva sinergica e coesa	475
<i>Mirca Montanari - Alessia Brunetti - Chiara Pagnottelli</i>	
SP5 a 11	
Migliorare le politiche e pratiche inclusive in chiave ecologica: esiti e strumenti di una ricerca europea	484
<i>Annalisa Morganti - Andrea Mangiatordi - Alessia Signorelli - Francesco Marsili</i>	
SP5 a 12	
Conclusioni e Prospettive	495
<i>Annalisa Morganti</i>	
SP5 b 1	
Introduzione. Scuola, famiglia, territori: alleanze per e con le persone con disabilità	501
<i>Filippo Gomez Paloma - Angela Magnanini - Donatella Fantozzi</i>	
SP5 b 2	
Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, disabilità e famiglie. Riflessioni, indagini e proposte pedagogiche	508
<i>Corrado Muscarà</i>	
SP5 b 3	
Una indagine esplorativa sulle alleanze tra società sportive e famiglie	519
<i>Angela Magnanini - Chiara Pannone - Marta Sánchez Utgé</i>	
SP5 b 4	
Percorsi inclusivi nella disabilità visiva	529
<i>Valentina Perciavalle</i>	

SP5 b 5

In prima a tutta potenza. Un progetto di ricercaformazione *evidence based* per il potenziamento della lettoscrittura e del calcolo. In prima a tutta potenza.
An evidence-based research-training project for the reinforcement of literacy and numeracy 537
Amalia Lavinia Rizzo - Marianna Traversetti - Marina Chiaro
Sofia Boi - Marianna Valente - Fabio Bocci

SP5 b 6

Trasformare le pratiche di ricerca con studentesse/i con autismo.
Il contributo delle metodologie marginali 549
Alessandra Romano

SP5 b 7

Il “diario di bordo” come strumento di apprendimento trasformativo
nella formazione degli insegnanti specializzati 561
Alessandro Romano - Enza Manila Raimondo - David MartínezMaireles

SP5 b 8

Pause Attive e pratiche in classe:
L'esplorazione dei contesti nel progetto ABMove! 569
Clarissa Sorrentino - Stefania Pinnelli - Andrea Fiorucci - Francesca Baccassino -
Valeria Di Martino - Rosa Bellacicco

SP5 b 9

Prendersi cura delle relazioni e delle dinamiche di rete per cocostruire
il possibile futuro lavorativo 581
Susanna Testa

SP5 b 10

Lo sviluppo delle abilità emozionali nei docenti in formazione:
un'indagine esplorativa nel contesto del TFA sostegno 591
Giuseppina Antonia Toto - Martina Rossi

SP5 b 11

La gestione del comportamento e dell'emozionalità nella disabilità intellettiva.
Una proposta di intervento 603
Donatella Visceglia

SP5 b 12

Il disagio educativo: la voce degli insegnanti in formazione 612
Silvia Zanazzi - Nicoletta Lorrà - Maria Vittoria Battaglia - Andreina Orlando

(SP 6)

Sezione Parallela 6

Direzioni di cura: sfide attuali e future nella Pedagogia speciale

SP6 1

Introduzione 626
Serenella Besio

SP6 2

Ruolo della cura e dell'impegno del docente nella gestione di situazioni complesse 629
Giombattista Amenta

SP6 3	
Per una cultura dell'inclusione e della neurodiversità: formare i docenti alla <i>didattica orientativa</i>	638
<i>Rosaria Capobianco</i>	
SP6 4	
Direzioni di cura, direttrici di cittadinanza: personalizzazione e comunità nel lavoro nei contesti di vita	647
<i>Natascia Curto</i>	
SP6 5	
La cura educativa e l'inclusione: l'esigenza di una rivisitazione politicoculturale	656
<i>Patrizia Gaspari</i>	
SP6 3	
Cercare alleanze con gli studenti per ascoltare la loro "voce"	666
<i>Grazia Lombardi</i>	
SP6 7	
Motivazione allo studio, relazioni di attaccamento e performance scolastica nei DSA: indagine esplorativa su studenti della Scuola Secondaria di Secondo Grado	676
<i>Anna Maria Mariani - Eugenia Treglia - Francesco Peluso Cassese</i>	
SP6 8	
Connessioni di Cura: tra progetti e innovazione	693
<i>Sara Pellegrini</i>	
SP6 9	
Giving families a voice: parents' and caregivers' opinions on school inclusion	702
<i>Emanuela Zappalà - Erika Marie Pace - Stuart Woodcock - Umesh Sharma - Paola Aiello</i>	
SP6 10	
Conclusioni	716
<i>Andrea Fiorucci - Patrizia Gaspari</i>	

(SP 7)

Sezione Parallela 7

Verso dove? Pedagogia speciale in evoluzione*

(sessione riservata a dottorandi, dottori di ricerca e assegnisti
nel settore della Pedagogia Speciale)

SP7 1	
Introduzione. Problemi educativi e direzioni della ricerca	725
<i>Elsa Maria Bruni</i>	
SP7 2	
Didattica innovativa e stampa 3D per migliorare l'accessibilità dei bambini con disabilità visiva nella scuola primaria	735
<i>Addolorata Amadoro - Lucia Campitiell - Diana Carmela Di Gennaro - Stefano Di Tore</i>	
SP7 3	
Inclusione scolastica e Universal Design for Learning: risultati di una ricerca-azione-formazione	742
<i>Maria Antonietta Augenti</i>	

SP7 4	
Immagini che parlano: un'esperienza nella scuola primaria	752
<i>Alessandra Capatti</i>	
SP7 5	
Agire la leadership per l'inclusione: il ruolo delle funzioni strumentali nella scuola come organizzazione	763
<i>Flavia Capodanno - Paola Aiello</i>	
SP7 6	
Identità plurale e inclusione: politiche e pratiche a favore di studenti internazionali con disabilità nelle università italiane	775
<i>Sara Casale</i>	
SP7 7	
InMath – Inclusive Mathematics: migliorare l'accessibilità del <i>problem solving</i> in relazione alla disabilità intellettiva – una revisione sistematica	784
<i>Sara Cecchetti - Nicole Bianquin - Chiara Giberti</i>	
SP7 8	
“Vorrei parlare di certi argomenti, ma ho paura e non ho gli strumenti”: un'indagine esplorativa sui bisogni formativi di insegnanti in formazione nella prevenzione del bullismo discriminante	795
<i>Barbara Centrone</i>	
SP7 9	
Sport e disabilità in età evolutiva: sintesi di un percorso di ricerca sulle pari opportunità	809
<i>Lorenzo Cioni</i>	
SP7 10	
Insegnare il latino a tutti e a ciascuno? Prospettive didattiche inclusive	819
<i>Rita Colace - Iolanda Zollo</i>	
SP7 11	
La narrazione per la costruzione dell'identità professionale degli educatori di servizi per la prima infanzia	832
<i>Rossella D'Agostino - Umberto Veneruso - Erika Marie Pace</i>	
SP7 12	
Intelligenza Artificiale ed Embodiment: prestiti concettuali e derive semantiche	846
<i>Monica Di Domenico - Fabrizio Schiavo - Pio Alfredo Di Tore</i>	
SP7 13	
Un nemico invisibile? Il cyberbullismo dal punto di vista dell'insegnante di sostegno	856
<i>Marco di Furia - Luigi Traetta</i>	
SP7 14	
La musica come veicolo per il potenziamento delle abilità di letto-scrittura in alunni/e a rischio di dislessia: risultati di un'indagine sperimentale	868
<i>Alessio Di Paolo - Naomi La Manna - Michele Domenico Todino - Maurizio Sibilio</i>	
SP7 15	
Promuovere l'Inclusione e l'equità nell'Istruzione: un'analisi critica dei processi e delle pratiche educative nelle scuole	877
<i>Federica Festa - Rosa Bellacicco - Cecilia Marchisio</i>	

SP7 16	
La disclosure della neurodivergenza in classe, dal lavoro di rete al gruppo dei pari: studio di caso nella scuola Secondaria di Secondo grado	887
<i>Giulia Lampugnani</i>	
SP7 17	
Teaching Strategies in Multicultural Classrooms from an Iranian Perspective: A literature review	898
<i>Zahrasadat Mohajeri - Michele Domenico Todino - Erika Marie Pace</i>	
SP7 18	
Dalla polarizzazione alla complementarità. Superare la dicotomia tra <i>special</i> e <i>inclusive education</i>	912
<i>Alessandro Monchietto</i>	
SP7 19	
Il lessico inclusivo: trait d'union tra scuola e famiglia	926
<i>Antonella Perrotta - Flavia Capodanno - Paola Aiello</i>	
SP7 20	
Oltre lo schermo: esplorare la diversità attraverso esperienze educative <i>phygital</i>	938
<i>Martina Petrini</i>	
SP7 21	
Le aspettative di risultato nell'adozione delle TIC: uno studio post pandemico sullo sviluppo professionale degli insegnanti nella scuola primaria	947
<i>Mariella Pia</i>	
SP7 22	
Life Designing e disabilità: un'analisi ecologica dei fattori intrinseci ed estrinseci	957
<i>Francesca Placanica - Rosa Sgambelluri</i>	
SP7 23	
Gioco e inclusione nella scuola primaria e dell'infanzia: idee degli insegnanti attraverso i focus group del progetto FROB	966
<i>Stefano D'Ambrosio - Elisabetta Prina</i>	
SP7 24	
Progettare spazi educativi per e con i bambini	978
<i>Francesca Mara Santangelo</i>	
SP7 25	
L'università e la pedagogia speciale: un approccio interdisciplinare per l'inclusione	985
<i>Jacopo Venè</i>	

SP5 b - 2

Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione, disabilità e famiglie. Riflessioni, indagine e proposte pedagogiche

Corrado Muscarà
Università degli Studi di Catania

Abstract

I *Gruppi di Lavoro Operativo* per l'inclusione (GLO), previsti dal D.lgs 96/2019, sono *organismi* istituzionali costituiti da *figure* che lavorano corresponsabilmente, secondo una *logica di rete* (scuola-famiglie-territorio), al *progetto di vita* degli alunni con disabilità. Questo contributo descrive un'indagine che è stata condotta, su uno specifico territorio della Sicilia Orientale, per tentare di dimostrare l'ineludibilità di progettare servizi pedagogici *speciali* rivolti ai genitori di alunni con disabilità, oltretutto indubbiamente ai docenti e alle altre *figure* coinvolti nelle *reti inter-istituzionali* dei GLO.

Parole chiave: famiglie, inclusione scolastica, gruppo di lavoro operativo, inter-istituzionalità, corresponsabilità educativa

1. Inclusione scolastica e gruppo di lavoro operativo

L'inclusione scolastica implica un complesso di azioni e riflessioni che trovano fondamento scientifico prevalentemente nella pedagogia speciale, sempre più definita – come si evince dalle recenti ricerche su questo settore – come *pedagogia speciale per l'inclusione* o più semplicemente *pedagogia inclusiva* (de Anna, Covelli, 2021; Gaspari, 2021; Ghedin, 2021; Murdaca, Dainese, Maggiolini, 2021; Bocci, 2021; D'Alonzo, 2018). Con questo termine, sempre più presente nei recenti progetti delle politiche scolastiche italiane e nei dibattiti scientifici internazionali sul tema della persona, particolarmente con disabilità (Isidori, 2017), si indica un processo che mira a promuovere la partecipazione attiva della persona in modo globale, rendendola protagonista del proprio *progetto di vita*, trovando nelle istituzioni educative il primo contesto formale da dove far iniziare alla persona un lungo e arduo *viaggio*, implicando ogni settore e aspetto della società (Canevaro, Ciambrone, Nocera). A scuola, l'inclusione impegna i docenti in *prima linea*, come *registi* di un *teatro* in cui ogni alunno impara ad esprimersi, a sviluppare competenze, a condividere valori insieme con altri che fanno parte dello stesso *progetto culturale*, il cui principale obiettivo è di far sviluppare, alla persona che

ne fa parte, «quanto è necessario affinché essa possa fruirne autenticamente e pienamente da cittadino» (Cottini, 2023, p. 16). Quando l'alunno con disabilità è il protagonista di questo progetto, oltre alla presenza dei docenti, è fondamentale il coinvolgimento attivo anche di figure che costituiscono la *rete* personale, sociale e professionale di tale alunno.

Come prevede la normativa scolastica di riferimento (DPR 235/2007), e come dimostrato dalle ricerche pedagogiche (Pati, 2019; Mulè, 2022; Canevaro, Ianes, 2023), la corresponsabilità educativa è una dimensione imprescindibile dell'inclusione scolastica, che necessita di «un'organizzazione e un coordinamento precisi e, nello stesso tempo, flessibili fra i diversi attori che entrano in gioco (insegnanti, dirigenti, educatori, genitori, specialisti, ecc.), sia interni sia esterni alla scuola» (Cottini, 2023, p. 60). Ne consegue il ricorso a paradigmi e prospettive pedagogiche dai quali sia possibile ricavare strumenti culturali utili per riflettere su come realizzare, insieme a queste figure/istituzioni, soprattutto con le famiglie, l'auspicato *lavoro di rete inter-istituzionale*.

Negli ultimi anni il Legislatore italiano sta sempre più riponendo particolare attenzione alle riflessioni sviluppate nei dibattiti scientifici, ai modelli teorici condivisi a livello nazionale e internazionale, ma soprattutto ai contributi proposti dalla ricerca educativa sul tema dell'inclusione (Antioco, Giaconi, d'Alonzo, 2023; De Luca, Domenici, Spadafora, 2023; d'Alonzo, 2018; Isidori, 2017), elaborate anche conseguentemente a ricerche empiriche (Coggi, Bellacicco, 2023; Favorini, 2017). I dispositivi normativi scolastici, a partire dalla legge 170/2010, sui diritti degli alunni con *Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, fino ad arrivare ai recentissimi decreti legislativi sull'inclusione degli alunni con disabilità (D.I. 182/2020) e le relative disposizioni correttive (D.I. 153/2023), testimoniano l'impegno da parte dello Stato italiano, in questi ultimi anni, nei riguardi dei temi connessi all'inclusione.

Il riordino dei *gruppi per l'inclusione scolastica*, previsti dal Dlgs n. 66 del 2017 (art. 9), testimonia l'impegno delle politiche scolastiche in ordine al potenziamento della corresponsabilità educativa: una dimensione dell'inclusione che, ancor oggi, in alcune situazioni, sembra presentare difficoltà sul piano dell'operatività. Questi gruppi sono pensati per sostenere ciò che dispone l'art. 1, comma 2, dello stesso Decreto, ovvero 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». Il successivo Dlgs del 7 agosto 2019, n. 96, all'art. 8, comma 10, recita che «presso ogni istituzione scolastica sono costituiti i gruppi di lavoro operativo per l'inclusione dei singoli alunni con accertate condizioni di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica». Per ogni alunno con disabilità, la scuola deve costituire un *gruppo di lavoro operativo per l'inclusione* (GLO). È un gruppo «composto dal

team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il necessario supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare» (Dlgs 96/2019, art. 8, comma 2).

Il *disegno* legislativo prevede anche il raccordo con gli Enti locali, deputati alla realizzazione di un progetto individuale (Cottini, de Caris, 2020), inteso come *progetto onnicomprensivo* (Nocera, 2019), come prescrive la legge-quadro dell'8 novembre 2000, n. 328, *per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali del riordino dei servizi*, attraverso la quale il Legislatore dispone che l'inclusione non deve essere un processo circoscritto solo a scuola, ma deve riguardare anche l'extrascuola, coinvolgendo le altre figure che fanno parte della *rete* dell'alunno con disabilità.

Il Decreto Interministeriale del 29 dicembre 2020, n. 182, all'art. 3 definisce i componenti del GLO, specificando chi sono le figure esterne, disponendo anche le funzioni di questo gruppo (art. 4), che riguardano prevalentemente la redazione e la realizzazione del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) dell'alunno con disabilità, indispensabile per il raggiungimento del successo formativo, di un processo di crescita che consiste nella più ampia espressione delle sue potenzialità (Cottini, 2022, p. 81; Dainese, 2020, p. 11). A scuola è, pertanto, ineludibile valorizzare la corresponsabilità educativa del GLO, per evitare che si riduca ad un adempimento formale, come purtroppo accade spesso (non ovunque), come ha già dimostrato la ricerca educativa (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2021; Chiappetta Cajola, 2019; Lascioli, Pasqualotto, 2022, p. 100).

2. Ipotesi e obiettivi e della ricerca

L'analisi condotta consente di rilevare una prospettiva dell'inclusione che si potrebbe definire – per certi aspetti – “idilliaca”, soprattutto per quel che concerne il ruolo e i compiti del GLO. Permangono però alcune perplessità in merito all'applicazione della normativa, sia su come le famiglie la recepiscono, sia su come queste ultime vengano coinvolte nell'auspicata *rete inter-istituzionale*. In questo senso, alcune riflessioni pedagogiche, già elaborate su questo versante (Cottini, 2023, p. 60), ma anche alcune esperienze di ricerca pedagogica condotte su diversi territori e contesti, inducono ad ipotizzare che questo progetto *stenti a decollare*, a causa di una *forma* – si potrebbe definire – di *analfabetismo* dell'inclusione scolastica da parte delle figure genitoriali. Durante alcuni percorsi di ricerca-azione, realizzati in una rete di istituti scolastici, sono emersi dubbi sull'operatività del

GLO. Si è ipotizzato che i genitori non conoscano bene la normativa sull'inclusione scolastica, come anche altri aspetti e dimensioni connessi. E ciò potrebbe avere ripercussioni sull'operatività del GLO. Sarebbe opportuno attivare una serie di azioni e interventi nodali, progettare un piano di formazione per i genitori su alcuni temi, che potrebbero riguardare, ad esempio: la normativa sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità; i modelli, gli strumenti e le misure di intervento educativo-didattico previsti per l'inclusione (ICF, PEI e strumenti correlati); i ruoli, le funzioni ed i compiti del GLO, nonché le modalità di coinvolgimento dei professionisti esterni alla scuola, sia dei servizi pubblici (es. ASP/ASL, NPJA, welfare locali), che di quelli privati; le disabilità e i dispositivi educativo-didattici conclamati dalla letteratura di riferimento.

Per verificare e/o falsificare le ipotesi avanzate, per avviare anche una riflessione articolata su come concretizzare l'auspicato progetto pedagogico del Legislatore, è stata condotta, attraverso un impianto esplorativo, una ricerca sul campo, senza pretesa di esaustività, concepita anche come occasione e approccio metodologico utile per riflettere sui possibili contributi che la *pedagogia inclusiva* potrebbe offrire al tema qui richiamato.

3. Modalità della ricerca e definizione del campione

La ricerca, di tipo *descrittivo*, è stata condotta in collaborazione con l'*Osservatorio d'area per il contrasto alla dispersione scolastica e al potenziamento dell'inclusione scolastica*, istituito presso l'Istituto Comprensivo "Silvio Pellico" del Comune di Pachino (SR), attualmente collocato presso l'Istituto comprensivo "Francesco Maggiore" di Noto (SR). Individuata la *target population*, costituita da genitori di alunni con disabilità, iscritti nelle scuole (primaria e secondaria di primo grado) dove opera l'Osservatorio, si è proceduto all'avvio della *try-out*, coinvolgendo, attraverso una *procedura di campionamento - non probabilistico - di convenienza*, un *campione di giudizio* costituito da 18 genitori di alunni con disabilità di 2 Istituti Comprensivi: "Silvio Pellico" di Pachino e "Giuseppe Bianca" di Avola (entrambi della provincia di Siracusa). La collaborazione con le *unità di analisi* del campione ha consentito di verificare/correggere/modificare l'impianto metodologico, le procedure e i relativi aspetti scelti per l'indagine, nonché lo strumento investigativo. Acquisita una *lista di campionamento* degli alunni con disabilità degli istituti scolastici afferenti all'Osservatorio, e definito il *campione della ricerca*, attraverso un *campionamento - non probabilistico - di giudizio*, come già su indicato, si è proceduto all'avvio dell'indagine. Dall'analisi dei dati raccolti, il campione della ricerca è risultato costituito complessivamente da 38 genitori (tutti di sesso femminile) di alunni/e con disabilità.

4. Strumenti e tecniche di rilevazione

Seguendo un approccio di tipo qualitativo, l'indagine è stata condotta attraverso l'utilizzo di un'intervista semi-strutturata, predisposta con domande-guida articolate per raccogliere le informazioni necessarie a validare o falsificare le ipotesi formulate.

La collaborazione con alcuni dirigenti scolastici e docenti referenti per l'inclusione ha consentito di organizzare i momenti dedicati alle interviste, che, su richiesta dei genitori, sono avvenuti nelle ore antimeridiane.

Organizzati in categorie e classi di informazioni, i dati raccolti sono stati analizzati ed elaborati attraverso l'uso del software IBM SPSS Statistics.

5. Analisi dei dati

L'analisi dei dati ha inizialmente consentito di rilevare che il 63% dei figli dei genitori intervistati presenta una disabilità certificata con connotazione di gravità (art. 3, comma 3 della Legge 104/92), mentre il 37% presenta una disabilità certificata senza connotazione di gravità (art. 3, comma 1 della legge 104/92).

Dalle prime domande è stato possibile rilevare che solo una bassissima percentuale del campione (11%) conosce la normativa vigente sul tema dell'inclusione scolastica, ma in modo parziale. È emerso, però, che il 90% presta particolare attenzione ai commi 1 e 2 dell'articolo 3 della legge 104/1992, ritenuti dai genitori molto importanti per l'assegnazione delle ore di sostegno, motivo anche di controversie con la scuola e con i servizi delle ASP/ASL (NPJA).

Alla domanda: *“Se è a conoscenza delle ultime misure e strumenti introdotti dalla normativa vigente sul tema dell'inclusione scolastica?”*, il 74% dei genitori – solo attraverso qualche input fornito durante le interviste – ha fatto intendere di aver compreso, dai docenti e da qualche dirigente scolastico, che negli ultimi anni è stata emanata una nuova legge (che nessuno definisce) che ha modificato le procedure per la redazione del PEI, prevedendo riunioni che devono avvenire periodicamente nell'ambito del GLO, soprattutto ad inizio anno. L'analisi delle risposte ha consentito di rilevare che i figli di questa parte del campione presentano quasi tutti una disabilità certificata come grave. È un dato che fa riflettere come tali genitori siano molto più attenti a questi aspetti rispetto, invece, ai genitori di alunni con una disabilità certificata come non grave.

Il 21% del campione ha compreso che da pochissimo tempo, a seguito delle recenti leggi, è stato introdotto a scuola un modello di PEI, uguale per tutti gli alunni con disabilità. Non si evince in nessuno degli intervistati che il PEI è considerato come un progetto di vita, e che prevede una corresponsabilità educativa

che coinvolge non solo la scuola, ma anche i servizi territoriali che non siano solo quelli della NPIA.

Alla richiesta di descrivere in che modo avessero contribuito alla redazione del PEI, solo il 18% ha dichiarato di aver concordato alcuni aspetti con il docente di sostegno, facendo fatto intendere che tale docente avesse già predisposto una bozza di PEI (da condividere ufficialmente in sede di GLO), e in quell'occasione – attraverso alcune domande – avesse invitato i genitori a fornire informazioni sulla loro famiglia e sull'organizzazione extrascolastica del loro figlio (si tratta delle informazioni previste nel punto n. 1 del *quadro informativo* del PEI).

Dall'analisi dei dati, emerge ancora che quasi tutto il campione non conosce l'ICF. Solo il 7% (genitori di figli con disabilità certificata come grave) ne ha sentito parlare a scuola, da qualche docente (di sostegno), confondendolo però con l'ICD-10, facendo anche intendere di aver compreso che si tratta di una versione più recente e/o revisionata, che viene utilizzata dalla NPIA per definire la natura e la gravità della disabilità. Tuttavia, emerge che tutto il campione sa molto bene cosa sia una *Diagnosi funzionale*, e il 74% riesce anche a discernere una diagnosi funzionale da un *Profilo dinamico funzionale*. Mentre, una bassa percentuale (7%) è a conoscenza che la normativa vigente prevede l'abolizione di questi strumenti a favore di altri nuovi, non specificando però di cosa si tratti. Anche questa ultima parte del campione è composta da genitori di figli con disabilità certificata come grave.

L'87% ha compreso cosa è il GLO, da chi è composto e quali sono i principali compiti e funzioni. Secondo questa parte del campione (composto prevalentemente da genitori di alunni con disabilità come grave) il GLO è un gruppo pensato per discutere ed approvare il PEI, e anche per verificare l'andamento delle attività didattiche ed educative rivolte all'alunno con disabilità, sia quelle previste nel PEI, sia anche quelle connesse al curriculum della classe. Il 73% ritiene si tratti di un gruppo importante per garantire e monitorare l'inclusione scolastica, per potenziare ancora di più il sostegno degli alunni con disabilità. Il 14% ritiene, invece, che il GLO non sia necessario, che faccia anche perdere tempo ai genitori, che non risolva le problematiche che generalmente si creano a scuola, come anche quelle i disaccordi tra docenti e genitori. Questo campione lamenta, inoltre, che durante le riunioni di GLO i genitori vengano coinvolti solo per approvare il PEI, alla cui stesura non hanno partecipato, ritenendolo anche incomprensibile, soprattutto sul piano linguistico, e poco utile. La restante parte del campione, ovvero il 13%, non ha espresso alcun commento sul GLO, dichiarando di non aver capito bene cosa sia e a cosa serva, come anche chi ne faccia parte.

Relativamente alle figure previste nel GLO, a parere del 53% del campione, il docente con *funzione strumentale*, ovvero referente per l'inclusione scolastica, non sempre risulta reperibile, anche perché spesso è impegnato nelle sue legittime attività didattiche. Una parte considerevole dei genitori (79%) sostiene che spesso

tale docente partecipa alle riunioni di GLO senza minimamente conoscere la disabilità degli alunni con disabilità, ritenendo dunque inutile la presenza di questo docente all'interno del GLO. Di contro, però, il 21% di tutto il campione ripone molta fiducia in questa figura, perché è considerata come un importante punto di riferimento per tutti i genitori di alunni con disabilità, soprattutto per avviare a quelle situazioni in cui urge intervenire e non si riesce ad interloquire con il Dirigente scolastico.

Una parte considerevole del campione (86%) reputa il docente di sostegno come l'unico professionista scolastico in grado di occuparsi della gestione educativa e didattica del proprio figlio, una figura sempre disponibile e con la quale giornalmente avviene una significativa interazione, e con la quale si è instaurato un rapporto di fiducia. Il restante (14%) ha fatto intendere che oltre al docente di sostegno, anche il docente coordinatore della classe si dedica ai processi di inclusione della classe, sperimentando diverse iniziative ed esperienze educative e didattiche che coinvolgono ogni alunno della classe, senza escludere nessuno. Questa parte del campione è composta da tutti genitori di alunni con disabilità certificata come grava.

L'investigazione ha anche consentito di rilevare che il 57% ha compreso che, all'interno del GLO, possono partecipare anche esperti esterni alla scuola, nominati direttamente dai genitori e autorizzati dal Dirigente scolastico. Su questo aspetto si rilevano però errate interpretazioni della normativa, ovvero sulla corresponsabilità educativa tra tali professionisti e i docenti della scuola. In proposito, il 13% di questa parte del campione sostiene che i docenti devono attenersi a quanto suggerito dagli esperti esterni. È emerso che, a parere di questi genitori, i docenti dovrebbero adottare solo le metodologie e le strategie didattiche suggerite dagli esperti esterni, come anche dovrebbero attenersi alle misure di assegnazione dei lavori/compiti da fare a casa. Questa parte del campione percepisce i docenti, soprattutto quelli curricolari, poco formati sul piano delle disabilità, lamentando anche incomprensioni e inefficacia sull'adozione di modelli e strategie didattiche applicati, elogiando, invece, quelli proposti e adoperati dagli specialisti privati. La restante parte (43%) ha fatto rilevare, invece, una corretta interpretazione della normativa, specificando anche che l'esperto esterno non è il docente e che pertanto non deve interferire con la didattica svolta in classe, ma tutt'al più può offrire contributi e/o suggerimenti ai docenti per migliorare specifici aspetti correlati al funzionamento umano degli/delle alunni/e, come anche l'andamento dei processi didattici, rispettando però i ruoli, dunque senza alcuna imposizione.

Riguardo agli operatori della NPPIA, l'87% del campione è consapevole che costoro devono partecipare alle riunioni di GLO, ma che nei fatti però molto spesso sono assenti. Questa parte del campione ha espresso insoddisfazione nei riguardi di tali professionisti, sostenendo che il loro lavoro si limita ad elaborare diagnosi funzionali, non proseguendo in altre attività, come in quelle previste

nell'ambito del GLO, né in altri percorsi di accompagnamento e/o di verifica degli sviluppi funzionali stabiliti - per esempio - nel PEI. Il 43% di questo campione ha mostrato perplessità in ordine alle metodologie e ai "protocolli" utilizzati dagli operatori della NPPIA, facendo rilevare che questi ultimi dedicano pochissimo tempo al processo di redazione dei certificati e delle diagnosi. Solo il 5% dei genitori ha dichiarato che durante le riunioni di GLO, è stato presente un operatore della NPPIA, come rappresentante di tale servizio, che ha mostrato disaccordi con gli insegnanti, sul piano organizzativo e didattico, utilizzando un linguaggio di difficile comprensione.

Alla richiesta di descrivere come si percepiscono nell'ambito del GLO, sono emerse alcune categorie di informazioni che fanno evincere situazioni quasi comuni. Il 79% del campione ha dichiarato di percepirsi inadatto, senza una preparazione culturale adeguata a partecipare alle riunioni, descrivendo anche sensazioni di disorientamento, soprattutto sul piano del linguaggio e degli strumenti utilizzati sia dai docenti, ma soprattutto, laddove presenti, dagli operatori del servizio di NPPIA. La restante percentuale (21%) ha fatto rilevare insoddisfazioni nei riguardi di come la scuola coinvolga i genitori, come anche gli specialisti da questi ultimi segnalati, sostenendo anche che i docenti non rispettano i loro impegni e che loro (i genitori) sono costretti ad adattarsi agli impegni già programmati, senza essere stati consultati. A parere del 59%, si dovrebbero rivedere alcuni aspetti, come ad esempio: l'organizzazione delle riunioni, la partecipazione e il coinvolgimento di tutte le figure previste, soprattutto di tutti i docenti della classe. Alcuni genitori di questa ultima parte del campione, che corrisponde al 26% di tutto il campione della ricerca, sostengono che l'organizzazione e il coordinamento del GLO dovrebbero essere affidati ad un docente delegato esclusivamente per questi compiti, specificando che non debba essere un professionista esterno alla scuola.

Alla domanda, *"Ritiene opportuno che la scuola organizzi un corso di formazione per genitori sui principali temi dell'inclusione? (PEI, ICF e aspetti normativi e didattico-educativi)"*: il 64% ha dichiarato che lo ritiene fondamentale e che sarebbe gradita l'iniziativa da parte delle scuole e anche dei servizi di NPPIA; il 14% lo ritiene inutile, dichiarandosi senza gli opportuni prerequisiti culturali per fruire dei contenuti previsti; mentre il 22% ha dichiarato che, qualora venisse attivato, non avrebbe il tempo necessario per poterlo seguire, perché impegnato in attività lavorative e/o domestiche. Questa domanda ha consentito di rilevare che il 21% ha già partecipato a corsi di formazione organizzati da altre scuole, che non hanno ritenuto "produttivi". In proposito, questa parte del campione (composto da genitori di alunni con disabilità certificata come grave) ha evidenziato quanto sia importante per loro essere formati sul piano delle disabilità dei loro figli, soprattutto, per quel che concerne le metodologie di intervento educativo da adottare

in famiglia, utili per garantire la corresponsabilità educativa e didattica tra la scuola e la famiglia.

6. Considerazioni conclusive e proposte operative

L'indagine ha consentito di rilevare alcune dimensioni che fanno pensare ad un alterato funzionamento dell'operatività del GLO. In questa direzione, anche se i genitori intervistati fanno intendere di conoscere alcuni contenuti/aspetti della normativa sull'inclusione scolastica, si evince una realtà genitoriale poco *attrezzata* sul piano dei "prerequisiti culturali" ineludibili per contribuire attivamente alla *rete inter-istituzionale* del GLO, al potenziamento dell'auspicata corresponsabilità educativa.

L'indagine rileva atteggiamenti di fiducia nei riguardi della scuola, ma non dei servizi territoriali pubblici, soprattutto quelli erogati dagli operatori della NPIA, che risultano essere quasi del tutto assenti a scuola. Come rilevato in precedenti ricerche, il docente di sostegno si conferma come l'operatore scolastico di riferimento per i genitori, oltreché, in alcuni casi, del docente referente per l'inclusione e, in pochissimi, anche del docente coordinatore di classe. È un dato, quest'ultimo, anche se esiguo, che fa sperare in un cambiamento da parte della scuola, in ordine alla presa in carico dell'alunno con disabilità da parte dei docenti curricolari e della loro partecipazione nei GLO. L'indagine ha consentito di evidenziare anche apprezzamenti nei riguardi delle politiche scolastiche, del riordino dei gruppi di lavoro, che, rispetto a quelli già previsti dalla legge 104/1992, sono conosciuti dai genitori, che li percepiscono nella maggior parte dei casi, in modo positivo.

Una parte di studio rileva un'alterata interpretazione dell'operatività della figura esterna prevista nel GLO, su proposta dei genitori. In alcuni casi viene considerata come la figura nodale per il potenziamento dell'inclusione, alla quale i docenti dovrebbero fare riferimento per quel che concerne l'adozione di modelli e strategie didattiche inclusivi. È un aspetto da non trascurare, perché rappresenta un fenomeno abbastanza diffuso nel territorio, che, se non viene affrontato e gestito con rigore, potrebbe avere ripercussioni sui ruoli e sulle funzioni dei docenti, con conseguente processo di screditamento da parte dei genitori, che, come ha rilevato questa indagine, la maggior parte di essi riversano più fiducia nei riguardi di tali figure e non dei docenti.

A conclusione di questo lavoro di ricerca, si potrebbe quasi affermare che per ottimizzare l'operatività del GLO, almeno nel territorio indagato, sia opportuno intervenire in modo capillare attraverso progetti di formazione pensati e strutturati per le famiglie, che hanno bisogno di essere aiutate, orientate a comprendere meglio come cooperare nel GLO, in che termini offrire contributi significativi ed utili per la costruzione dei PEI, per i *progetti di vita* dei loro figli, che prendono

l'avvio da una scuola sempre più accogliente e inclusiva (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021). Ovviamente, affinché si possa avviare una riflessione pedagogica più articolata su come promuovere e/o migliorare l'auspicata rete *inter-istituzionale*, gli aspetti e le dimensioni indagati verranno ulteriormente investigati con un campione e in un territorio più esteso, in modo da avere dati significativi.

Riferimenti bibliografici

- Antioco L.Z., Giaconi C., d'Alonzo L. (Eds.). (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive metodologiche*. Trento: Erickson.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (Eds.). (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ianes D. (2023). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Roma: Anicia.
- Coggi C., Bellacicco R. (Eds.). (2023). *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali*. Milano: Franco Angeli.
- Contardi A. (2023). Disabilità e associazionismo. *Tuttoscuola*, n. 637.
- Cottini L. (2022). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2023). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Dainese R. (Ed.). (2020). *La rete di relazioni a sostegno della didattica per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- de Anna L., Covelli A. (2021). Pedagogia speciale per l'inclusione: diversità e riconoscimento. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- De Luca C., Domenici G., Spadafora G. (Eds.). (2023). *Per una inclusione sostenibile*. Roma: Anicia.
- Favorini A.M. (Ed.) (2017). *La cultura dell'inclusione nella società contemporanea. Tipologie e modelli inclusivi a confronto*. Milano: Franco Angeli.
- Franchini R. (2011). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita: tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- 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. (2021). La Pedagogia speciale come scienze inclusive: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Ghedin 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: FrancoAngeli.

- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (Eds.). (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Isidori M.V. (2017). *L'inclusione nel dibattito internazionale sull'educazione e sull'istruzione. Prospettive di ricerca e di sviluppo per la didattica*. Pisa: ETS.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2022). *Progetto Individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.
- Mulè P. (2022). *La corresponsabilità educativa scuole-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Murdaca A.M., Dainese R., Maggiolini S. (2021). Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e di erenze. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2025 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it



Buone Idee

Il volume *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving* affronta, in prospettiva teorica e applicativa, il tema della cura come principio fondativo dell'educazione e categoria generativa della pedagogia speciale contemporanea. In un tempo attraversato da fragilità sociali, mutamenti familiari e nuove forme di vulnerabilità, la cura viene qui interpretata non come gesto assistenziale ma come processo relazionale, etico e politico, capace di connettere persone, contesti e istituzioni. La Pedagogia speciale, in tale orizzonte, si conferma disciplina della relazione e della possibilità, impegnata a generare condizioni di partecipazione, autonomia e giustizia educativa. I contributi, frutto del Convegno Nazionale SIPeS 2024 ospitato dall'Università Europea di Roma, compongono un percorso articolato in sette sezioni parallele dedicate a temi centrali per la ricerca e la prassi: le relazioni familiari nella disabilità, la prima infanzia e il gioco, l'intergenerazionalità, le tecnologie inclusive, le alleanze scuola-famiglia-territorio, le nuove direzioni della cura e le prospettive emergenti della ricerca. Ne emerge una visione corale e dinamica della pedagogia speciale come scienza della connessione e della responsabilità, chiamata a custodire e rinnovare il senso dell'umano nella società della complessità.

Gianluca Amatori è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Europea di Roma, dove ricopre il ruolo di Delegato del Rettore per l'Inclusione. È direttore del Corso di Specializzazione per le Attività di Sostegno e Direttore Scientifico dell'International Research Center for Inclusion and Teacher Training (IRCIT), centro di ricerca internazionale che comprende oltre 20 atenei in 6 Paesi del mondo.

Catia Giaconi è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di prorettrice vicaria con delega per la Terza e la Quarta Missione. È, altresì, direttore del Centro di ricerca in didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative (TIncTec) presso la medesima università ed è presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).

