



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche

A.A. 2025/2026

*Dall'accessibilità alla partecipazione: analisi pedagogica delle uscite didattiche e
proposta di un modello operativo per l'inclusione degli studenti con disabilità.*

Relatore: Prof. Gian Antonio Di Bernardo

Laureanda: Chiara Di Menna

Indice

Introduzione	1
CAPITOLO 1	3
Inclusione scolastica e partecipazione: prospettive pedagogiche	3
1.1 Dalla disabilità al funzionamento: una lettura educativa	4
1.2 I modelli dell'inclusione scolastica	10
1.3 Partecipazione, appartenenza e diritto all'esperienza	14
1.4 Barriere e facilitatori nei contesti scolastici ed extrascolastici	16
Capitolo 2	21
La gita scolastica come esperienza educativa inclusiva	21
2.1 Il valore pedagogico delle uscite didattiche	24
2.1.1 L'apprendimento esperienziale nelle uscite didattiche	25
2.1.2 Il valore dell'esperienza diretta	27
2.1.3 L'importanza dell'apprendimento significativo e dello sviluppo dell'autonomia e della partecipazione attiva	29
2.2 La dimensione relazionale della gita scolastica	31
2.2.1 Il gruppo classe	31
2.2.2 Collaborazione educativa e partecipazione	33
2.3 Progettare l'inclusione nelle gite scolastiche	35
2.4 Criticità organizzative e inclusive	36
CAPITOLO 3	39
Accessibilità e fruizione culturale nelle esperienze extrascolastiche	39
3.1 Il diritto all'accessibilità culturale	41
3.2 Il museo come contesto educativo inclusivo	47
3.3 Progettazione accessibile dei percorsi museali	50
3.4 Bisogni complessi e personalizzazione dell'esperienza: il caso del Autism Spectrum Disorder	56
CAPITOLO 4	61
4.1 Il progetto di base: origine, sviluppo e finalità	61
4.2 Descrizione introduttiva del questionario	63
4.2.1 Procedura	65
4.2.2. Le misure del questionario	66
4.3 Risultati	71
4.4 Discussione dei risultati	83
4.4.1 Intervista semi-strutturata	85
4.5 Modello operativo G.I.T.A.	89
4.5.1 Applicazione modello operativo G.I.T.A.	92
Conclusioni	102

Bibliografia e sitografia.....	105
---------------------------------------	------------

Introduzione

L'elaborato qui proposto nasce da un interesse personale nei confronti dei temi dell'inclusione e della valorizzazione delle differenze individuali. La scelta di approfondire il rapporto tra partecipazione, accessibilità ed esperienza educativa deriva dalla volontà di comprendere come i contesti scolastici ed extrascolastici possano incidere concretamente sul benessere, sul senso di appartenenza e sulla qualità delle opportunità offerte agli studenti. Riflettere sulla neurodiversità e, in particolare, sul Disturbo dello Spettro Autistico, significa confrontarsi con la complessità della mente umana e con la pluralità delle modalità attraverso cui ciascun individuo percepisce il mondo; l'autismo infatti, rappresenta una condizione che mette in discussione modelli standardizzati di apprendimento evidenziando la necessità di costruire contesti maggiormente capaci di accogliere differenti modalità di funzionamento cognitivo e sensoriale.

L'obiettivo del presente lavoro è analizzare il tema dell'inclusione scolastica attraverso una prospettiva pedagogica che consideri la partecipazione come elemento centrale dei processi educativi. In tale prospettiva, l'inclusione non viene interpretata esclusivamente come accesso ai contesti formativi, ma come possibilità concreta per ogni studente di prendere parte alle esperienze scolastiche in modo significativo, attivo e socialmente riconosciuto. La riflessione si sviluppa pertanto attorno al rapporto tra persona e ambiente, ponendo particolare attenzione al ruolo che i contesti educativi e culturali assumono nella promozione dell'appartenenza, della partecipazione e della qualità dell'esperienza.

La prima parte dell'elaborato è dedicata all'analisi dei principali riferimenti teorici che hanno contribuito all'evoluzione del concetto di disabilità e alla costruzione dell'attuale paradigma inclusivo. Vengono approfonditi i modelli dell'inclusione scolastica, i concetti di partecipazione educativa, agency e autodeterminazione, nonché il ruolo svolto da barriere e facilitatori nella costruzione di contesti capaci di sostenere la presenza e la partecipazione degli studenti.

A partire da tali premesse teoriche, il lavoro si concentra successivamente sulla gita scolastica, considerata come uno dei contesti più significativi in cui osservare concretamente i processi inclusivi. Le uscite didattiche e i viaggi di istruzione rappresentano infatti occasioni privilegiate di apprendimento esperienziale, sviluppo dell'autonomia, costruzione delle relazioni tra pari e partecipazione alla vita del gruppo classe. Al tempo stesso, tali esperienze evidenziano criticità organizzative, relazionali e culturali che possono incidere sulla qualità della partecipazione degli studenti con disabilità.

L'attenzione viene quindi rivolta al tema dell'accessibilità culturale e alla fruizione dei contesti museali ed educativi, con particolare riferimento alla necessità di progettare ambienti e percorsi capaci di accogliere bisogni differenti. In tale prospettiva, il Disturbo dello Spettro Autistico viene assunto come caso di approfondimento, in ragione della rilevanza che assumono dimensioni quali la comunicazione, la prevedibilità degli ambienti, la regolazione emotiva e la sensibilità sensoriale nell'esperienza extrascolastica.

L'ultima parte del lavoro è dedicata alla ricerca empirica. Attraverso la somministrazione di un questionario rivolto a docenti curricolari, docenti di sostegno, educatori e altre figure professionali operanti nel contesto scolastico, sono state raccolte esperienze, percezioni e riflessioni relative alla partecipazione degli studenti con disabilità alle uscite didattiche. L'analisi dei dati ha consentito di individuare criticità ricorrenti, fattori facilitanti e condizioni pedagogiche ritenute essenziali per la costruzione di esperienze realmente inclusive.

Sulla base delle evidenze emerse, viene infine presentato il modello G.I.T.A. (Guida Inclusiva per trasformare l'Accessibilità), una proposta operativa finalizzata a sostenere la progettazione di uscite didattiche accessibili e partecipative. Il modello integra strategie di anticipazione, strumenti di Comunicazione Aumentativa e Alternativa, supporti visivi e sensoriali, attività orientate al riconoscimento delle emozioni e pratiche di peer support, con l'obiettivo di favorire una partecipazione più consapevole e significativa degli studenti. La proposta viene illustrata attraverso un'esperienza realizzata presso l'Abbazia di Nonantola e il laboratorio "La Fabbrica del Codice", contesto nel quale è stato possibile sperimentare concretamente le strategie elaborate nel corso della ricerca.

L'intento che guida l'intero elaborato è contribuire alla riflessione sulle condizioni che consentono di trasformare una gita scolastica da esperienza semplicemente accessibile a esperienza autenticamente inclusiva, nella convinzione che il diritto alla partecipazione debba tradursi nella possibilità, per ogni studente, di vivere pienamente le opportunità educative offerte dalla scuola.

CAPITOLO 1

Inclusione scolastica e partecipazione: prospettive pedagogiche

Al fine di iniziare a parlare di inclusione scolastica, è necessario introdurre da una definizione della stessa che possa spiegare, in breve, cosa rappresenta oggi questo principio. Difatti, garantire tale diritto è un impegno che le istituzioni si assumono al fine di assicurare a ogni persona un accesso equo e non discriminatorio all'istruzione, lungo tutto il percorso di vita. Questo principio trova il suo fondamento all'interno della Costituzione italiana, in particolare negli articoli 3 e 34, i quali recitano rispettivamente: *“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.¹”*; *“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.²”*

Nel suo primo comma, l'articolo 3 afferma il principio di uguaglianza formale, affermando, ovvero, che tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali di fronte alla legge, senza alcuna distinzione. Ma è soprattutto il secondo comma ad avere una portata decisiva in ambito educativo, poiché attribuisce allo Stato il compito di rimuovere qualunque ostacolo che possa di fatto limitare la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impedendo il pieno sviluppo psico-fisico della persona. Dunque, l'inclusione scolastica, se opportunamente progettata, è uno strumento che si rivela fondamentale attraverso cui realizzare l'uguaglianza sostanziale, offrendo a ogni studente le condizioni necessarie per partecipare pienamente alla vita scolastica.

L'articolo 34 invece, sancisce uno dei diritti più significativi, ovvero il diritto all'istruzione. Questo principio implica che nessun bambino o ragazzo possa essere escluso dal sistema educativo, tanto meno a causa di una disabilità. Ciò implica che il sistema scolastico debba garantire piena accessibilità e deve essere in grado di accogliere le diverse esigenze degli studenti attraverso adeguati strumenti e metodologie che portino all'effettiva applicazione del diritto.

Partendo da questo ragionamento, si può affermare che il concetto di inclusione si collega strettamente anche all'evoluzione del modo di intendere la disabilità. In passato, essa veniva

¹ https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_ITALIANO.pdf.

² Ivi.

prevalentemente interpretata secondo un modello medico-individuale, che la considerava come una menomazione o un deficit interno alla persona da diagnosticare e, talvolta, correggere. Soltanto a partire dalla seconda metà del Novecento la prospettiva si è andata evolvendosi, affermando un modello sociale della disabilità in grado di considerare soprattutto l'importanza del contesto nella quale la persona vive. Secondo questa prospettiva, infatti, la disabilità non è semplicemente una caratteristica della persona, ma il risultato dell'interazione tra le condizioni individuali e le barriere ambientali, culturali e sociali che ostacolano la piena partecipazione alla vita di tutti i giorni. Soltanto più tardi, l'OMS ha contribuito a consolidare una visione bio-psico-sociale, sottolineando come il funzionamento umano sia il prodotto di una complessa relazione tra fattori biologici, psicologici e contestuali, attraverso la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, il cosiddetto ICF³.

Questa evoluzione concettuale ha avuto importanti ricadute in ambito educativo. Alle istituzioni scolastiche, infatti, non basta accogliere gli studenti con disabilità, poiché esse necessitano di una trasformazione costante per rispondere alla pluralità dei bisogni educativi, riconoscendo che le difficoltà di apprendimento, molto spesso, possono emergere dall'interazione con ambienti non adeguatamente strutturati. Per questo motivo, è necessaria una continua progettazione che richiami la collaborazione delle figure educative fondamentali, quali gli insegnanti, le famiglie e la comunità. Tale cooperazione è da considerarsi il tassello alla base di una partecipazione autentica dell'alunno con disabilità. Non si tratta soltanto di essere presenti fisicamente in classe, quanto più di prendere parte attiva alla giornata scolastica, di realizzare nel concreto, di sentirsi riconosciuti e valorizzati, di poter contribuire alla costruzione del proprio sapere. Come evidenzia la letteratura pedagogica, “non c'è inclusione senza partecipazione autentica”⁴ è attraverso la partecipazione che si realizza il diritto all'educazione come esperienza significativa e condivisa.

Alla luce di tali considerazioni, si può affermare che il tema dell'inclusione scolastica e della partecipazione si configura come un campo particolarmente complesso, che richiede una continua rielaborazione tanto teorica quanto pratica. Le prospettive pedagogiche contemporanee invitano a promuovere una scuola che sia capace di accogliere la diversità nelle sue molteplici forme, per trasformarla in un'occasione di crescita per l'intera comunità educante.

1.1 Dalla disabilità al funzionamento: una lettura educativa

Come affermato poc'anzi, il concetto di disabilità e inclusione ha subito un'evoluzione nel corso dei decenni. Dal punto di vista educativo questo si è proiettato in un progressivo superamento

³ https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfogliolibro/155946_9788879464314_158_icf.pdf.

⁴ F. Florian, K. Black-Hawkins, “Exploring inclusive pedagogy”, *British Educational Research Journal*, 2011.

dei modelli basati sulla sola integrazione, orientati principalmente all'adattamento dell'alunno al contesto scolastico, per approdare a una visione inclusiva in cui è la scuola stessa a trasformarsi al fine di rispondere in modo efficace ai bisogni dei singoli studenti. L'integrazione, infatti, è da intendersi come il rendere completo ciò che è incompleto o, per meglio adattarsi al contesto scolastico, la fusione di più soggetti che si completano a vicenda, ma l'inclusione va ad aggiungere un tassello ulteriore, in quanto porta a valorizzare la singola persona conducendola alla piena partecipazione della vita scolastica e sociale.

Si è affermato come questa evoluzione si sia protratta nel tempo, non rappresentando, di fatto, qualcosa di improvviso, ma un cambio di prospettiva che ha coinvolto il corso del Novecento e si è andato a consolidare negli anni Duemila. Prima di questo periodo, l'intervento educativo è subordinato da quello sanitario, e spesso si traduce in forme di istituzionalizzazione e segregazione, con la creazione di scuole speciali separate dal sistema scolastico ordinario.

Nel 1900 a Torino, presso la scuola Aurora, vennero introdotte "*classi speciali per fanciulli deficienti*" e, parallelamente, in altre scuole ci furono gli inserimenti dei cosiddetti alunni "*ritardati*"⁵. La terminologia utilizzata all'epoca rifletteva una visione fortemente stigmatizzante, in quanto tendeva a identificare la persona con la sua condizione, piuttosto che descriverne lo stato psico-fisico. Anche il linguaggio, nel tempo, è stato oggetto della medesima evoluzione, contribuendo progressivamente al superamento di etichette discriminatorie. Tuttavia, quando si parla di questa realtà scolastica e sociale, ci si riferisce in particolar modo alle leggi degli anni Sessanta che avevano come scopo quello di accogliere gli alunni che presentavano difficoltà più o meno gravi. La legge n. 1859/1962 va a formalizzare la realizzazione di classi differenziali per alunni disadattati, mentre cinque anni dopo, il DPR n. 1518/1967, stabilisce che "*soggetti che presentano anomalie o anormalità somato-psichiche che non consentono la regolare frequenza nelle scuole comuni e che abbisognano di particolare trattamento e assistenza medico-didattica sono indirizzati alle scuole speciali. I soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o soggetti con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune sono indirizzati alle classi differenziali*"⁶.

Una svolta significativa avviene a partire dagli anni '60 e '70 del Novecento, grazie ai movimenti per i diritti civili e alla diffusione di nuove prospettive pedagogiche e sociali. In questo periodo emerge il cosiddetto modello sociale della disabilità, che mette in discussione l'idea che la difficoltà risieda esclusivamente nella persona. Si inizia a riconoscere il ruolo delle barriere ambientali, culturali e organizzative nel determinare situazioni di svantaggio. In ambito educativo,

⁵ <https://www.museotorino.it/view/s/eda5a4a4b3bc4488ac992cf9adb45a76>.

⁶ Ivi.

questo porta alle prime esperienze di integrazione scolastica e al progressivo superamento delle classi e delle scuole speciali.

Nel 1975 la commissione parlamentare presieduta dalla senatrice democristiana Franca Falcucci pubblicò una relazione in cui si sosteneva che una scuola capace di affrontare il tema degli alunni con disabilità non dovesse in alcun modo trasformarsi in una nuova forma di istituto speciale o differenziale. Si affermava inoltre che l'azione educativa dovesse essere adattata alle potenzialità di ciascun alunno e che la scuola rappresentasse il contesto più adeguato per evitare la loro emarginazione.

Il Documento Falcucci rappresenterà un punto di svolta che porterà alla redazione della legge 517/1977. Questa legge determinerà l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni e la promozione di una didattica più attenta alle differenze. Tutto ciò generò forti resistenze e contrasti sia a livello istituzionale sia all'interno della società, alimentando un acceso dibattito sul diritto all'istruzione degli alunni con disabilità. In alcuni casi si verificarono episodi di aperta opposizione, con genitori che arrivarono persino a ostacolare l'ingresso a scuola dei propri figli per evitare la frequenza di classi nelle quali erano presenti alunni con ritardo mentale⁷. Alcune figure fondamentali, come i maestri Mario Lodi o Andra Canevaro, contribuirono a divulgare e sostenere la legge attraverso didattiche sempre più innovative. Tra loro, spiccano don Lorenzo Milani, priore di Barbiana e suo fratello Adriano, psichiatra. Mentre il primo aprirà la cosiddetta "scuola degli ultimi", il cui motto cardine scritto sul muro della scuola era *I care*, ovvero "mi importa", "mi sta a cuore", in netto contrasto con lo slogan fascista "me ne frego", il secondo contribuirà alla divulgazione della neuropsichiatria infantile. Nel libro *Lettera a una professoressa*, scritto con i ragazzi di Barbiana, don Milani afferma: "*L'abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati*"⁸.

Il punto di sintesi di questo percorso è rappresentato dall'adozione, nel 2001, della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)* da parte della World Health Organization, ovvero l'Organizzazione Mondiale della Sanità, un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite fondata nel 1948 con l'obiettivo di promuovere la salute a livello globale e con cui si affermerà il modello bio-psico-sociale. L'ICF è costituito da due parole cardine: funzionamento e disabilità. Così come viene affermato all'interno del documento "*funzionamento è un termine ombrello che comprende tutte le funzioni corporee, le attività e la partecipazione; allo stesso modo disabilità serve come termine ombrello per menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della*

⁷ <https://www.scuola7.it/2017/055/la-517-1977-una-legge-politicamente-scorretta-ha-cambiato-la-storia/>.

⁸ Ivi.

partecipazione”⁹. Uno degli aspetti innovativi introdotto dall’ICF è proprio l’utilizzo dei termini ombrello, infatti, quando si afferma che il “funzionamento” comprende funzioni corporee, attività e partecipazione, si intende sottolineare che il modo in cui una persona vive e agisce nel mondo non dipende solo dal suo stato di salute, ma anche da ciò che è in grado di fare concretamente e dal livello di coinvolgimento nella vita sociale. Allo stesso modo, il termine “disabilità” non viene più ridotto a una semplice menomazione, ma include anche le eventuali difficoltà nello svolgere attività quotidiane e le limitazioni nella partecipazione alla vita sociale.

Il documento ha di per sé molteplici scopi e può essere applicato in diversi contesti. Tra gli scopi principali, viene sottolineato come questo strumento miri innanzitutto a offrire una solida base scientifica per comprendere la salute, le condizioni ad essa collegate e i fattori che ne determinano cause ed effetti. Allo stesso tempo, esso si propone di costruire un linguaggio condiviso che permetta di descrivere in modo chiaro e uniforme tali aspetti, facilitando così la comunicazione tra tutti i soggetti coinvolti, come operatori sanitari, ricercatori e cittadini, comprese le persone con disabilità. Un ulteriore obiettivo consiste nel rendere possibile il confronto tra dati raccolti in contesti differenti, sia tra Paesi diversi sia tra ambiti disciplinari, servizi e periodi storici, favorendo una lettura più ampia e comparabile delle informazioni. Infine, questo sistema fornisce anche una struttura organizzata di codifica, utile per la raccolta e la gestione dei dati all’interno dei sistemi informativi sanitari¹⁰. Di conseguenza, la sua applicazione ha avuto e continua ad avere sbocchi diversi, venendo utilizzato come strumento di ricerca o per la raccolta e il confronto dei dati, così come strumento politico, per la progettazione e realizzazione di progetti a tutela della persona con disabilità e, soprattutto, come strumento educativo, ad esempio nella programmazione dei curricula. Il suo campo di applicazione, dunque, include tutti gli aspetti legati alla salute umana e alcune dimensioni del benessere che hanno un impatto su di essa. Questi aspetti vengono descritti come *domini della salute* e *domini correlati*. La classificazione prende in considerazione un contesto ampio, ma rimane centrata sulla salute. Di fatto, non comprende situazioni determinate esclusivamente da fattori socioeconomici come eventuali difficoltà nello svolgere attività dovute a discriminazioni basate su razza, genere o religione, poiché non sono direttamente connesse allo stato di salute. Ma allo stesso tempo, è importante sottolineare che l’ICF non è destinata solo alle persone con disabilità, si applica a tutti, poiché ogni individuo può essere descritto in termini di condizioni di salute e dei loro effetti sul funzionamento¹¹.

La tabella che segue, riprodotta fedelmente dal volume *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* edito da Erickson, offre una visione riassuntiva

⁹https://www.erickson.it/it/icfey?sku=V05&backup_gclid=CjwKCAjwwdbPBhBgEiwAxBRA4aS6XckQxMu1Plgd1Mtld_sRG070rFe36_WLPHF7Dy0FQHtsK5zQYhoC6sMQAvD_BwE&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=PM%20%7C%20Prodotti%20%7C%20Formazione%20Professionisti%20%7C%2

¹⁰ Ivi.

¹¹ Ivi.

dell'ICF, mostrando sia problematiche che aspetti positivi del funzionamento della persona, sempre tenendo conto del contesto in cui vive.

	PARTE 1: FUNZIONAMENTO E DISABILITÀ		PARTE 2: FATTORI CONTESTUALI	
COMPONENTI	Funzioni e Strutture Corporee	Attività e Partecipazione	Fattori Ambientali	Fattori Personali
DOMINI	Funzioni corporee Strutture corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze interne su funzionamento e disabilità
COSTRUTTI	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico) Cambiamento nelle strutture corporee (anatomico)	Capacità (in ambiente standard) Performance (nell'ambiente attuale)	Impatto facilitante o ostacolante dell'ambiente fisico, sociale e atteggiamenti	Impatto delle caratteristiche della persona
ASPETTO POSITIVO	Integrità funzionale e strutturale	Attività Partecipazione	Facilitatori	Non applicabile
	Funzionamento	Funzionamento		
ASPETTO NEGATIVO	Menomazione	Limitazione dell'attività Restrizione della partecipazione	Barriere/ostacoli	Non applicabile
	Disabilità	Disabilità		

Un altro tema cardine che è consultabile all'interno dell'ICF e che verrà approfondito all'interno di questo contributo è quello della partecipazione. Questo tema risulta centrale perché permette di comprendere quanto una persona riesca realmente a essere coinvolta nella vita quotidiana e sociale. All'interno dell'ICF, pertanto, si distingue tra *attività*, cioè l'esecuzione concreta di compiti o azioni, e *partecipazione*, intesa come il coinvolgimento nelle esperienze di vita. Quando una persona incontra difficoltà nello svolgere un'azione si parla di limitazioni dell'attività, mentre quando il problema riguarda l'inserimento o il ruolo nella vita sociale si parla di restrizioni della partecipazione¹². Per descrivere questi aspetti, l'ICF utilizza un unico insieme di ambiti che copre tutte le aree della vita, dalle capacità di base fino alle relazioni sociali e al lavoro. Questi ambiti possono essere analizzati attraverso due prospettive: da un lato la *performance*, che indica ciò che una persona fa realmente nel suo ambiente quotidiano; dall'altro la *capacità*, che rappresenta ciò che sarebbe in grado di fare in condizioni ottimali o standardizzate. Il confronto tra questi due aspetti è

¹² Ivi.

molto utile perché mette in evidenza quanto l'ambiente influenzi il funzionamento, infatti, se una persona ha buone capacità ma una scarsa performance, è probabile che l'ambiente presenti degli ostacoli. L'ambiente, di fatto, gioca un ruolo decisivo, andando a contenere i cosiddetti *fattori ambientali* che vanno a circondare l'individuo: dagli spazi fisici alle relazioni sociali, fino alle regole e agli atteggiamenti culturali. Questi elementi possono facilitare o, al contrario, limitare la partecipazione. Ad esempio, barriere architettoniche o discriminazioni sociali possono impedire a una persona di partecipare pienamente alla vita sociale, anche in assenza di vere e proprie menomazioni¹³.

Come affermato anche in precedenza, è importante sottolineare che nel complesso, l'ICF propone una visione dinamica della disabilità, considerandola come il risultato dell'interazione tra la persona e il contesto in cui vive. Esso è uno strumento che viene utilizzato per descrivere in modo più completo i bisogni della persona e per progettare interventi personalizzati.

Per concludere questo quadro teorico che ci accompagna alla scoperta dell'evoluzione del concetto di disabilità, non si può non fare riferimento alla *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*, adottata nel 2006 da parte dell'Assemblea generale dell'ONU, la quale sancisce il diritto all'istruzione inclusiva e rafforza il principio della piena partecipazione sociale. La *Convenzione* introduce una prospettiva profondamente innovativa, ponendo al centro l'idea che l'inclusione delle persone con disabilità rappresenti un valore aggiunto per l'intera società. In quest'ottica, viene ribadita con forza la necessità di garantire a tutti il pieno ed eguale esercizio dei diritti e delle libertà fondamentali, senza alcuna forma di discriminazione. L'obiettivo è quello di riconoscere la diversità non come un limite, ma come una risorsa, mettendo in luce il contributo significativo che le persone con disabilità possono offrire al benessere collettivo e alla ricchezza delle comunità. Questa visione favorisce il rafforzamento del senso di appartenenza e alimenta un processo virtuoso capace di promuovere lo sviluppo umano, sociale ed economico dell'intera società (Pupo, 2023). Essa si sofferma in modo particolare sul principio di *accessibilità* considerato fondamentale per ridurre gli svantaggi sociali che le persone con disabilità possono incontrare. In questo senso, da un lato gli Stati sono chiamati a promuovere lo sviluppo e la diffusione di prodotti, servizi e ambienti progettati secondo criteri di progettazione universale, ovvero pensati fin dall'inizio per essere utilizzabili da tutti, con il minor numero possibile di adattamenti e con costi contenuti, dall'altro viene incentivata la ricerca e l'innovazione tecnologica, soprattutto nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e degli ausili alla mobilità. Il ruolo centrale attribuito all'accessibilità lo si può trovare nell'articolo 9 della *Convenzione*, il quale afferma che: “*Al fine di consentire alle persone con disabilità di vivere in maniera indipendente e di partecipare pienamente a tutti gli aspetti della vita, gli Stati Parti adottano misure adeguate a garantire alle persone con*

¹³ Ivi.

disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali [...]»¹⁴. Gli Stati devono, quindi, adottare misure adeguate a garantire l'accesso agli ambienti fisici, ai mezzi di trasporto, alle informazioni, ai sistemi di comunicazione e ai servizi pubblici. Questo principio è strettamente collegato alla necessità di eliminare le barriere presenti nella società, che possono riguardare edifici, scuole, mezzi di trasporto, luoghi di lavoro e servizi essenziali. Spesso tali ostacoli non derivano da una volontà esplicita di escludere, ma da una progettazione poco attenta alle diverse esigenze degli utenti. Per questo motivo, la *Convenzione* richiama l'importanza della formazione e del coinvolgimento di tutte le figure professionali interessate così da progettare ambienti realmente inclusivi. In questa logica si inserisce il concetto di *progettazione universale*, altro principio cardine della *Convenzione*, il quale indica la necessità di ideare spazi, prodotti e servizi fin dall'inizio accessibili al maggior numero possibile di persone, senza bisogno di adattamenti successivi.¹⁵

1.2 I modelli dell'inclusione scolastica

Dopo aver posto in esame l'evoluzione del concetto di disabilità, è ora necessario addentrarsi nell'istituzione scolastica e nel modo nel quale l'inclusione viene promossa all'interno della stessa. Partiamo dai due modelli di cui si è discusso all'inizio di questo capitolo, ovvero l'integrazione e l'inclusione. Entrambi vengono utilizzati per l'organizzazione scolastica ma in modo del tutto distinto, in quanto riflettono visioni differenti della disabilità e del ruolo della scuola.

L'*integrazione* (da *integro*: rendere qualcosa più completo, aggiungendovi degli elementi) si afferma soprattutto a partire dagli anni Settanta, arrivando alla sua maturazione con la promulgazione della Legge 104/1992, e prevede l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Tuttavia, in questo approccio è spesso lo studente a dover adattarsi al contesto scolastico già esistente, attraverso, ad esempio, interventi di sostegno, infatti, in questo modello l'attenzione resta ancora centrata sul deficit e le difficoltà individuali. Esso è stato adottato in Italia soprattutto dopo le riforme descritte in precedenza che hanno portato al superamento delle scuole speciali¹⁶.

Il modello dell'*inclusione* (da *inclusion*: essere parte di qualcosa), invece, sviluppandosi successivamente, rappresenta un'evoluzione più avanzata. In questo caso non è più l'alunno a doversi adeguare alla scuola, ma è il sistema scolastico che si trasforma per accogliere tutti, valorizzando le

¹⁴ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

¹⁵ V. Pupo, "La progressiva attuazione del principio di accessibilità delle persone con disabilità", *Rivista AIC. Associazione Italiana dei Costituzionalisti*, 2023.

¹⁶ <https://www.grusol.it/appunti/a236.asp>.

differenze. L'attenzione si sposta quindi sul contesto, sulle barriere e sulle modalità di partecipazione. In questa prospettiva si inseriscono strumenti più recenti come il *Profilo di Funzionamento*, introdotto in Italia con il D.lgs 66/2017 ed in linea con il modello bio-psico-sociale dell'ICF, che descrive l'alunno non solo in termini di difficoltà, ma anche di capacità, potenzialità e relazione con l'ambiente. È qui che si inserisce anche il PEI, o *Piano Educativo Individualizzato*, ovvero il documento ufficiale che è stato introdotto in Italia a partire dalla Legge 104/1992, fondamentale per definire il percorso didattico e di inclusione per alunni con disabilità certificata, in linea con il profilo di funzionamento¹⁷. L'inclusione, dunque, promuove una didattica flessibile, personalizzata e attenta ai bisogni di ciascuno, considerando la diversità come una risorsa.

Dal punto di vista della diffusione, l'integrazione è stata storicamente adottata in diversi Paesi europei, ma in Italia ha avuto un'applicazione particolarmente precoce. L'inclusione, invece, è oggi il modello di riferimento a livello internazionale, sostenuto da documenti come la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*.

Un altro passo fondamentale rispetto al paradigma inclusivo è rappresentato dal *modello partecipativo*, poiché pone al centro non solo la presenza dell'alunno nel contesto scolastico, ma soprattutto il suo coinvolgimento attivo e significativo nei molteplici processi. Le basi teoriche del modello partecipativo si sviluppano progressivamente all'interno della pedagogia inclusiva e dei *Disability Studies*, un ambito di ricerca interdisciplinare nato negli anni '80 in Inghilterra e negli Stati Uniti e diffusosi successivamente anche in Italia, grazie al contributo di gruppi come il GRIDS (Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies). I Disability Studies, si propongono di spostare l'attenzione dal limite individuale al ruolo della società, evidenziando come siano spesso le barriere ambientali, culturali e sociali a ostacolare la partecipazione delle persone. Uno dei concetti chiave è la distinzione tra *impairment*, cioè la menomazione intesa come condizione biologica, e *disabilità*, vista invece come il risultato dell'interazione con un contesto che non è progettato per accogliere la diversità. Questa impostazione ha contribuito a superare la contrapposizione tra modello medico e modello sociale. Nel tempo, i Disability Studies si sono ulteriormente sviluppati, dando origine anche a filoni come i *Critical Disability Studies*, che approfondiscono il tema della partecipazione, dell'identità e delle dinamiche di potere, sottolineando l'importanza di dare voce alle persone con disabilità e di riconoscerle come soggetti attivi.

È proprio da queste riflessioni che il modello partecipativo trae ulteriore forza, in quanto, se la disabilità è anche il prodotto di un contesto che esclude, allora l'obiettivo della scuola non può limitarsi all'accesso o all'inclusione formale, ma deve essere quello di garantire una partecipazione autentica. Sul piano didattico, significa permettere agli alunni di contribuire attivamente alle attività

¹⁷ Ivi.

di apprendimento, ad esempio attraverso metodologie cooperative, lavori di gruppo, tutoring tra pari, didattica laboratoriale e strategie di problem solving condiviso. Sul piano relazionale, invece, implica la costruzione di un clima di classe in cui ogni studente possa instaurare relazioni significative. Il modello partecipativo trova applicazione anche nella progettazione educativa individualizzata. Nel nuovo PEI, ad esempio, la partecipazione è una delle dimensioni fondamentali considerate nella definizione degli obiettivi educativi, insieme alla socializzazione, alla comunicazione e all'autonomia e questo pone in evidenza come la qualità dell'esperienza scolastica venga valutata anche rispetto al grado di coinvolgimento dell'alunno nella vita scolastica.

Tale modello, trova la sua applicazione più concreta nel cosiddetto UDL (*Universal Design for Learning*), che in precedenza era denominato solo UD (*Universal Design*), ovvero *progettazione universale*. Di fatto, esso non nasce come termine didattico, ma viene coniato dall'architetto Ronald Macee e da un gruppo di collaboratori della North Carolina State University nel 1980, poiché la prima problematica riscontrata rispetto alla disabilità è relativa alle barriere architettoniche.

L'UD, pertanto, si è occupato della progettazione ideale di ambienti artificiali, prodotti e servizi che fossero fruibili per quanto possibile da tutti, indipendentemente dall'età, dalla disabilità, dalle capacità e/o dalla condizione personale e sociale. L'idea alla base di questa corrente è che sia estremamente più conveniente progettare edifici e oggetti pensando in anticipo alla diversità che caratterizza le persone che potranno poi utilizzarli, piuttosto che agire ex post per adattare un ambiente inaccessibile alle difficoltà di un singolo individuo.

Per *progettazione universale* si intende, dunque, la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate¹⁸.

Nel contesto educativo, i principi della *progettazione universale*, nati inizialmente per rendere accessibili gli spazi fisici, vengono applicati agli ambienti di apprendimento. L'attenzione si sposta quindi sulla necessità di progettare percorsi formativi e materiali didattici che siano accessibili a tutti, valorizzando le caratteristiche e i bisogni specifici di ogni studente. In questo processo, la tecnologia assume un ruolo centrale, poiché offre strumenti utili per promuovere una didattica inclusiva, sia nella formazione a distanza sia in quella in presenza. Questo innovativo approccio didattico, basato su evidenze scientifiche, mira a garantire flessibilità nell'insegnamento e nell'apprendimento. L'obiettivo è offrire diverse modalità attraverso cui il docente può presentare i contenuti e gli studenti possono esprimere ciò che hanno appreso, favorendo al contempo il coinvolgimento e la motivazione.

¹⁸ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>.

Inoltre, l'UDL punta a ridurre le barriere all'apprendimento attraverso adattamenti e supporti pensati per tutti gli studenti.

Questo approccio si fonda su tre principi fondamentali:

- *Fornire molteplici modalità di rappresentazione delle informazioni.* Poiché ogni studente apprende in modo diverso, è importante presentare i contenuti in forme varie, ad esempio attraverso immagini, schemi e organizzatori grafici, evitando però di sovraccaricare cognitivamente chi apprende;
- *Proporre molteplici modalità di azione ed espressione.* Gli studenti devono avere la possibilità di dimostrare le proprie conoscenze in modi diversi, superando l'idea di verifiche standardizzate uguali per tutti e favorendo invece forme più flessibili e personalizzate di produzione e rielaborazione;
- *Fornire molteplici modalità di coinvolgimento.* È fondamentale motivare gli studenti, proponendo attività stimolanti e significative, tenendo conto che la dimensione emotiva e affettiva influisce profondamente sull'apprendimento.

La motivazione diventa quindi il motore principale dell'UDL, rendendo l'esperienza formativa più partecipata e inclusiva. In questo percorso evolutivo, assumono un ruolo centrale anche due strategie fondamentali per garantire il diritto all'apprendimento: l'accomodamento e la personalizzazione. Il cosiddetto *accomodamento ragionevole* rappresenta uno degli strumenti chiave. Esso consiste nell'introdurre modifiche e adattamenti necessari per garantire a tutti gli studenti, in particolare a quelli con disabilità, l'accesso ai percorsi educativi e la possibilità di partecipare in condizioni di pari opportunità. L'accomodamento non modifica gli obiettivi dell'apprendimento, ma interviene sulle modalità, sui tempi, sugli strumenti e sull'organizzazione dell'ambiente, con l'obiettivo di rimuovere le barriere che ostacolano la partecipazione. In questo senso, esso si collega direttamente al principio di accessibilità e al modello bio-psico-sociale, che riconosce il ruolo determinante del contesto.

Accanto all'accomodamento, la *personalizzazione* è una “*strategia volta ad assicurare ad ogni alunno una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso piste personali che gli permettono di sviluppare le proprie peculiari potenzialità intellettive* (Baldacci, 2005)”. Essa implica la costruzione di percorsi educativi che tengano conto delle caratteristiche individuali, degli interessi, delle potenzialità e dei bisogni specifici di ciascun alunno. A differenza dell'individualizzazione, che mira a far raggiungere a tutti gli stessi obiettivi attraverso strategie diverse, la personalizzazione può prevedere anche obiettivi differenziati, configurandosi come un processo maggiormente centrato sulla persona.

Si può concludere affermando come tutti questi modelli risultino necessari alla promozione di una didattica quanto più attiva possibile, andandosi a intersecare fra loro e garantendo il pieno diritto alla partecipazione.

1.3 Partecipazione, appartenenza e diritto all'esperienza

Al fine di sviluppare una riflessione rilevante sulla partecipazione all'interno dei contesti educativi, è necessario considerare quattro dimensioni strettamente interconnesse: la *partecipazione educativa*, l'*agency dello studente*, il *senso di appartenenza* e il *diritto alla piena esperienza scolastica*. Tutti questi elementi possono essere considerati il cuore dei modelli più avanzati di inclusione, poiché permettono di superare una visione limitata alla semplice presenza fisica dell'alunno, orientandosi invece verso la qualità della sua esperienza scolastica.

Partendo dalla *partecipazione educativa*, quest'ultima implica il coinvolgimento attivo nei processi di apprendimento, nelle relazioni e nella vita della classe, non limitandosi di fatto alla sola frequenza o all'esecuzione di compiti assegnati. Essa riguarda la possibilità di contribuire, esprimersi, interagire e incidere sul proprio percorso formativo e per questa ragione, la partecipazione è strettamente legata alle opportunità offerte dal contesto, ad esempio, ambienti rigidi e poco flessibili tendono a limitarla, mentre contesti più aperti la favoriscono¹⁹. Essa, pertanto, non è da considerarsi un elemento statico, ma un processo dinamico che si costruisce nel tempo attraverso le interazioni dei vari attori dell'ambiente scolastico, dagli studenti agli insegnanti. Si può manifestare a diversi livelli: dalla semplice esecuzione di un compito, fino al coinvolgimento attivo in un'attività, nella collaborazione con i compagni e nella condivisione di decisioni. È importante sottolineare che la partecipazione autentica non può essere imposta, ma deve essere resa possibile attraverso la qualità delle opportunità offerte dall'ambiente, ovvero in contesti educativi opportunamente progettati che favoriscano il dialogo.

Un elemento fondamentale in questo processo è rappresentato dall'*agency dello studente*, ovvero la capacità di agire in modo intenzionale, prendere decisioni e influenzare il proprio apprendimento. Promuovere l'*agency* significa riconoscere lo studente come soggetto attivo e competente, non come semplice destinatario di interventi educativi. Ciò implica offrire occasioni di scelta e responsabilità valorizzando il loro punto di vista e il loro contributo. In questo senso, gli studenti devono essere messi nelle condizioni di partecipare come attori del proprio apprendimento e non solo come destinatari di pratiche educative. Si tratta di poter scegliere e prendere iniziative in maniera più autonoma. Questo implica anche un cambiamento nel ruolo dell'insegnante, che passa

¹⁹ A. Sodi, A. Monchietto, *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2025.

da trasmettitore di contenuti a facilitatore di processi, capace di creare le condizioni affinché ogni studente possa esprimere il proprio potenziale.²⁰

Sia l'agency che la partecipazione sono strettamente legate al concetto di *autodeterminazione*, infatti, quando uno studente ha la possibilità di scegliere, di sperimentarsi e di vedere riconosciuto il proprio contributo, sviluppa maggiore motivazione, senso di efficacia e consapevolezza di sé. Al contrario, contesti che limitano queste possibilità rischiano di generare passività. Ma questi elementi possono svilupparsi pienamente solo se lo studente sperimenta un reale *senso di appartenenza al gruppo*, un concetto che si trova alla base dell'inclusività e che rappresenta una dimensione essenziale per il benessere e lo sviluppo personale. Se pensiamo alla prima adolescenza, essa è da considerarsi una fase di grande trasformazione, definita da Blos come un secondo processo di separazione-individuazione²¹. In questo periodo il ragazzo si allontana progressivamente dalla dipendenza emotiva della famiglia per costruire una propria identità attraverso il confronto con i coetanei.

Il gruppo dei pari diventa quindi uno “spazio transizionale” in cui sperimentare ruoli, emozioni e relazioni²². Per un ragazzo con disabilità il bisogno di appartenenza al gruppo è spesso ancora più forte, perché può vivere situazioni di isolamento, esclusione o difficoltà relazionali. Il rischio di sentirsi “diversi” può influenzare negativamente la costruzione dell'identità e dell'autostima. In contesti scolastici progettati inclusivamente, il gruppo dei pari può assumere una funzione fondamentale di sostegno emotivo e sociale, infatti, quando il bambino o il ragazzo con disabilità viene accolto e valorizzato, può sviluppare maggiore sicurezza personale, migliori capacità comunicative e un senso di appartenenza che favorisce il benessere psicologico. Al contrario, esperienze di esclusione o bullismo possono provocare sofferenza emotiva intensa, con effetti sullo sviluppo affettivo e relazionale²³. Sentirsi parte della comunità scolastica significa essere riconosciuti in tutte le proprie sfaccettature e questa mancanza può generare forme di esclusione anche in contesti formalmente inclusivi, evidenziando che la partecipazione autentica si realizza solo quando lo studente si percepisce come membro effettivo del gruppo²⁴. È possibile costruire tutto questo attraverso una progettualità condivisa tra insegnanti, studenti e famiglie, per rendere il contesto classe un luogo di vera accoglienza.

Tutti questi aspetti convergono nel *diritto alla piena esperienza scolastica*, che va oltre il diritto all'istruzione inteso in senso tradizionale. Si tratta di assicurare a ogni studente la possibilità

²⁰ A. Sodi, A. Monchietto, *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2025.

²¹ P. Blos, *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*, Armando Editore, 2000.

²² G. Persichilli, *Come il senso di appartenenza al gruppo dei pari plasma l'identità e le connessioni neurali durante l'adolescenza*, 2021.

²³ Ivi.

²⁴ A. Sodi, A. Monchietto, *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2025.

di vivere tutte le dimensioni dell'esperienza educativa, che possono comprendere l'apprendimento, le relazioni, lo sviluppo personale e così via. Il diritto all'educazione implica il diritto a un'esperienza significativa, partecipata e condivisa²⁵. Questo significa che ogni alunno deve poter prendere parte alla vita scolastica in modo pieno, senza essere relegato a ruoli marginali o escluso, anche indirettamente, dalle attività. Pensiamo ad esempio, a un alunno con disabilità intellettiva frequentante la scuola primaria. Garantire la sua presenza in classe non è sufficiente se non viene messo nelle condizioni di partecipare realmente a tutte le attività, per cui, durante le lezioni, possono essere utilizzati strumenti digitali opportunamente predisposti, come tablet o applicazioni, che gli permettano di prendere appunti e svolgere le attività. Sul piano relazionale, la scuola deve promuovere attività cooperative e momenti di confronto, favorendo la costruzione di legami significativi con i compagni, nonché garantire il suo coinvolgimento nelle decisioni che riguardano la vita della classe. In questo esempio, il diritto alla piena esperienza scolastica si realizza perché l'alunno non è soltanto presente o "integrato", ma vive la scuola in tutte le sue dimensioni.

1.4 Barriere e facilitatori nei contesti scolastici ed extrascolastici

L'inclusione delle persone con disabilità nei contesti scolastici ed extrascolastici rappresenta uno dei principali obiettivi pedagogici. Come affermato in precedenza, la disabilità oggi è intesa come il risultato dell'interazione tra la persona e l'ambiente circostante. Ciò implica l'importanza di un ambiente favorevole alla partecipazione attiva della persona con disabilità. Più nello specifico, secondo il modello bio-psico-sociale, i fattori ambientali possono assumere una duplice funzione: da un lato possono ostacolare la partecipazione della persona, dall'altro possono favorire autonomia, apprendimento e benessere. Le barriere, di fatto, non devono essere considerate solo dal punto di vista architettonico, poiché il concetto stesso di barriera può includere molteplici livelli, dalle relazioni, alla comunicazione, alla cultura di appartenenza e così via²⁶.

Nei contesti scolastici, le barriere organizzative emergono quando la struttura educativa non riesce a rispondere ai bisogni specifici degli studenti con disabilità. Questo può avvenire, ad esempio, attraverso una rigida organizzazione degli spazi e dei tempi che non vanno a adattarsi alle singole specificità; la mancanza di strumenti compensativi, la scarsità di personale specializzato o la difficoltà nel costruire una reale collaborazione tra le diverse agenzie educative. Anche l'assenza di progettazioni personalizzate rischia di limitare la partecipazione dello studente, relegandolo a una presenza puramente formale all'interno della classe.

²⁵ A. Sodi, A. Monchietto, *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2025.

²⁶ V. Pupo, "La progressiva attuazione del principio di accessibilità delle persone con disabilità", *Rivista AIC. Associazione Italiana dei Costituzionalisti*, 2023.

Le barriere organizzative possono estendersi anche nei contesti extrascolastici, come nelle attività sportive. Altresì in questi casi, l'assenza di adattamenti, la mancanza di formazione degli operatori o l'inadeguatezza dei servizi possono impedire una piena partecipazione alla vita sociale. L'esclusione, pertanto, spesso non deriva dalla disabilità in sé, ma dall'incapacità del contesto di predisporre condizioni realmente inclusive.

Accanto alle barriere organizzative assumono grande rilevanza le *barriere relazionali*. Queste sono spesso meno visibili, ma altrettanto invalidanti. Pregiudizi, stereotipi, atteggiamenti paternalistici o forme di isolamento sociale possono compromettere profondamente il senso di appartenenza della persona. In ambito scolastico, ad esempio, uno studente con disabilità può sentirsi escluso non solo quando non riesce ad accedere fisicamente a uno spazio, ma anche quando non viene coinvolto nelle attività di gruppo, nelle relazioni tra pari o nei momenti informali della vita scolastica. Le barriere relazionali si costruiscono frequentemente attraverso aspettative ridotte nei confronti delle capacità della persona con disabilità. In molti casi, insegnanti, educatori o compagni tendono inconsapevolmente a sostituirsi alla persona nelle scelte o nelle attività quotidiane, limitandone le opportunità di autodeterminazione. Questo rischio è stato evidenziato anche da Alice Sodi e Alessandro Monchietto²⁷, che criticano quelle pratiche educative che, pur finalizzate all'autonomia, finiscono per inibire l'agentività della persona, cioè la percezione di poter incidere realmente sulla propria vita. Gli autori sottolineano come un intervento educativo possa diventare diseducativo quando si concentra esclusivamente sull'acquisizione di abilità tecniche, trascurando il senso di partecipazione e autodeterminazione. Una persona può imparare a svolgere determinate attività senza però sentirsi realmente protagonista delle proprie scelte. Per questo motivo, i contesti educativi dovrebbero promuovere non solo competenze pratiche, ma anche esperienze autentiche di decisione, partecipazione e riconoscimento personale.

È in questa prospettiva che il tema dell'*accessibilità* assume un ruolo centrale. Oggi il concetto di accessibilità non riguarda soltanto l'eliminazione delle barriere architettoniche, ma comprende tutte quelle condizioni che consentono alla persona di partecipare pienamente alla vita sociale, educativa e culturale. L'accessibilità si configura come prerequisito essenziale per il godimento dei diritti fondamentali e per la realizzazione dell'uguaglianza sostanziale.

Come affermato anche precedentemente nel paragrafo relativo ai modelli dell'inclusione scolastica, la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* introduce il concetto di *progettazione universale* (Universal Design), definita come la progettazione di ambienti, strumenti e servizi utilizzabili dal maggior numero possibile di persone, senza necessità di adattamenti successivi.

²⁷ A. Sodi, A. Monchietto, *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2025.

È bene ricordare come questo approccio rappresenti un cambiamento culturale molto importante, poiché supera l'idea di interventi speciali destinati esclusivamente alle persone con disabilità e promuove invece la costruzione di contesti accessibili per tutti.

L'accessibilità riguarda quindi molteplici dimensioni: fisica, comunicativa, digitale, culturale e relazionale. In ambito scolastico significa garantire spazi privi di ostacoli che permettano all'alunno con difficoltà motorie di potersi muovere liberamente e, in casi specifici, anche autonomamente; così come assicurare strumenti didattici accessibili o materiali digitali fruibili. In quest'ultimo caso, di grande aiuto può essere l'utilizzo dell'*intelligenza artificiale* (IA). Le potenzialità dell'intelligenza artificiale consentono di rendere i percorsi educativi maggiormente personalizzati ed efficaci, adattandoli ai bisogni specifici di ogni studente. Questo approccio favorisce un apprendimento più partecipativo permettendo inoltre di ridurre molte delle tradizionali difficoltà presenti nei contesti scolastici e di rendere l'insegnamento più accessibile e calibrato sulle caratteristiche individuali. Un esempio concreto possono essere gli strumenti di traduzione automatica della Lingua dei Segni (LIS) e i guanti intellicativi accessibili che permettono di superare gli ostacoli nella comunicazione e nel movimento²⁸. La Legge n. 4/2004, detta Legge Stanca, definisce infatti l'accessibilità informatica come la capacità dei sistemi digitali di fornire informazioni e servizi fruibili anche dalle persone con disabilità²⁹.

Anche gli ambienti extrascolastici devono essere pensati secondo criteri di accessibilità. La partecipazione ad attività sportive, culturali e ricreative rappresenta infatti un elemento fondamentale per lo sviluppo dell'identità e delle relazioni sociali. Quando eventi, spazi pubblici o servizi non risultano accessibili, si producono nuove forme di esclusione sociale. L'accessibilità, inoltre, non può essere ridotta a un semplice requisito tecnico. Essa implica un cambiamento culturale che richiede di assumere il punto di vista delle persone più esposte al rischio di esclusione. In questo senso, essa diventa uno strumento di giustizia sociale, capace di promuovere dignità, uguaglianza e, ricordiamolo, autodeterminazione.

Accanto alle barriere, è fondamentale soffermarsi sui cosiddetti *facilitatori educativi*, ovvero su tutti quegli elementi, strumenti e strategie che favoriscono la partecipazione attiva dell'alunno con disabilità nei contesti scolastici ed extrascolastici. I facilitatori rappresentano un elemento centrale anche nel modello bio-psico-sociale, poiché permettono di ridurre l'impatto delle difficoltà individuali attraverso la costruzione di ambienti accessibili e relazioni positive. Di fatto, si tratta di un insieme complesso di condizioni organizzative, metodologiche e relazionali che contribuiscono al benessere e allo sviluppo della persona.

²⁸ L. Fenza, "IA, disabilità e progetto di vita: nuove prospettive per l'analisi dei bisogni, la quotidianità e la realizzazione", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2025.

²⁹ <https://www.accessiway.com/it/legal-guidance/stanca-law-italy>

Tra i principali facilitatori educativi vi sono le *metodologie didattiche inclusive*, approcci pedagogici che valorizzano la partecipazione di tutti gli studenti. Una delle metodologie maggiormente utilizzate è il *cooperative learning*, basato sul lavoro in piccoli gruppi eterogenei nei quali gli studenti collaborano per raggiungere obiettivi comuni. In questo modello ogni componente del gruppo assume un ruolo attivo e responsabile, favorendo non solo l'apprendimento scolastico, ma anche lo sviluppo di competenze sociali, comunicative ed emotive. Per gli studenti con disabilità, il cooperative learning può rappresentare un importante strumento di inclusione, poiché permette di sentirsi parte integrante del gruppo classe e di costruire relazioni significative con i pari.

Un ulteriore facilitatore degno di nota è il *peer tutoring*, metodologia che si basa sull'assunto che i bambini imparano moltissimo gli uni dagli altri. Nella quale un compagno assume temporaneamente il ruolo di tutor per supportare un altro studente nelle attività scolastiche o relazionali. Questo approccio favorisce l'apprendimento reciproco e rafforza il senso di solidarietà e collaborazione all'interno del gruppo. Il peer tutoring risulta particolarmente efficace perché consente allo studente con disabilità di ricevere aiuto in una dimensione relazionale più spontanea e meno gerarchica rispetto al rapporto esclusivo con l'adulto. Allo stesso tempo, anche il tutor sviluppa empatia, responsabilità e competenze relazionali³⁰.

Tra i facilitatori metodologici assume un ruolo centrale anche la *personalizzazione dei percorsi educativi*. Ogni studente possiede infatti caratteristiche, tempi di apprendimento, interessi e modalità cognitive differenti. Personalizzare significa quindi adattare contenuti, strumenti, tempi e strategie didattiche alle esigenze specifiche della persona, valorizzandone le potenzialità e riducendo le situazioni di difficoltà. La personalizzazione non implica un abbassamento degli obiettivi educativi, ma una diversa modalità di accesso all'apprendimento, capace di rispettare i bisogni individuali e promuovere il successo formativo.

Anche l'utilizzo delle *tecnologie assistive* costituisce un importante facilitatore educativo. Le tecnologie possono infatti supportare la comunicazione, l'autonomia e la partecipazione degli studenti con disabilità. Rientrano tra questi strumenti comunicatori simbolici, software per la sintesi vocale, mappe concettuali digitali, tastiere facilitanti, dispositivi touchscreen, applicazioni per la comunicazione aumentativa alternativa (CAA) e piattaforme digitali accessibili. Grazie alle tecnologie assistive, molti studenti possono accedere più facilmente ai contenuti scolastici e partecipare attivamente alle attività didattiche. Inoltre, come si è visto, l'innovazione tecnologica e l'intelligenza artificiale stanno aprendo nuove possibilità per la costruzione di percorsi educativi personalizzati.

³⁰ K. Topping, *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, 2014.

I facilitatori descritti in precedenza non possono esistere né produrre effetti realmente significativi se non sono sostenuti dalla *qualità delle relazioni educative*. Un clima scolastico positivo, basato sull'ascolto, sul rispetto e sulla valorizzazione delle differenze, favorisce il senso di appartenenza e il benessere emotivo degli studenti. Gli insegnanti svolgono un ruolo decisivo nel promuovere atteggiamenti inclusivi e nel contrastare fenomeni di esclusione o stigmatizzazione. Anche il gruppo dei pari rappresenta una risorsa fondamentale, poiché relazioni cooperative e positive possono sostenere lo sviluppo dell'identità personale, dell'autostima e delle competenze sociali. Al contrario, ambienti caratterizzati da pregiudizi o isolamento rischiano di compromettere la partecipazione e il benessere della persona con disabilità. Questo va a includere la collaborazione tra scuola, famiglia e territorio. L'inclusione scolastica non può infatti essere affidata esclusivamente al singolo insegnante di sostegno, ma richiede una corresponsabilità educativa condivisa. La comunicazione costante tra docenti, famiglie, educatori, operatori sanitari e servizi territoriali permette di costruire interventi coerenti e personalizzati, favorendo continuità educativa e sostegno globale alla persona. Anche le attività extrascolastiche, come sport e centri ricreativi, possono diventare contesti privilegiati di inclusione e socializzazione.

Infine, tra i facilitatori educativi più importanti vi è la *promozione dell'autodeterminazione e dell'agentività* della persona con disabilità di cui si è parlato in questo contributo. Offrire occasioni reali di scelta, ascoltare desideri e preferenze, coinvolgere attivamente lo studente nelle decisioni che riguardano il proprio percorso educativo significa favorire autonomia. In questa prospettiva, educare significa creare condizioni che permettano all'alunno di esprimere le proprie potenzialità e sentirsi protagonista della propria vita. I facilitatori educativi richiedono una prospettiva sistemica, in quanto c'è necessità di una stretta corresponsabilità. Solo attraverso una cultura inclusiva diffusa è possibile trasformare i contesti scolastici ed extrascolastici in spazi realmente accessibili e partecipativi per tutti.

CAPITOLO 2

La gita scolastica come esperienza educativa inclusiva

Le uscite didattiche e i viaggi d'istruzione rappresentano una componente significativa del percorso educativo degli studenti, poiché consentono di estendere l'esperienza di apprendimento oltre il contesto tradizionale dell'aula, favorendo il contatto diretto con realtà culturali, storiche, sociali e ambientali. Tali esperienze non costituiscono semplici momenti ricreativi, ma veri e propri strumenti pedagogici attraverso i quali la scuola promuove lo sviluppo di competenze trasversali, l'autonomia personale, la partecipazione attiva e la costruzione di relazioni significative tra pari.

In una prospettiva inclusiva, il valore della gita scolastica assume una rilevanza ancora maggiore. Essa rappresenta infatti un'occasione privilegiata per sperimentare concretamente il senso di appartenenza al gruppo classe, condividere esperienze comuni e partecipare a situazioni che favoriscono la crescita personale e sociale di tutti gli studenti. Proprio nei contesti extrascolastici emergono infatti dinamiche relazionali, modalità di collaborazione e forme di partecipazione che difficilmente trovano spazio nella quotidianità dell'ambiente scolastico.

Prima di approfondirne le potenzialità educative e inclusive, risulta tuttavia necessario soffermarsi sugli aspetti organizzativi che caratterizzano la progettazione di tali esperienze. Le uscite didattiche e i viaggi d'istruzione vengono generalmente programmati dal consiglio di classe e inseriti all'interno della progettazione educativa annuale. La loro realizzazione richiede un'attenta pianificazione, che tenga conto degli obiettivi formativi, delle esigenze organizzative, delle condizioni di sicurezza e delle caratteristiche degli studenti coinvolti. La scelta delle mete, delle attività e delle modalità di partecipazione dovrebbe essere orientata non soltanto alla coerenza con il percorso didattico, ma anche alla possibilità di garantire a tutti gli studenti un'esperienza accessibile, significativa e pienamente partecipata. In tale prospettiva, assumono particolare importanza la collaborazione tra le diverse figure professionali coinvolte, il dialogo con le famiglie e la predisposizione di eventuali supporti necessari a favorire la partecipazione di ciascun alunno.

La progettazione della gita, infatti, richiede particolare attenzione affinché tutti gli studenti possano partecipare in condizioni di pari opportunità. Questo principio trova fondamento sia nella *Costituzione italiana*, sia nella normativa sull'inclusione scolastica e nella *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, che riconosce il diritto alla piena partecipazione alla vita sociale e educativa senza discriminazioni³¹.

³¹ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

Un aspetto particolarmente rilevante nella progettazione di una gita scolastica inclusiva riguarda il rapporto tra disabilità, ambiente e organizzazione degli spazi. Numerosi studi hanno evidenziato come le caratteristiche dell'ambiente possano influenzare significativamente il benessere, la partecipazione e i comportamenti delle persone, incidendo direttamente sulla qualità dell'esperienza educativa³². Gli spazi, infatti, non rappresentano semplici contenitori delle attività, ma assumono un ruolo attivo nel facilitare oppure ostacolare i processi di inclusione.

Tale considerazione risulta particolarmente significativa nel caso degli studenti con bisogni educativi specifici, per i quali la dimensione sensoriale, relazionale e organizzativa del contesto assume un'importanza centrale. Ambienti caratterizzati da elevati livelli di rumore, affollamento, disorganizzazione o imprevedibilità possono generare situazioni di disagio, stress e disorientamento, limitando le possibilità di partecipazione attiva all'esperienza proposta. Per questo motivo, una progettazione realmente inclusiva non può limitarsi alla sola accessibilità fisica degli spazi, ma deve considerare anche la loro accessibilità sensoriale e relazionale³³.

In tale prospettiva, risulta fondamentale predisporre contesti che siano leggibili, strutturati e prevedibili, capaci di offrire punti di riferimento chiari e di ridurre il rischio di sovraccarico sensoriale. Accanto alla dimensione spaziale, assume particolare rilevanza anche l'organizzazione temporale dell'esperienza. Una scansione chiara delle attività, la conoscenza anticipata delle tappe del percorso e la presenza di routine riconoscibili contribuiscono infatti ad aumentare il senso di sicurezza dello studente, favorendo una partecipazione più serena e consapevole.

Questi aspetti si collegano direttamente al concetto di accomodamento ragionevole, introdotto dalla Legge 104/1992, che prevede l'adozione di modifiche e adattamenti necessari e appropriati per garantire alle persone con disabilità il pieno esercizio dei propri diritti su base di uguaglianza, senza imporre oneri sproporzionati o eccessivi a chi li realizza. In ambito educativo, ciò significa predisporre strategie, strumenti e accorgimenti capaci di rimuovere le barriere che potrebbero limitare la partecipazione dello studente e compromettere la qualità dell'esperienza.

La gita scolastica deve quindi essere concepita come un contesto flessibile e adattabile, capace di accogliere differenti modalità di partecipazione e di rispondere ai bisogni dei singoli studenti. Solo attraverso una progettazione attenta agli ambienti, ai tempi e alle caratteristiche delle persone coinvolte è possibile trasformare l'uscita didattica in un'esperienza realmente inclusiva, nella quale ciascun alunno possa sentirsi parte integrante del gruppo e vivere pienamente le opportunità educative offerte dall'esperienza.

³² M. Stoppa, L. Zuccheri, H. L. Miralles, *Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2023.

³³ *Ivi*.

Anche il tema dell'appartenenza al gruppo trova un forte legame con l'organizzazione degli spazi difatti, la partecipazione autentica si realizza quando la persona può vivere gli ambienti in modo sicuro, significativo e condiviso³⁴. Se uno studente viene continuamente separato dal gruppo perché gli spazi non sono adeguati o perché non sono state previste strategie inclusive, il rischio è quello di produrre una forma di esclusione implicita, pur in presenza di un'inclusione formale. Per questo motivo, una gita realmente inclusiva richiede una progettazione attenta ai bisogni di tutti gli studenti. Ad esempio, nella scelta della meta è necessario verificare la presenza di strutture accessibili e predisporre eventuali accomodamenti ragionevoli, come mezzi di trasporto adeguati, strumenti di supporto o tempi più flessibili. Allo stesso tempo, è importante costruire attività che favoriscano la partecipazione attiva di ciascuno, evitando che alcuni studenti vivano l'esperienza in modo marginale o separato dal gruppo. È qui che ritornano tre concetti chiave affrontati precedentemente: la partecipazione educativa, l'agency e il senso di appartenenza.

Partecipare a un viaggio d'istruzione significa prendere parte non solo alle attività didattiche, ma anche alle dinamiche sociali e relazionali del gruppo classe. Essa implica il coinvolgimento significativo dello studente nelle esperienze condivise³⁵, al fine di permettere a ogni alunno di sentirsi parte integrante del gruppo, contribuendo alle attività e vivendo momenti di socializzazione reale. L'esperienza della gita può inoltre favorire lo sviluppo dell'agency dello studente, intesa come capacità di agire e contribuire attivamente al proprio percorso. Durante un viaggio d'istruzione gli studenti sperimentano situazioni nuove e per gli alunni con disabilità, essere coinvolti nelle scelte organizzative, nelle attività di gruppo e nei momenti di condivisione rappresenta un'importante occasione di crescita personale e autodeterminazione. Allo stesso tempo, la gita scolastica contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza al gruppo classe. Le esperienze vissute insieme fuori dall'ambiente scolastico favoriscono infatti la costruzione di relazioni più significative, creando occasioni di conoscenza reciproca. Tuttavia, affinché ciò avvenga realmente, è fondamentale che nessuno studente venga escluso, neppure indirettamente, dalle attività proposte. Il rischio di marginalizzazione può manifestarsi quando un alunno non può partecipare a determinate esperienze a causa di barriere fisiche, organizzative o comunicative, oppure quando viene affidato esclusivamente alla figura adulta di supporto, rimanendo ai margini delle interazioni con il gruppo dei pari. In questi casi, la partecipazione rischia di ridursi a una semplice presenza fisica, priva di un reale coinvolgimento nelle dinamiche relazionali e nelle opportunità educative offerte dall'esperienza.

³⁴ M. Stoppa, L. Zuccheri, H. L. Miralles, *Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2023.

³⁵ A. Sodi, A. Monchietto, *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2025.

Una progettazione inclusiva richiede pertanto che l'attenzione non sia rivolta soltanto all'accessibilità degli ambienti, ma anche alla qualità della partecipazione. Ciò implica la predisposizione di attività che consentano a ciascuno studente di assumere un ruolo attivo all'interno del gruppo, di contribuire alle esperienze condivise e di sentirsi riconosciuto come membro della comunità classe. In questa prospettiva, la gita scolastica non rappresenta soltanto un'occasione di apprendimento al di fuori dell'aula, ma diviene un contesto privilegiato per promuovere appartenenza, autodeterminazione e inclusione.

La progettazione attenta delle attività, degli spazi e delle relazioni consente quindi di trasformare il viaggio d'istruzione in un'esperienza di crescita personale e collettiva, nella quale ogni studente possa partecipare in modo significativo e vivere pienamente il proprio diritto all'esperienza educativa. In tal senso, l'inclusione non si realizza semplicemente garantendo la presenza dello studente, ma creando le condizioni affinché egli possa sentirsi parte del gruppo, contribuire alle attività proposte e costruire relazioni significative con i compagni e con gli adulti di riferimento.

2.1 Il valore pedagogico delle uscite didattiche

Come affermato precedentemente, la scuola contemporanea è chiamata ad affermare, oltre all'acquisizione di conoscenze teoriche, la capacità degli studenti di interpretare criticamente la realtà così da poter partecipare attivamente alla vita sociale. Il valore educativo delle uscite didattiche è riconosciuto dal D.P.R. 275/1999 relativo all'autonomia scolastica³⁶, il quale attribuisce alle istituzioni scolastiche la possibilità di progettare percorsi formativi coerenti con i bisogni degli studenti e con il contesto territoriale; inoltre, si afferma che l'autonomia didattica permette alle scuole di organizzare percorsi educativi orientati alla valorizzazione delle potenzialità di ciascun alunno e alla promozione del successo formativo. In tale quadro, le uscite didattiche assumono una funzione indispensabile poiché consentono di integrare la didattica tradizionale con metodologie attive e inclusive. La Nota MIUR prot. n. 2209 dell'11 aprile 2012 sottolinea invece che i viaggi di istruzione e le visite guidate devono essere considerati parte integrante dell'offerta formativa e della programmazione educativa della scuola³⁷. Parallelamente, le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*³⁸ sottolineano la necessità di una didattica laboratoriale e partecipativa, capace di valorizzare il territorio come ambiente educativo privilegiato. La scuola viene così chiamata a costruire percorsi nei quali l'apprendimento non avviene esclusivamente attraverso la lezione tradizionale, ma mediante esperienze concrete e interdisciplinari.

³⁶ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275>

³⁷ <https://www.pinodurantescuola.com/m-i-u-r-nota-prot-n-2209-del-11042012-viaggi-di-istruzione-e-visite-guidate/>

³⁸ https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

La pedagogia contemporanea, inoltre, ha ampiamente riconosciuto il valore dell'esperienza diretta nei processi di apprendimento. John Dewey³⁹, uno dei principali teorici dell'educazione attiva, sosteneva che si apprende realmente solo attraverso l'esperienza concreta e la riflessione su di essa. Dewey affermava che la scuola dovesse diventare un ambiente di vita reale, nel quale gli studenti potessero costruire il sapere attraverso il fare, l'osservazione e l'interazione con il mondo. Anche David Kolb⁴⁰, nella teoria dell'apprendimento esperienziale, evidenzia come l'apprendimento derivi dalla trasformazione dell'esperienza attraverso un processo ciclico che comprende esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva. Le uscite didattiche si inseriscono perfettamente in questo modello pedagogico, poiché permettono agli studenti di vivere esperienze autentiche e di trasformarle in conoscenza. Alla luce di queste considerazioni, risulta utile approfondire il valore pedagogico delle uscite didattiche attraverso tre dimensioni fondamentali: l'apprendimento esperienziale, l'esperienza diretta, l'apprendimento significativo e lo sviluppo dell'autonomia e della partecipazione attiva.

2.1.1 L'apprendimento esperienziale nelle uscite didattiche

Per *apprendimento esperienziale* o *Experiential Learning* si intende un modello educativo, fondato sulle teorie di David Kolb e basato sull'*imparare facendo*, dove la conoscenza viene costruita attraverso l'esperienza diretta, la riflessione e la sperimentazione attiva⁴¹. Kolb va ad elaborare il *ciclo di apprendimento esperienziale* descrivendo l'apprendimento come un processo continuo e dinamico, basato sull'esperienza diretta. Secondo questo modello, non si impara soltanto studiando concetti teorici, ma soprattutto vivendo situazioni concrete, riflettendo su ciò che accade, trasformando l'esperienza in conoscenza e poi mettendo nuovamente in pratica ciò che si è appreso. Il modello è definito "a spirale" perché ogni esperienza genera nuove competenze che, una volta sperimentate, producono ulteriori esperienze e quindi nuovi apprendimenti. In questo modo, la crescita personale e professionale diventa un percorso continuo di miglioramento. Kolb va ad individuare quattro fasi fondamentali:

1. *Esperienza concreta*, dove l'apprendimento parte da un'attività vissuta in prima persona. In questa fase è fondamentale il coinvolgimento diretto: si agisce, si prova, si sperimenta. Le emozioni, le intuizioni e le sensazioni hanno un ruolo centrale perché rendono l'esperienza significativa e memorabile.

³⁹ J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Free Press, 1997.

⁴⁰ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1983.

⁴¹ *L'esperienza quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*, Renato D. Di Nubila, Monica Fedeli, Pensa Multimedia, 2010

2. *Osservazione riflessiva*, che avviene dopo aver vissuto l'esperienza, quando ci si ferma a riflettere su ciò che è accaduto. Si analizzano comportamenti, reazioni ed emozioni per comprendere meglio i risultati ottenuti. Questa fase permette di sviluppare consapevolezza critica e capacità di osservazione.

3. *Concettualizzazione astratta*, quando le riflessioni vengono trasformate in idee, concetti e schemi generali. In pratica, si cerca di capire quali principi possono essere applicati anche in contesti diversi, collegando l'esperienza concreta alla teoria e alla logica.

4. *Sperimentazione attiva*, ovvero, ciò che si è appreso viene applicato in nuove situazioni. Si mettono alla prova competenze e conoscenze per verificare se funzionano realmente. Questo passaggio favorisce il cambiamento, l'adattamento e l'evoluzione personale. La sperimentazione attiva porta inevitabilmente a una nuova esperienza concreta, facendo ripartire il ciclo⁴².

Questo modello è particolarmente efficace perché considera l'apprendimento come qualcosa di pratico e fortemente partecipativo, valorizzando l'esperienza personale e la capacità di riflettere su di essa. Per questo motivo il ciclo di Kolb viene spesso utilizzato nei percorsi educativi. Se applichiamo questa teoria nella pratica della gita scolastica, scopriremo come l'alunno potrà vivere esperienze dirette, confrontandosi in classe raccontando emozioni, impressioni e difficoltà incontrate. Sarà in grado, inoltre, di trasformare ciò che ha osservato in conoscenze più generali e organizzate. Ad esempio, una visita storica può essere collegata al programma di storia o un'esperienza nella natura può diventare occasione per approfondire scienze e ambiente; così come la visita ad un museo permette agli studenti di osservare concretamente opere d'arte, reperti storici o testimonianze culturali che, all'interno della classe, rimarrebbero spesso astratte o circoscritte in un libro di testo. In tal senso, un luogo culturale come il museo diventa un ambiente di apprendimento attivo, nel quale gli alunni costruiscono significati attraverso l'osservazione e la scoperta. E proprio l'importanza del museo viene messa in luce da numerosi autori, come Fazzi⁴³, la quale evidenzia come l'esperienza museale permetta agli studenti di sviluppare competenze linguistiche, culturali e relazionali attraverso attività partecipative. Infine, ciò che è stato appreso viene riutilizzato in nuove attività scolastiche o nella vita quotidiana. Per gli alunni con disabilità, le attività esperienziali rappresentano uno strumento fondamentale di inclusione, perché permettono di valorizzare abilità diverse e di superare le barriere presenti nella didattica tradizionale.

Come visto poc'anzi, anche i documenti ministeriali più recenti sottolineano la necessità di progettare percorsi di apprendimento orientati al successo formativo di ogni studente, valorizzando

⁴² <https://www.maatomox.com/it/journal/CICLO-DI-KOLB/>

⁴³ F. Fazzi, "CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 2021, pp. 627-644.

esperienze concrete e inclusive, in quanto le uscite didattiche consentono di superare il tradizionale modello trasmissivo della scuola. Lo studente non è più un soggetto passivo che riceve informazioni, ma diventa protagonista del proprio apprendimento. L'esperienza diretta favorisce numerose occasioni di coinvolgimento, da quello emotivo e cognitivo a quello relazionale, elementi essenziali per una reale costruzione del sapere.

Dal punto di vista inclusivo, l'apprendimento esperienziale risulta particolarmente efficace per gli alunni con bisogni educativi speciali. Le attività pratiche e laboratoriali consentono infatti di valorizzare differenti stili cognitivi e modalità di apprendimento. Gli studi evidenziano come le esperienze condivise fuori dall'aula favoriscano processi di inclusione autentica, migliorando le relazioni tra pari e la partecipazione degli studenti con disabilità⁴⁴.

In questo senso, le uscite didattiche diventano strumenti di inclusione sociale e culturale, permettendo di superare barriere relazionali e favorendo collaborazione e rispetto reciproco.

2.1.2 Il valore dell'esperienza diretta

Uno degli elementi che conferiscono valore pedagogico alle uscite didattiche è la possibilità di apprendere attraverso l'esperienza diretta. La conoscenza acquisita mediante il contatto concreto con la realtà risulta più profonda rispetto a quella trasmessa esclusivamente in forma teorica. L'esperienza diretta permette agli studenti di osservare luoghi, persone e situazioni reali, trasformando l'apprendimento in un processo maggiormente dinamico, inoltre, attraverso l'osservazione concreta, gli alunni sviluppano una serie di competenze, tra cui competenze interpretative e consapevolezza del contesto sociale e culturale.

Tra i grandi contributi all'interno della pedagogia attiva, il cui studio permette di comprendere a pieno l'importanza dell'esperienza concreta, troviamo quelli di Maria Montessori e Jean Piaget. Nel primo caso, Maria Montessori⁴⁵ attribuisce un ruolo centrale allo sviluppo dell'autonomia del bambino, sintetizzato nel celebre motto: "Aiutami a fare da solo", espressione che rappresenta uno dei principi fondamentali della pedagogia montessoriana e racchiude l'idea di un'educazione che non sostituisce il bambino nelle sue azioni, ma lo accompagna nel processo di crescita permettendogli di sperimentare autonomamente⁴⁶. Secondo la Montessori, il compito dell'adulto non è quello di intervenire continuamente, ma di predisporre un ambiente favorevole affinché il bambino possa sviluppare le proprie capacità in modo libero e consapevole. Le uscite didattiche si collegano profondamente a questa visione pedagogica, poiché rappresentano occasioni concrete nelle quali gli

⁴⁴ G. F. Dettori, M. Pinna, E. Mura, "Il ruolo dell'educatore professionale nel processo di inclusione dello studente con disabilità", *Edizioni Centro Studi Erickson*, 2025

⁴⁵ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti, 1950

⁴⁶ <https://aiutamiafare dame.it/>

studenti possono sperimentare questa autonomia, imparando, ad esempio, a gestire situazioni nuove che non si troverebbero ad affrontare all'interno dell'aula scolastica. Questo approccio risulta coerente anche con le *Indicazioni Nazionali* che, come visto, sottolineano l'importanza di promuovere una didattica attiva, laboratoriale e centrata sullo studente.

Jean Piaget⁴⁷, invece, è considerato uno dei più importanti studiosi dello sviluppo cognitivo e della psicologia dell'apprendimento. La sua teoria pedagogica si basa sull'idea che il bambino non sia un soggetto passivo che riceve conoscenze dall'esterno, ma un protagonista attivo nella costruzione del sapere. Secondo Piaget, l'apprendimento avviene attraverso l'interazione continua tra individuo e ambiente, mediante processi di esplorazione, scoperta e adattamento. Al centro della teoria piagetiana vi è il concetto di *costruttivismo*⁴⁸, secondo il quale il bambino costruisce progressivamente le proprie conoscenze attraverso esperienze concrete. Egli sostiene che lo sviluppo cognitivo avvenga tramite due processi fondamentali: l'*assimilazione* e l'*accomodamento*⁴⁹. Con l'assimilazione il bambino interpreta le nuove esperienze utilizzando schemi mentali già posseduti; con l'accomodamento modifica invece tali schemi per adattarsi a nuove situazioni. Anche in questo caso, il preciso collegamento con le uscite didattiche e il valore formativo delle esperienze dirette è evidente. Secondo Piaget, infatti, il bambino apprende in modo autentico quando agisce sull'ambiente e ne sperimenta direttamente le caratteristiche: le uscite didattiche favoriscono proprio questo tipo di apprendimento attivo. Egli attribuisce inoltre grande importanza alla curiosità e alla scoperta, individuando come l'apprendimento nasce da uno *squilibro cognitivo*, ovvero, quando il bambino incontra una situazione nuova che non riesce a spiegare con gli schemi mentali già posseduti, sente il bisogno di riorganizzare le proprie conoscenze⁵⁰. Le uscite didattiche stimolano continuamente questo processo.

Le uscite didattiche, dunque, consentono di trasformare il territorio in uno spazio educativo. Luoghi come il paesaggio naturale, i monumenti, i musei, i luoghi storici e culturali diventano contesti di apprendimento nei quali gli studenti possono collegare teoria e pratica. Ritornando alle *Indicazioni Nazionali*, all'interno viene sottolineata proprio l'importanza del territorio come risorsa educativa, dove la scuola viene invitata a promuovere percorsi didattici che favoriscano il rapporto tra conoscenza scolastica e realtà esterna. Per contribuire con un esempio, la visita ad un sito archeologico può consentire agli studenti di comprendere la storia attraverso l'osservazione diretta delle testimonianze del passato.

⁴⁷ J. Piaget, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1936.

⁴⁸ [https://www.treccani.it/enciclopedia/dal-comportamentismo-al-neocognitismo_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dal-comportamentismo-al-neocognitismo_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/)

⁴⁹ <https://www.santagostino.it/magazine-psiche/assimilazione-accomodamento/>

⁵⁰ J. Piaget, *Six études de psychologie*, Parigi, Éditions Gonthier, 1964.

Un altro importante studioso del Novecento, Jerome Bruener⁵¹, parla ugualmente del ruolo attivo del bambino nella costruzione della conoscenza. In particolare, uno dei concetti più importanti della sua pedagogia, è quello di *scaffolding*, termine che indica il sostegno fornito dall'adulto durante il processo di apprendimento. L'insegnante guida lo studente nella scoperta, offrendo aiuto e supporto iniziale, per poi favorire progressivamente l'autonomia. Durante le uscite didattiche, il docente assume proprio questo ruolo di facilitatore dell'esperienza educativa. Egli accompagna gli studenti nell'osservazione della realtà, stimola domande, favorisce il confronto e aiuta gli alunni a rielaborare criticamente ciò che hanno vissuto, permettendo loro di sviluppare, tra le altre competenze, il *problem solving*. In questo, anche l'aspetto emotivo riveste un ruolo importante, poiché le esperienze vissute direttamente tendono ad essere ricordate più facilmente rispetto alle informazioni apprese esclusivamente attraverso la lezione frontale.

Ma l'esperienza diretta assume particolare rilevanza anche nella didattica inclusiva, dove gli studenti con difficoltà possono beneficiare di attività concrete e multisensoriali che facilitano la comprensione e la partecipazione. Il rapporto diretto con il territorio favorisce una formazione integrale della persona, capace di coniugare dimensione cognitiva, relazionale ed ecologica⁵².

2.1.3 L'importanza dell'apprendimento significativo e dello sviluppo dell'autonomia e della partecipazione attiva

Tra le numerose competenze che le uscite didattiche permettono di acquisire, vi è l'*apprendimento significativo*, che aiuta gli studenti a collegare le nuove conoscenze alle esperienze personali e ai saperi già posseduti. David Ausubel⁵³, teorico dell'apprendimento significativo, sosteneva che l'apprendimento diventa realmente efficace quando le nuove informazioni vengono integrate nella struttura cognitiva dello studente attraverso connessioni logiche e personali. Anche dal punto di vista neuroscientifico, numerosi studi dimostrano che le esperienze emotivamente coinvolgenti favoriscono una maggiore memorizzazione delle informazioni. L'apprendimento significativo si costruisce infatti attraverso il coinvolgimento globale della persona. Esso assume un ruolo particolarmente rilevante nei processi di inclusione scolastica degli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali, poiché consente di valorizzare le potenzialità individuali attraverso le

⁵¹ J. Bruner, D. Wood, G. Ross, "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, pp. 89-100.

⁵² A. Cinotti, R. Caldin, "Per un lessico inclusivo. Famiglie, disabilità e professionisti dell'educazione", in M. Parricchi, P. Malavasi (a cura di), *Educazione, territori, natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2025, pp. 303-306.

⁵³ D. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton, 1963.

esperienze. Come sottolineato da Howard Gardner⁵⁴ nella teoria delle intelligenze multiple, ogni individuo possiede modalità differenti di apprendimento e specifiche forme di intelligenza che devono essere valorizzate all'interno del contesto scolastico. Gardner critica l'idea di un'intelligenza unica misurabile esclusivamente attraverso abilità linguistiche e logico-matematiche, sostenendo invece la necessità di riconoscere differenti modalità cognitive⁵⁵. Le uscite didattiche e le esperienze concrete risultano particolarmente efficaci nei percorsi inclusivi, poiché consentono agli studenti con disabilità di apprendere attraverso diversi canali sensoriali e comunicativi.

Anche dal punto di vista normativo, oltre alla già citata Legge 104/1992, vi è il Decreto Legislativo 66/2017⁵⁶, relativo alla promozione dell'inclusione scolastica, il quale sottolinea l'importanza di progettare ambienti di apprendimento inclusivi e metodologie didattiche flessibili, capaci di rispondere ai bisogni specifici di ogni studente. In questo senso, le uscite didattiche assumono un elevato valore pedagogico poiché non solo permettono di superare le barriere della didattica tradizionale, ma l'esperienza condivisa fuori dall'aula contribuisce a modificare la percezione della disabilità all'interno del gruppo classe, in quanto le metodologie attive permettono a tutti gli studenti di partecipare secondo le proprie capacità e modalità espressive⁵⁷.

Tra i principali obiettivi pedagogici delle uscite didattiche vi è poi lo sviluppo dell'autonomia personale e della partecipazione attiva degli studenti. L'autonomia rappresenta una competenza fondamentale nella formazione della persona e in questo la scuola ha il compito di promuoverla mediante una corretta progettazione delle attività. Le uscite didattiche favoriscono questo processo di acquisizione poiché permettono agli studenti di sperimentare forme di responsabilità concreta. Durante una visita guidata o un viaggio di istruzione, gli alunni devono gestire tempi, materiali, comportamenti e relazioni. Queste esperienze contribuiscono allo sviluppo delle competenze sociali e civiche previste anche dalle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo* relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, tra cui citiamo: *la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare*, la quale consiste “nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera⁵⁸”; e *la competenza in materia di cittadinanza*, che “si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali,

⁵⁴ H. Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.

⁵⁵ [https://www.treccani.it/enciclopedia/apprendimento_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/apprendimento_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

⁵⁶ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;66>

⁵⁷ G. Arduini, “La didattica esperienziale come strategia inclusiva”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2020, pp. 159-171.

⁵⁸ <https://www.invalsiopen.it/competenze-chiave-apprendimento-permanente/>

*economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità*⁵⁹. Entrambe particolarmente adatte al contesto descritto.

Si può infine affermare che le uscite didattiche rappresentano un'esperienza educativa fondamentale per la formazione integrale dello studente, contribuendo alla costruzione di una scuola aperta al territorio, alla realtà sociale e alla promozione della cittadinanza attiva.

2.2 La dimensione relazionale della gita scolastica

Nella realizzazione della gita scolastica si intersecano numerosi attori che fanno parte del contesto scolastico. Possiamo dunque dividerli in due macroaree al fine di spiegare quali ruoli hanno e quanto siano fondamentali per la progettazione inclusiva.

2.2.1 Il gruppo classe

Il gruppo classe rappresenta uno spazio imprescindibile per la crescita personale e sociale di ogni studente, poiché all'interno delle relazioni quotidiane si sviluppano dinamiche di inclusione, collaborazione e partecipazione. La scuola non è da intendersi soltanto un luogo deputato all'apprendimento di conoscenze disciplinari, ma anche un ambiente in cui ciascun alunno costruisce la propria identità attraverso il confronto con gli altri, sperimentando relazioni significative e sviluppando il senso di appartenenza alla comunità scolastica. Per questo motivo, risulta essenziale promuovere metodologie didattiche che favoriscano la collaborazione e il coinvolgimento diretto degli studenti, valorizzando le esperienze individuali e collettive⁶⁰. Se pensiamo alla didattica laboratoriale e all'apprendimento esperienziale, esse sono strategie che⁶¹ assumono un ruolo particolarmente importante nella costruzione del gruppo classe, in quanto permettono agli studenti di vivere esperienze condivise fondate sull'interazione e sulla cooperazione. Attraverso attività pratiche, lavori di gruppo e percorsi laboratoriali, gli alunni hanno la possibilità di confrontarsi, aiutarsi reciprocamente e sviluppare competenze relazionali che rafforzano il clima di classe. Nello specifico, il laboratorio amplia le dinamiche della socializzazione rispetto alla lezione tradizionale e favorisce un apprendimento attivo basato sul “fare” e, dunque, sull'esperienza concreta.⁶²

All'interno del gruppo classe, il senso di appartenenza si costruisce soprattutto quando ogni studente si sente accolto e, di conseguenza, ascoltato. L'inclusione scolastica implica la possibilità concreta di partecipare alla vita della classe e di vivere esperienze significative insieme ai compagni,

⁵⁹ Ivi.

⁶⁰ G. Arduini, “La didattica esperienziale come strategia inclusiva”, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2020, pp. 159-171.

⁶¹ <https://www.istockphoto.com/it/search/2/image-film?phrase=gruppo%20classe%20e%20disabilit%C3%A0>

⁶² Ivi.

non riguardando solamente la presenza fisica dell'alunno nel contesto educativo⁶³. È qui che la relazione con i pari assume un valore educativo centrale, perché consente agli studenti di sviluppare fiducia in sé stessi, autostima e consapevolezza delle proprie capacità. Le attività svolte in piccoli gruppi favoriscono inoltre la nascita di legami più autentici tra gli studenti. Condividere obiettivi e collaborare alla realizzazione di un compito permette di rafforzare il senso di cooperazione e di responsabilità reciproca e per gli studenti che vivono situazioni di difficoltà o disabilità, lavorare insieme ai compagni rappresenta un'occasione fondamentale per sentirsi realmente inclusi nel gruppo e partecipare attivamente alla vita scolastica. Il lavoro cooperativo consente non solo lo sviluppo di competenze operative, ma soprattutto la crescita delle abilità relazionali e sociali. Come sostenuto dallo scrittore francese Daniel Pennac, il gruppo classe può essere visto come una realtà eterogenea e armonica allo stesso tempo, simile a un'orchestra in cui ogni studente contribuisce con le proprie caratteristiche. Ogni alunno possiede un ruolo diverso all'interno della classe, proprio come accade in un insieme musicale composto da strumenti differenti: alcuni assumono un ruolo più evidente, altri più discreto, ma tutti risultano indispensabili per la costruzione dell'equilibrio complessivo. Anche chi sembra avere una presenza meno evidente apporta un contributo significativo alla vita del gruppo, purché possa esprimersi nelle condizioni adeguate e sentirsi valorizzato. La classe diventa, pertanto, uno spazio in cui la diversità rappresenta una risorsa e non un limite, mentre il compito dell'insegnante consiste nell'accompagnare ogni studente attraverso percorsi personalizzati, rispettando tempi, bisogni e potenzialità individuali⁶⁴.

Come affermato precedentemente, l'emotività gioca un ruolo fondamentale quando si parla della dimensione relazionale. L'apprendimento esperienziale permette di vivere la relazione come uno spazio di reciprocità e di valorizzazione delle individualità, in cui ciascuno può esprimere sé stesso sentendosi riconosciuto dagli altri, accrescendo qualità interiori come l'empatia e l'ascolto⁶⁵.

Le esperienze educative svolte fuori dall'aula vanno inevitabilmente ad accrescere il senso di appartenenza al gruppo. Le gite scolastiche sono un momento di condivisione e di costruzione di ricordi che lega ogni singolo studente all'altro, permettendo ad ognuno non solo di apprendere attivamente, ma soprattutto di condividere le proprie emozioni. Anche in questo processo, il ruolo dell'insegnante è fondamentale, poiché deve creare un ambiente accogliente e quanto più inclusivo possibile, capace di valorizzare le differenze e di promuovere la partecipazione di tutti gli studenti. Ricordiamo infatti, che la scuola realmente inclusiva si fonda su quattro pilastri:

⁶³ Ivi.

⁶⁴ https://www.unicusano.it/blog/universita/didattica-inclusiva-cose-e-quali-sono-i-suoi-pilastri/#1_4_pilastri_della_didattica_inclusiva

⁶⁵ G. Arduini, "La didattica esperienziale come strategia inclusiva", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2020, pp. 159-171.

1. *Progettare la didattica inclusiva*, essa infatti richiede una progettazione essenziale, che vada a prendere in esame le esigenze di ogni studente. Questo richiede un approccio aperto a nuovi metodi e a cambi di stile là dove è necessario.

2. *Coinvolgimento di tutto il sistema scolastico*, che preveda il coinvolgimento di insegnanti, dirigente, famiglie, studenti e anche enti locali. La collaborazione è necessaria per eliminare eventuali ostacoli.

3. *Importanza delle emozioni e delle relazioni*, poiché gli insegnanti devono essere preparati a sostenere emotivamente gli studenti attraverso una formazione adeguata.

4. *Strategie efficaci per creare inclusione*, le quali devono essere adeguate agli studenti con disabilità e a tutta la classe, al fine di favorire un clima sereno⁶⁶.

La partecipazione attiva dello studente, quindi, rappresenta una condizione indispensabile per la costruzione di relazioni positive all'interno della classe. Le metodologie attive e laboratoriali favoriscono proprio questo coinvolgimento, perché pongono lo studente al centro dell'esperienza educativa, trasformandolo da semplice destinatario delle conoscenze a protagonista del proprio percorso formativo.⁶⁷

2.2.2 Collaborazione educativa e partecipazione

Il secondo macrosistema è rappresentato da insegnanti, educatori e famiglie e dalla loro stretta collaborazione. All'interno del percorso scolastico, e in particolare durante le uscite didattiche e le gite scolastiche, queste figure svolgono un ruolo fondamentale nella costruzione di esperienze inclusive e significative per tutti gli studenti. La qualità della relazione tra scuola, famiglia e professionisti dell'educazione influisce sulla possibilità di garantire partecipazione, benessere e accessibilità, trasformando la gita scolastica in un'occasione di crescita.

La prima collaborazione per la progettazione di percorsi inclusivi è tra docenti curricolari e insegnanti di sostegno. Il ruolo dell'insegnante di sostegno vanta una tradizione di oltre trent'anni nella scuola italiana. Dapprima con l'introduzione delle politiche di inclusione scolastica, dove la legge 517/1977 istituì questa figura professionale come supporto aggiuntivo nelle classi in cui fosse presente un alunno con disabilità e successivamente, con la Legge Quadro 104/1992 che ha definito l'insegnante di sostegno come docente contitolare della classe a tutti gli effetti, parte integrante del consiglio di classe e coinvolto pienamente nelle attività educative e didattiche⁶⁸. Nonostante i progressi compiuti dal sistema scolastico italiano in materia di inclusione, permane ancora la tendenza a considerare il docente di sostegno come il principale, se non unico, responsabile del percorso

⁶⁶ Ivi.

⁶⁷ Ivi.

⁶⁸ <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1264>

educativo dell'alunno con disabilità. Tale visione rischia di alimentare una forma di delega educativa che contrasta con i principi alla base della scuola inclusiva e con il concetto stesso di corresponsabilità professionale. La normativa italiana riconosce infatti il docente di sostegno come contitolare della classe e risorsa specializzata a supporto dell'intero contesto educativo, non esclusivamente dello studente con disabilità. L'inclusione non può quindi essere considerata un compito delegabile a una singola figura professionale, ma richiede il coinvolgimento attivo di tutti i docenti e delle diverse componenti scolastiche nella progettazione, nella gestione e nella valutazione dei percorsi educativi.

In questa prospettiva, la collaborazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno assume un ruolo fondamentale. La costruzione di contesti realmente inclusivi richiede infatti una condivisione di obiettivi, strategie e responsabilità, affinché ogni studente possa essere riconosciuto come membro a pieno titolo del gruppo classe. Quando l'alunno con disabilità viene percepito come "l'alunno del sostegno", il rischio è quello di rafforzare dinamiche di separazione e marginalizzazione che possono riproporsi anche nei momenti extrascolastici, come le uscite didattiche e i viaggi d'istruzione.

Al contrario, una cultura della corresponsabilità educativa favorisce la partecipazione attiva di tutti gli studenti e permette di affrontare in modo più efficace le sfide organizzative e relazionali che caratterizzano le esperienze inclusive. In tale ottica, il docente di sostegno non rappresenta una figura sostitutiva rispetto agli altri insegnanti, ma un professionista che mette a disposizione competenze specifiche all'interno di un lavoro collegiale orientato al benessere e alla partecipazione dell'intero gruppo classe. Nel contesto delle uscite didattiche, questa collaborazione assume un valore ancora più rilevante, poiché richiede una pianificazione condivisa delle attività, degli spazi e delle modalità di partecipazione. I docenti curricolari e gli insegnanti di sostegno devono lavorare insieme per individuare strategie che consentano a tutti gli studenti di partecipare attivamente all'esperienza. La progettazione condivisa, infatti, permette di prevedere eventuali bisogni specifici, adattare le attività e garantire condizioni di accessibilità e sicurezza adeguate.

Un altro ruolo cardine è dato dalla collaborazione con l'educatore socio-pedagogico. Egli svolge un ruolo fondamentale come figura professionale impegnata nella cura educativa e nel sostegno all'interno dei contesti sociali e scolastici come indicato dall'UNESCO. L'obiettivo principale è favorire il pieno esercizio dei diritti di cittadinanza, partecipazione e inclusione di ogni persona, valorizzando le diversità⁶⁹. Per questo motivo, l'educatore deve essere capace di elaborare progetti educativi in collaborazione con insegnanti, famiglie e realtà territoriali, assumendo il ruolo di mediatore nella promozione di nuove strategie inclusive all'interno della scuola. Le sue competenze vengono così messe a disposizione dell'intera comunità educativa, lavorando insieme ai

⁶⁹ G. F. Dettori, M. Pinna, E. Mura, "Il ruolo dell'educatore professionale nel processo di inclusione dello studente con disabilità", *Edizioni Centro Studi Erickson*, 2025.

docenti come corresponsabile dei processi di inclusione. Si è constatato che le attività svolte in ambienti non formali, come musei o spazi culturali, permettono agli studenti di apprendere attraverso l'esperienza concreta⁷⁰. Proprio per questo motivo, la presenza di una rete educativa coesa diventa fondamentale per favorire inclusione e partecipazione.

Anche il rapporto tra scuola e famiglia assume un'importanza centrale nel coinvolgimento alle uscite didattiche, poiché le famiglie rappresentano una risorsa fondamentale per comprendere le esigenze dell'alunno e individuare le strategie più efficaci per favorirne la partecipazione alle attività scolastiche extrascolastiche. La normativa scolastica italiana riconosce il valore della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, sottolineato in particolare dal DPR 235/2007 relativo al *Patto educativo di corresponsabilità*, promuovendo una partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica.

Queste collaborazioni descritte conducono a un esempio lampante di inclusività. Emblematico, in tal senso, è il caso di Irene, una studentessa con Sindrome di Rett, che nel 2016 ha avuto la possibilità di partecipare a un viaggio di istruzione in Veneto. Questa esperienza si è rivelata altamente positiva grazie alla sinergia instauratasi tra le diverse figure coinvolte nel percorso educativo e assistenziale della ragazza. Determinante è stato il contributo dell'istituzione scolastica, che ha reso possibile la partecipazione della madre e dell'insegnante di sostegno, così come il supporto garantito dai servizi sociali comunali attraverso la presenza dell'educatrice. Ulteriore elemento di rilievo è stato l'intervento dell'Unitalsi, che ha messo a disposizione una sedia a rotelle, non soltanto funzionale agli spostamenti, ma anche significativa nel favorire le dinamiche relazionali e socializzanti. Cruciale è stato il risultato ottenuto dall'atteggiamento assunto dal gruppo dei pari, i quali hanno manifestato sensibilità, attenzione e disponibilità nei confronti della ragazza. I compagni di classe si sono dimostrati capaci di riconoscere e comprendere le sue specifiche esigenze comunicative e relazionali, supportandola costantemente e coinvolgendola attivamente nelle diverse attività proposte durante il viaggio di istruzione.⁷¹ È in queste modalità che la gita scolastica diviene uno strumento educativo attraverso cui promuovere l'inclusione, determinata soprattutto tramite la collaborazione di tutti gli attori dell'educazione.

2.3 Progettare l'inclusione nelle gite scolastiche

La buona riuscita di una gita scolastica inclusiva richiede un'attenta progettazione al fine di riconoscere in anticipo eventuali difficoltà e i bisogni specifici degli alunni. In questo, una parte significativa è data dalla condivisione dell'esperienza prima della partenza, che rappresenta un

⁷⁰ F. Fazzi, "CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 2021, pp. 627-644.

⁷¹ <https://www.tecnicadellascuola.it/un-successo-la-ragazzina-disabile-in-gita>

momento emotivo molto importante, dove l'alunno viene preparato attraverso la presentazione dei luoghi e delle attività previste nel corso dell'intera esperienza. La presentazione può essere accompagnata dalla visione di immagini e video, storie sociali e agende visive, che possano aiutare l'alunno ad immergersi completamente in ciò che andrà successivamente ad esplorare nel concreto. Ma per rendere realmente inclusiva la partecipazione è necessario adottare strategie organizzative flessibili e accessibili. Per questo, come già accennato, bisogna sia tenere conto degli spazi, delle attività e dei mezzi di trasporto, così da eliminare le eventuali barriere, sia organizzare le attività in modo da coinvolgere l'intero gruppo classe e al fine di valorizzare i differenti stili di apprendimento⁷². Durante la gita, la personalizzazione educativa assume un ruolo centrale. Ogni studente deve poter vivere l'esperienza secondo le proprie possibilità, con il supporto adeguato ai propri bisogni. Ciò non significa creare percorsi separati, ma costruire modalità di partecipazione condivise che permettano a ciascuno di sentirsi parte integrante del gruppo. L'utilizzo di strumenti compensativi, supporti visivi, tempi più flessibili o mediazioni educative può facilitare la comprensione delle attività e sostenere l'autonomia personale. Tutto questo aiuta lo studente a rielaborare quanto vissuto durante la gita attraverso momenti di confronto, contribuendo allo sviluppo di competenze metacognitive, poiché gli alunni imparano a riconoscere le proprie modalità di apprendimento e a riflettere sulle esperienze vissute, attribuendo un significato personale alle conoscenze acquisite.

In conclusione, progettare una gita scolastica inclusiva significa riconoscere il valore educativo dell'esperienza condivisa e garantire a ogni studente la possibilità di partecipare in modo attivo e significativo. L'inclusione non si realizza soltanto attraverso l'eliminazione delle difficoltà pratiche, ma soprattutto mediante la costruzione di contesti accoglienti, così da rendere un'esperienza come quella della gita scolastica una parte integrante della formazione dello studente.

2.4 Criticità organizzative e inclusive

Nonostante il valore educativo e formativo delle uscite didattiche, la progettazione di una gita scolastica inclusiva presenta numerose criticità che coinvolgono numerosi aspetti. La complessità di queste esperienze richiede un'attenta pianificazione capace di tenere insieme esigenze differenti, sicurezza, obiettivi educativi e partecipazione di tutti gli studenti. Quando questi elementi non vengono adeguatamente coordinati, il rischio è che la gita perda la propria funzione inclusiva e diventi un'esperienza difficoltosa per alcuni alunni.

Se nel precedente paragrafo si è sottolineata l'importanza della progettazione e della sua presentazione alla classe, è ora necessario introdurre anche le problematiche relative alla classe stessa.

⁷² F. Fazzi, "CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 2021, pp. 627-644.

Organizzare una visita didattica, come si è visto, significa predisporre trasporti, tempi, attività e modalità di partecipazione che siano compatibili con le necessità dell'intero gruppo classe. Nel caso di studenti con bisogni educativi complessi, questo processo richiede ulteriori attenzioni legate all'accessibilità degli spazi, alla presenza di eventuali barriere architettoniche e alla disponibilità di strumenti o supporti specifici. Non sempre, tuttavia, le strutture culturali o i luoghi scelti risultano realmente accessibili. Anche quando sono presenti interventi di adeguamento, possono emergere difficoltà legate ai tempi della visita, alla gestione degli spostamenti o alla fruizione dei contenuti proposti. A queste criticità si aggiunge il fatto che l'apprendimento durante la gita scolastica avviene in un contesto non formale, caratterizzato da variabili difficilmente prevedibili. Il museo e gli spazi culturali, ad esempio, pur offrendo importanti opportunità educative, presentano elementi che possono incidere negativamente sull'esperienza degli studenti, come il troppo affollamento, rumori o sovraccarico di stimoli⁷³. La stessa esperienza museale è stata associata al fenomeno della *museum fatigue*, cioè una progressiva stanchezza fisica e cognitiva dovuta all'eccessiva quantità di informazioni e stimoli presenti durante la visita⁷⁴. Per alcuni studenti queste condizioni possono compromettere la partecipazione e la comprensione dell'esperienza.

Un ulteriore aspetto critico riguarda la gestione della sicurezza e delle emergenze. Durante le uscite didattiche, i docenti assumono una responsabilità educativa e organizzativa particolarmente complessa, poiché devono garantire contemporaneamente vigilanza e partecipazione del gruppo. La presenza di studenti con determinati bisogni, difficoltà motorie o necessità assistenziali specifiche richiede spesso una pianificazione dettagliata degli interventi da adottare in caso di emergenza. Tra i compiti più importanti vi è l'individuazione di punti di riferimento e assicurarsi che tutte le figure coinvolte conoscano le procedure da seguire. Nondimeno, la gestione concreta delle situazioni impreviste può generare tensioni organizzative e difficoltà operative. Gli insegnanti, infatti, si trovano spesso a dover conciliare il controllo del gruppo con l'attenzione ai bisogni individuali, in contesti meno strutturati rispetto all'ambiente scolastico. Anche la mancanza di personale sufficiente può incidere negativamente sulla qualità dell'esperienza inclusiva. In alcuni casi, la preoccupazione legata alla sicurezza porta persino a limitare la partecipazione di studenti con disabilità, trasformando la tutela in una forma indiretta di esclusione.⁷⁵

Elementi di complessità possono emergere anche nelle relazioni tra le diverse figure educative coinvolte nell'organizzazione della gita. La collaborazione richiede una comunicazione costante e una chiara definizione dei ruoli, dunque, quando manca una progettazione condivisa, possono verificarsi incomprensioni rispetto alle rispettive responsabilità educative. Talvolta il docente di

⁷³ Ivi.

⁷⁴ Ivi.

⁷⁵ Ivi.

sostegno rischia di essere percepito come unico responsabile dell'alunno con disabilità, mentre la normativa italiana sottolinea il principio della corresponsabilità educativa tra tutti i docenti della classe. In questo, anche il ruolo dell'educatore può risultare poco definito, soprattutto nei contesti extrascolastici. La mancanza di coordinamento tra scuola e educatori esterni rischia di produrre interventi frammentati o poco coerenti con gli obiettivi educativi della gita. Per questo motivo, risulta fondamentale costruire momenti di confronto e pianificazione condivisa prima dell'uscita, così da garantire continuità educativa e coerenza negli interventi⁷⁶.

Il tema che racchiude l'intero significato di questo contributo, riguarda la partecipazione reale degli studenti con bisogni educativi complessi. La semplice presenza alla gita dell'alunno con disabilità non garantisce automaticamente inclusione. Accanto a esperienze positive di inclusione scolastica, come quella vissuta da Irene, descritta nel precedente paragrafo, emergono situazioni che evidenziano le numerose criticità ancora presenti nella realizzazione concreta dei percorsi inclusivi. In alcuni casi, la cronaca ha riportato episodi di esclusione di studenti con disabilità, motivati da diverse difficoltà: dalla mancanza di mezzi accessibili, all'assenza di supporti adeguati all'assistenza personale, fino alle difficoltà legate alla convivenza all'interno del gruppo dei pari. Queste situazioni mettono in luce come il problema non riguardi esclusivamente il momento della gita, ma sia spesso il riflesso di dinamiche relazionali e organizzative già presenti nella quotidianità scolastica. In alcuni casi gli studenti partecipano solo formalmente alle attività senza essere realmente coinvolti nei processi relazionali, comunicativi e culturali dell'esperienza. Ciò accade quando le attività non vengono adattate ai bisogni individuali oppure quando prevale una logica assistenziale che limita l'autonomia e la partecipazione attiva dello studente. L'inclusione richiede invece la costruzione di condizioni che permettano a ciascun alunno di prendere parte all'esperienza in modo significativo, secondo le proprie possibilità e competenze. Questo implica ripensare le modalità organizzative della gita, favorire attività cooperative e prevedere strumenti di mediazione educativa capaci di sostenere la partecipazione dello studente. Come evidenziato negli studi sull'apprendimento museale, la qualità dell'esperienza dipende fortemente dalle relazioni sociali, dal contesto e dalle opportunità di interazione offerte agli studenti.⁷⁷

Le criticità organizzative e inclusive delle gite scolastiche mostrano quindi quanto sia necessario considerare l'uscita didattica come parte integrante della progettualità educativa. Solamente attraverso la corretta pianificazione, una collaborazione efficace tra le figure coinvolte e

⁷⁶ G. F. Dettori, M. Pinna, E. Mura, "Il ruolo dell'educatore professionale nel processo di inclusione dello studente con disabilità", *Edizioni Centro Studi Erickson*, 2025.

⁷⁷ F. Fazzi, "CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 2021, pp. 627-644.

un'attenzione concreta ai bisogni degli studenti è possibile trasformare la gita scolastica in un'esperienza realmente accessibile.

CAPITOLO 3

Accessibilità e fruizione culturale nelle esperienze extrascolastiche

Negli ultimi decenni il tema dell'accessibilità culturale ha assunto un ruolo centrale nel dibattito istituzionale, soprattutto in relazione alla possibilità di garantire una piena partecipazione alle esperienze educative extrascolastiche. Così, luoghi come musei, biblioteche, teatri, laboratori artistici, centri culturali e spazi pubblici diventano contesti fondamentali per la costruzione dell'identità personale e sociale dell'individuo, poiché consentono l'acquisizione di competenze trasversali che integrano e arricchiscono il percorso scolastico formale. Tuttavia, affinché tali esperienze siano realmente formative, è necessario che siano progettate secondo criteri di accessibilità universale, capaci di rispondere ai bisogni differenti delle persone e di superare le molteplici barriere che possono limitare la partecipazione di alcuni soggetti⁷⁸. L'idea contemporanea di accessibilità non si limita più esclusivamente all'eliminazione degli ostacoli architettonici, ma comprende una visione più ampia della fruizione culturale, intesa come *diritto fondamentale della persona*. In questo modo, l'accessibilità diventa uno strumento di inclusione sociale e di cittadinanza attiva, strettamente collegato alla valorizzazione del patrimonio culturale e alla partecipazione democratica alla vita collettiva (Ramadori, 2023). Il *Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio* sottolinea infatti come la valorizzazione del patrimonio debba assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica anche da parte delle persone con disabilità, promuovendo lo sviluppo della cultura e la diffusione della conoscenza⁷⁹.

La riflessione sull'accessibilità culturale si è progressivamente sviluppata anche grazie ai cambiamenti avvenuti nella concezione stessa di disabilità. La *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* del 2006, di cui si è parlato nel primo capitolo, ha rappresentato una svolta significativa, poiché ha introdotto una visione della disabilità non più intesa come menomazione individuale, ma come risultato dell'interazione tra la persona e un ambiente non adeguatamente progettato per accogliere la diversità. Questo cambiamento di paradigma ha avuto

⁷⁸ M. Ramadori, "Accessibilità museale e disabilità: dall'abbattimento delle barriere architettoniche (1971) al PNRR", *Bollettino Telematico dell'Arte*, 2023, pp. 1-13.

⁷⁹ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2004-01-22;42>

importanti ricadute anche nel settore educativo e culturale, favorendo l'adozione di pratiche maggiormente inclusive e di progettazioni orientate alla partecipazione di tutti. È qui che nasce l'importanza delle esperienze extrascolastiche per gli studenti con bisogni educativi speciali, poiché offrono occasioni di apprendimento più flessibili rispetto ai contesti tradizionali. La dimensione esperienziale che caratterizza molte attività culturali può favorire interessanti processi di apprendimento, sostenendo lo sviluppo dell'autonomia, della comunicazione e delle competenze sociali. In questo senso, i musei contemporanei stanno progressivamente assumendo il ruolo di spazi educativi inclusivi, concepiti come ambienti di partecipazione attiva e di mediazione culturale⁸⁰.

La nuova definizione di museo approvata dall'ICOM nel 2022 evidenzia proprio come queste istituzioni debbano essere "accessibili e inclusive", promuovendo la diversità, la sostenibilità e la partecipazione delle comunità attraverso esperienze educative e di condivisione della conoscenza. È così che la fruizione culturale assume una funzione educativa e sociale fondamentale, in quanto consente alle persone di costruire relazioni significative con il patrimonio culturale e con gli altri individui, contribuendo allo sviluppo del senso di appartenenza e di cittadinanza.

Particolare attenzione deve essere riservata alle persone con spettro autistico, per le quali l'esperienza degli ambienti culturali può risultare complessa a causa delle caratteristiche sensoriali e relazionali degli spazi. Le ricerche più recenti evidenziano come molti ambienti culturali siano progettati prevalentemente per soggetti neurotipici e possano quindi generare situazioni di disagio, sovraccarico sensoriale e disorientamento nelle persone neurodivergenti⁸¹. Rumori intensi, illuminazione eccessiva, sovraffollamento, percorsi poco chiari o mancanza di spazi di decompressione possono trasformarsi in veri e propri ostacoli alla partecipazione culturale. Secondo l'autrice Anna Dordolin⁸², lo spazio non è mai neutrale, ma può diventare un elemento capace di includere oppure escludere. L'architettura e la progettazione degli ambienti, dunque, influenzano profondamente il benessere psicofisico della persona e la qualità delle relazioni sociali, soprattutto nelle persone che spesso presentano differenti modalità di elaborazione sensoriale. Per questo motivo, la progettazione degli spazi culturali dovrebbe prevedere ambienti sensorialmente equilibrati, capaci di ridurre le fonti di stress e di favorire un orientamento adeguato.

In questo ambito risultano particolarmente significative le esperienze di progettazione *autism friendly*, basate su criteri di comfort acustico, organizzazione prevedibile degli spazi, presenza di aree di transizione e possibilità di isolamento sensoriale.⁸³ Questi principi trovano applicazione non

⁸⁰ <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>

⁸¹ <https://www.openstarts.units.it/entities/publication/1314169c-229e-49de-bd89-628426af39af/details>

⁸² A. Dordolin, "Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome", *QuaderniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste*, 2023, pp. 9-32.

⁸³ https://www.researchgate.net/publication/285345281_Architecture_for_autism_Autism_aspects_in_school_design

soltanto negli ambienti domestici o scolastici, ma anche nei musei, nelle biblioteche e nei luoghi della cultura più in generale, dove sempre più frequentemente vengono predisposti percorsi accessibili.

Anche le tecnologie digitali rappresentano un'importante opportunità per ampliare l'accessibilità culturale. Strumenti multimediali, realtà aumentata, supporti tattili e così via possono facilitare la comprensione e la partecipazione di pubblici differenti, contribuendo alla rimozione delle barriere cognitive e sensoriali⁸⁴. Nondimeno, come sottolineato dalla stessa autrice, la tecnologia può anche generare nuove forme di esclusione se non progettata secondo criteri di usabilità universale e accessibilità digitale. È quindi necessario che l'innovazione tecnologica sia accompagnata da una riflessione pedagogica ed etica che tenga conto delle reali esigenze delle persone.

In Italia, il tema dell'accessibilità culturale ha trovato ulteriore impulso grazie agli interventi previsti dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR), che destina specifici investimenti alla rimozione delle barriere fisiche, cognitive e sensoriali nei musei, nelle biblioteche e nei luoghi della cultura⁸⁵. Questi interventi mirano sia a migliorare l'accesso fisico agli spazi, sia a promuovere una cultura dell'accoglienza e della partecipazione, attraverso la formazione degli operatori culturali e la realizzazione di servizi educativi inclusivi.

L'accessibilità culturale nelle esperienze extrascolastiche deve quindi essere considerata come parte integrante del diritto all'educazione e alla partecipazione sociale. Garantire a tutti la possibilità di accedere ai luoghi della cultura significa riconoscere il valore della diversità e promuovere una società più equa e inclusiva, nonché la costruzione della propria identità. Pertanto, le esperienze extrascolastiche possono rappresentare un potente strumento educativo e inclusivo soltanto se progettate secondo una prospettiva realmente accessibile. L'eliminazione delle barriere costituisce una condizione essenziale per consentire a ogni individuo di vivere pienamente il patrimonio culturale e di partecipare alla vita sociale. La scuola, le istituzioni culturali e il territorio devono quindi collaborare per costruire ambienti educativi flessibili capaci di valorizzare le differenze e di promuovere il diritto universale alla cultura.

3.1 Il diritto all'accessibilità culturale

Pur avendo trattato precedentemente il concetto di accessibilità culturale, è necessario andare a specificare alcuni punti fondamentali, così da aprire la strada a un'ulteriore evoluzione di questo concetto, relativo alla *partecipazione al patrimonio culturale*. Il diritto alla cultura rappresenta, infatti, una componente essenziale della dignità della persona. La possibilità di accedere ai musei, ai

⁸⁴ M. Ramadori, "Accessibilità museale e disabilità: dall'abbattimento delle barriere architettoniche (1971) al PNRR", *Bollettino Telematico dell'Arte*, 2023, pp. 1-13.

⁸⁵ <https://pnrr.cultura.gov.it/misura-1-patrimonio-culturale-per-la-prossima-generazione/1-2-rimozione-delle-barriere-fisiche-e-cognitive-in-musei-biblioteche-e-archivi/>

teatri, ai siti archeologici, alle biblioteche e ai luoghi della produzione artistica più in generale non può essere subordinata alla presenza o assenza di una disabilità, né a condizioni economiche, territoriali o linguistiche, pertanto, i luoghi della cultura sono chiamati a trasformarsi da spazi selettivi a contesti inclusivi, capaci di accogliere la pluralità delle esperienze umane e delle differenti modalità di fruizione del patrimonio culturale⁸⁶.

L'accessibilità culturale contemporanea si fonda su una visione sistemica dell'inclusione, in quanto va ad implicare una ridefinizione dell'intero rapporto tra istituzioni culturali e pubblico. Secondo le più recenti interpretazioni museologiche, il museo e i luoghi della cultura non devono essere considerati esclusivamente come contenitori di opere, bensì come spazi relazionali e partecipativi. Questa trasformazione è stata favorita anche dall'evoluzione normativa internazionale e nazionale. Un esempio è la legge del 9 gennaio 1989 n. 13, la quale appresenta uno dei principali riferimenti normativi italiani in materia di superamento delle barriere architettoniche. La legge introduce il principio secondo cui gli edifici devono essere progettati in modo da garantire condizioni di fruibilità anche alle persone con ridotta o impedita capacità motoria o sensoriale. In particolare, l'articolo 1, comma 2, stabilisce che le prescrizioni tecniche debbano garantire *accessibilità, adattabilità e visitabilità* degli edifici privati e di edilizia residenziale pubblica⁸⁸. Questi tre concetti vengono successivamente definiti in maniera più precisa dal Decreto Ministeriale 14 giugno 1989, n. 236, che costituisce il regolamento attuativo della Legge 13/1989 e rappresenta ancora oggi il principale riferimento tecnico in materia di progettazione accessibile.

Secondo il D.M. 236/1989, l'*accessibilità* rappresenta il livello più elevato di qualità dello spazio costruito, poiché consente la totale fruizione dell'ambiente in condizioni di autonomia e sicurezza da parte di tutte le persone, comprese quelle con disabilità motorie o sensoriali. L'*accessibilità* implica quindi la possibilità di raggiungere l'edificio, entrarvi, muoversi agevolmente al suo interno e utilizzare in autonomia spazi e servizi⁸⁹. Da un punto di vista prettamente pedagogico e sociale, il concetto di accessibilità supera la semplice eliminazione delle barriere architettoniche e si collega alla più ampia prospettiva dell'inclusione, poiché rendere accessibile un ambiente significa permettere alla persona di partecipare pienamente alla vita sociale, culturale e educativa, riconoscendone il diritto all'autonomia e alla cittadinanza attiva. L'*accessibilità* si configura quindi come una condizione indispensabile per garantire pari opportunità e inclusione sociale (Ianes, 2006).

La *visitabilità* viene definita dal D.M. 236/1989 come un livello di accessibilità limitato ad alcune parti dell'edificio o dell'unità immobiliare, ma comunque sufficiente a consentire ogni

⁸⁶ <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-25-n-1/il-diritto-alla-bellezza-arte-musei-accessibilita/>

⁸⁷ <https://www.vivereinalto.it/2026/04/20/il-diritto-allaccessibilita-nel-contesto-culturale/>

⁸⁸ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1989-01-09;13>

⁸⁹ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.lavori.pubblici:decreto:1989-06-14;236-art7>

relazione fondamentale alla persona con disabilità. In termini pratici, ciò significa che una persona con ridotta capacità motoria deve poter accedere almeno agli spazi di relazione principali, come soggiorno e servizi igienici, anche se non a tutti gli ambienti dell'edificio⁹⁰. Il principio di visitabilità assume un importante significato educativo e sociale, poiché mira a evitare situazioni di esclusione dalla vita comunitaria. La possibilità di partecipare a momenti di socialità, incontro e condivisione costituisce un diritto fondamentale della persona e rappresenta una condizione essenziale per il benessere individuale e l'inclusione sociale. In questo senso, la visitabilità contribuisce a promuovere una cultura dell'accoglienza e della partecipazione, contrastando i fenomeni di isolamento.

L'*adattabilità*, infine, rappresenta un livello ridotto di qualità dello spazio costruito, ma potenzialmente trasformabile nel tempo in accessibilità completa attraverso interventi limitati e non onerosi. Il D.M. 236/1989 definisce l'adattabilità come una forma di *accessibilità differita*, ossia la possibilità di modificare successivamente l'ambiente per renderlo pienamente fruibile da persone con disabilità.⁹¹ Questo principio introduce una concezione dinamica della progettazione, fondata sull'idea che gli ambienti debbano poter rispondere ai cambiamenti delle esigenze individuali nel corso della vita. L'adattabilità si collega quindi al concetto di *progettazione universale* (Universal Design), sviluppato a livello internazionale per promuovere ambienti utilizzabili dal maggior numero possibile di persone senza necessità di adattamenti successivi o soluzioni speciali.

L'importanza di questo Decreto Ministeriale non risiede soltanto negli aspetti tecnici, ma anche nel cambiamento culturale che esso introduce. Per la prima volta in Italia si riconosce che la progettazione degli spazi deve tenere conto della pluralità dei bisogni delle persone e non esclusivamente delle esigenze del soggetto "normodotato" e da questo punto di vista, il decreto va ad anticipare alcuni principi che saranno successivamente sviluppati a livello internazionale dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*.

Il concetto di accessibilità culturale assume un valore sempre più rilevante anche all'interno dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, approvata dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nel 2015. Pur non essendo presente un obiettivo specificamente dedicato alla cultura, il tema dell'accessibilità culturale attraversa trasversalmente numerosi *Sustainable Development Goals* (SDGs), evidenziando il legame tra inclusione, partecipazione sociale, educazione di qualità e riduzione delle disuguaglianze⁹². L'Agenda 2030 si fonda sul principio fondamentale del *Leave no one behind*, ossia "non lasciare indietro nessuno", che richiama la necessità di garantire a tutte le persone pari opportunità di accesso ai diritti fondamentali, compresa la partecipazione alla vita culturale.

⁹⁰ Ivi.

⁹¹ Ivi.

⁹² <https://asvis.it/1-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

Uno dei principali riferimenti è rappresentato dall'*Obiettivo 4*, dedicato all'istruzione di qualità. In particolare, il target 4.7 sottolinea l'importanza di garantire entro il 2030 un'educazione orientata allo sviluppo sostenibile, ai diritti umani, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione della diversità culturale⁹³. La cultura viene inoltre riconosciuta come strumento fondamentale per promuovere l'inclusione sociale e ridurre le disuguaglianze, obiettivi strettamente collegati all'*SDG 10*, che mira a ridurre le disuguaglianze all'interno e fra i Paesi. L'accessibilità culturale contribuisce a contrastare fenomeni di esclusione sociale, economica e relazionale, permettendo anche alle persone con disabilità o ai soggetti vulnerabili di partecipare pienamente alla vita comunitaria. Un ulteriore collegamento significativo riguarda l'*Obiettivo 11*, dedicato alla costruzione di città e comunità sostenibili. Il target 11.4 richiama esplicitamente la necessità di proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo⁹⁴. Tuttavia, la tutela del patrimonio non può essere separata dalla sua accessibilità: conservare un bene culturale significa anche renderlo fruibile e comprensibile alla collettività. Per questo motivo, le politiche culturali contemporanee pongono crescente attenzione alla progettazione di musei, biblioteche, teatri e spazi pubblici inclusivi, capaci di garantire totale accessibilità.

Particolare rilevanza assume inoltre il rapporto tra Agenda 2030 e diritti delle persone con disabilità. L'Agenda richiama esplicitamente i principi della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, riconoscendo la necessità di costruire ambienti accessibili e inclusivi. Le istituzioni culturali sono quindi chiamate a ripensare i propri modelli organizzativi e comunicativi secondo i principi dell'inclusione e dell'Universal Design. Musei accessibili, audioguide, linguaggi semplificati e tecnologie assistive rappresentano oggi strumenti fondamentali per garantire una partecipazione culturale più ampia e democratica. Come evidenziato anche dalle recenti politiche europee e nazionali, l'accessibilità culturale non deve essere considerata un intervento marginale o compensativo, ma un criterio strutturale della progettazione culturale contemporanea (Ramadori, 2023).

⁹³ <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

⁹⁴ Ivi.

Garantire il diritto all'accessibilità culturale significa riconoscere il valore educativo della *partecipazione al patrimonio culturale*, che non coincide esclusivamente con l'accesso ai luoghi della cultura, ma implica la possibilità di vivere esperienze significative di relazione, interpretazione e costruzione di senso attraverso il patrimonio materiale e immateriale di una comunità.⁹⁵



Figura 1: gli obiettivi dell'agenda 2030

Il patrimonio culturale assume una funzione educativa e identitaria, poiché contribuisce alla formazione della persona e allo sviluppo del senso di appartenenza collettiva.

Il concetto di partecipazione culturale si fonda sul riconoscimento della cultura come diritto universale. Uno dei primi riferimenti normativi internazionali è rappresentato dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani* del 1948. L'articolo 27 stabilisce che: "Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico e ai suoi benefici"⁹⁶. L'articolo attribuisce alla partecipazione culturale il valore di diritto fondamentale della persona, strettamente connesso alla libertà, alla dignità e alla piena realizzazione dell'individuo.

Anche la Costituzione italiana attribuisce grande importanza alla partecipazione culturale. In particolare, l'articolo 3 sancisce il principio di uguaglianza sostanziale e affida alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano la partecipazione dei cittadini alla vita del Paese. L'articolo 9, invece, stabilisce che: "La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione"⁹⁷. Questo articolo collega direttamente il patrimonio culturale alla funzione pubblica dello Stato. La tutela del patrimonio non viene intesa soltanto come conservazione materiale dei beni culturali, ma anche come promozione della loro fruizione collettiva. In altre parole, il patrimonio culturale deve essere reso accessibile e partecipabile, affinché possa svolgere una funzione educativa, sociale e civile.

⁹⁵ <https://www.attiva-mente.info/associazione/agenda-2030-e-disabilita>

⁹⁶ https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf

⁹⁷ https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_ITALIANO.pdf

Questo principio viene ulteriormente sviluppato nel *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D.Lgs. 42/2004), che definisce la valorizzazione del patrimonio culturale come l'insieme delle attività dirette a promuovere la conoscenza del patrimonio stesso e ad assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica dei beni culturali. L'articolo 6 del Codice sottolinea infatti che la valorizzazione deve favorire la partecipazione dei cittadini e promuovere lo sviluppo della cultura⁹⁸.

Un ulteriore contributo particolarmente significativo alla definizione del concetto di partecipazione culturale è stato offerto dalla *Convenzione di Faro* del Consiglio d'Europa del 2005, ratificata dall'Italia con la Legge n. 133 del 2020. La Convenzione rappresenta una svolta importante nelle politiche culturali europee, poiché pone al centro le persone e le comunità che attribuiscono significato al patrimonio culturale. Secondo la Convenzione di Faro: "Ogni persona ha diritto a partecipare alla vita culturale e a beneficiare del patrimonio culturale"⁹⁹. La Convenzione introduce inoltre il concetto di *comunità di eredità*, definita come un insieme di persone che attribuisce valore a determinati aspetti del patrimonio culturale e desidera sostenerli e trasmetterli alle generazioni future.

Negli ultimi anni, il tema della partecipazione culturale è stato strettamente collegato ai diritti delle persone con disabilità. La Convenzione ONU, come visto, dedica particolare attenzione alla partecipazione alla vita culturale. L'articolo 30 stabilisce che gli Stati devono garantire alle persone con disabilità la possibilità di:

- accedere ai materiali culturali in forme accessibili;
- partecipare ad attività ricreative, artistiche e sportive;
- accedere a luoghi della cultura come teatri, musei, cinema, biblioteche e siti turistici.

Anche in questo caso, vi è uno stretto legame con l'Agenda 2030, nello specifico, con gli Obiettivi 11 e 4 di cui si è parlato in precedenza.

Il concetto di partecipazione culturale si è dunque progressivamente trasformato nel corso del tempo. Se in passato il patrimonio era considerato prevalentemente come oggetto di conservazione e tutela, oggi viene interpretato come bene comune da condividere e valorizzare attraverso il coinvolgimento attivo delle persone e delle comunità¹⁰⁰. Tale cambiamento riflette una nuova concezione delle istituzioni culturali, orientata non più soltanto alla trasmissione verticale del sapere, ma alla costruzione di esperienze maggiormente partecipative.

⁹⁸ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2004-01-22;42>

⁹⁹ https://sabappisalivorno.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2023/08/Convenzione_di_Faro-2005.pdf

¹⁰⁰ M. Ramadori, "Accessibilità museale e disabilità: dall'abbattimento delle barriere architettoniche (1971) al PNRR", *Bollettino Telematico dell'Arte*, 2023, pp. 1-13.

3.2 Il museo come contesto educativo inclusivo

Il museo rappresenta uno dei principali canali dell'educazione permanente e della partecipazione culturale. Da luogo deputato esclusivamente alla conservazione delle opere e alla tutela del patrimonio, esso si è progressivamente trasformato in uno spazio aperto al dialogo, alla relazione e all'inclusione sociale.

L'etimologia del termine “museo” deriva dal greco *mouseion*, ovvero “luogo consacrato alle Muse”, divinità protettrici delle arti e del sapere. Nell'antichità classica il *mouseion* era concepito come uno spazio dedicato alla riflessione filosofica e alla produzione culturale. Celebre è il Museo di Alessandria d'Egitto, considerato uno dei primi grandi centri di ricerca e conoscenza del mondo antico. Con il passare dei secoli, tuttavia, il significato del termine subì profonde trasformazioni. Durante il Rinascimento e l'età moderna il museo assunse prevalentemente la funzione di raccolta privata di oggetti preziosi, curiosità naturali e opere d'arte appartenenti alle élite aristocratiche. Le cosiddette *Wunderkammern*, o “camere delle meraviglie”, rappresentavano, difatti, spazi esclusivi, destinati a pochi privilegiati¹⁰¹. Solo tra il XVIII e il XIX secolo, parallelamente alla nascita degli Stati nazionali e allo sviluppo delle istituzioni pubbliche, il museo iniziò ad aprirsi alla collettività, assumendo una funzione educativa e civile. In questa fase esso divenne uno strumento di trasmissione del sapere e di costruzione dell'identità culturale nazionale. Ma anche in questo caso, nonostante questa apertura, il museo rimase ancora per lungo tempo un'istituzione prevalentemente centrata sull'oggetto e sulla conservazione del patrimonio, con modalità comunicative spesso rigide ed elitarie¹⁰².

La svolta più significativa si è verificata nel corso del Novecento, quando la riflessione museologica internazionale ha progressivamente spostato l'attenzione dal patrimonio alle persone. In particolare, l'*International Council of Museums* (ICOM) ha svolto un ruolo fondamentale nell'evoluzione della definizione di museo, ridefinendone nel tempo missione e finalità. Secondo la più recente definizione approvata dall'ICOM nel 2022, il museo è: “un'istituzione permanente senza scopo di lucro al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperto al pubblico, accessibile e inclusivo, il museo promuove la diversità e la sostenibilità. Opera e comunica in modo etico e professionale, con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze¹⁰³”. Questa definizione evidenzia chiaramente come il museo contemporaneo venga concepito non soltanto come luogo di conservazione, ma come

¹⁰¹ <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>

¹⁰² Ivi.

¹⁰³ Ivi.

istituzione sociale attivamente impegnata nella promozione della partecipazione culturale. Il concetto di accessibilità, infatti, comprende anche la possibilità per ogni individuo di accedere ai contenuti culturali, comprenderli e viverli in maniera tangibile. È così che il museo assume una forte responsabilità educativa, poiché diventa spazio di cittadinanza e di dialogo interculturale.

Le più recenti riflessioni pedagogiche e museologiche sottolineano come il museo debba essere progettato tenendo conto della pluralità delle persone e delle differenti modalità di apprendimento. Inoltre, le ricerche sull'accessibilità museale mostrano la necessità di superare una concezione standardizzata della fruizione culturale, promuovendo invece percorsi flessibili, multisensoriali e personalizzabili. Gli studi evidenziano come l'accessibilità museale debba favorire la partecipazione attiva di tutti i visitatori, offrendo esperienze autenticamente inclusive e coinvolgenti¹⁰⁴. Particolarmente rilevante risulta il riferimento ai principi dell'UDL, nati nell'ambito educativo ma sempre più applicati anche ai contesti museali. Ricordiamo che L'UDL promuove la progettazione di ambienti accessibili fin dall'origine, attraverso modalità differenti di coinvolgimento, rappresentazione delle informazioni e partecipazione attiva; questi tre concetti, applicati al museo, consentono di progettare esperienze inclusive capaci di rispondere ai bisogni eterogenei dei visitatori, valorizzando differenti stili cognitivi, sensoriali e comunicativi. Le ricerche più recenti sull'accessibilità culturale sottolineano inoltre come la progettazione inclusiva produca benefici non soltanto per le persone con disabilità, ma per l'intera comunità dei visitatori. La presenza di strumenti multisensoriali, testi facilitati, percorsi tattili, audioguide, realtà aumentata e dispositivi interattivi favorisce una fruizione più partecipata e coinvolgente per tutti¹⁰⁵.

Anche nel panorama italiano si stanno sviluppando esperienze significative in questa direzione. Il progetto del Museo della Ceramica di Montelupo Fiorentino, ad esempio, nasce proprio dall'esigenza di costruire un ambiente museale "aperto al pubblico, accessibile e inclusivo", superando la dicotomia normalità-disabilità a favore di una "coesistenza delle differenze"¹⁰⁶. L'esperienza del museo toscano rappresenta un caso di rilievo nel panorama della museologia contemporanea italiana, poiché dimostra come anche una realtà territoriale possa trasformarsi in un laboratorio di pratiche inclusive e di innovazione educativa. Il progetto di riallestimento del museo ha promosso un'ampia riflessione sul concetto stesso di accessibilità culturale, con l'obiettivo principale di costruire uno spazio capace di accogliere pubblici differenti, valorizzando le molteplici differenze. Il Museo della Ceramica di Montelupo Fiorentino ha infatti sviluppato una serie di strumenti e percorsi finalizzati a garantire una fruizione più inclusiva del patrimonio culturale. Tra

¹⁰⁴ C. Giaconi, A. Taddei, N. Del Bianco, I. D'Angelo, S. Ceccacci, "Special pedagogy in Innovative Ecosystems: a pilot project for museums accessibility", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2023, pp. 25-34.

¹⁰⁵ C. Giaconi, A. Taddei, N. Del Bianco, I. D'Angelo, S. Ceccacci, "Special pedagogy in Innovative Ecosystems: a pilot project for museums accessibility", *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2023, pp. 25-34.

¹⁰⁶ C. Cerri, L. Camin, *Open! Progetti e strategie curatoriali museali per l'inclusività*, Anteferma Edizioni.

questi assumono particolare rilevanza gli itinerari tattili dedicati a persone cieche e ipovedenti, le didascalie in Braille, i percorsi sensoriali e i sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), progettati per facilitare la comprensione dei contenuti museali anche da parte di persone con difficoltà comunicative e cognitive¹⁰⁷. Un elemento centrale del progetto riguarda anche la dimensione educativa del museo. I percorsi didattici rivolti alle scuole e alle famiglie evidenziano la volontà di trasformare la visita museale in un'esperienza maggiormente attiva. Il museo promuove laboratori e percorsi creativi con l'obiettivo di favorire modalità differenti di apprendimento¹⁰⁸. Anche questa impostazione richiama i principi dell'UDL. Il caso di Montelupo evidenzia inoltre come il museo contemporaneo debba integrare dimensione fisica e dimensione digitale. La predisposizione degli strumenti multimediali amplia le possibilità di accesso al patrimonio culturale, consentendo una partecipazione più flessibile. Dunque, l'accessibilità riguarda anche la possibilità di preparare la visita, personalizzarla e continuare l'esperienza culturale oltre il tempo della fruizione diretta¹⁰⁹.

Di grande importanza è anche il valore sociale attribuito al museo, in quanto, il progetto di Montelupo si fonda sull'idea che il patrimonio culturale possa diventare strumento di partecipazione comunitaria. Non a caso il museo collabora con professionisti dell'ambito geriatrico, servizi dedicati alle persone con Alzheimer e associazioni impegnate nell'ambito della disabilità. Il museo assume così il ruolo di spazio pubblico realmente inclusivo.

Alla luce di queste considerazioni, il museo contemporaneo può essere definito come un autentico contesto educativo inclusivo, capace di coniugare conservazione del patrimonio, accessibilità culturale e valorizzazione delle differenze. Risulta dunque fondamentale sottolineare l'importanza di alcuni aspetti centrali che caratterizzano l'esperienza museale contemporanea, in particolare: l'apprendimento non formale, l'esperienza culturale e la mediazione educativa.

1. Il museo rappresenta un luogo di *apprendimento non formale* poiché consente di acquisire conoscenze al di fuori dell'ambiente scolastico. A differenza dell'educazione formale, caratterizzata da programmi strutturati, l'apprendimento museale si sviluppa attraverso l'esperienza diretta e la libera esplorazione dei contenuti culturali, così da offrire un ambiente educativo in cui il visitatore costruisce significati personali a partire dall'interazione con gli oggetti, gli spazi e le narrazioni espositive. Le teorie pedagogiche costruttiviste hanno contribuito in modo concreto alla valorizzazione del museo come luogo di apprendimento. In questo modo, la conoscenza viene costruita attivamente dal soggetto attraverso il confronto con l'esperienza e con il contesto sociale di riferimento. Il museo, pertanto, favorisce processi riflessivi che permettono al visitatore di collegare le nuove informazioni al proprio vissuto personale e culturale.

¹⁰⁷ Ivi.

¹⁰⁸ Ivi.

¹⁰⁹ Ivi.

2. L'esperienza museale va a coinvolgere una serie di dimensioni: cognitiva, emozionale, identitaria e così via. Visitare un museo significa entrare in relazione con memorie e narrazioni che contribuiscono alla costruzione di significati culturali condivisi, per cui il museo diviene uno spazio in cui il patrimonio culturale viene continuamente reinterpretato attraverso l'incontro tra le opere e l'esperienza personale del visitatore. La centralità del pubblico ha comportato un cambiamento nel modo di progettare gli spazi espositivi e le strategie comunicative, con l'obiettivo di rendere il patrimonio più accessibile e comprensibile a pubblici differenti. Secondo l'ICOM, il museo contemporaneo deve offrire "esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze¹¹⁰". Il concetto di *esperienza culturale* assume quindi un valore ampio, che comprende anche la possibilità di sviluppare una maggiore consapevolezza critica, aiutando l'individuo ad accrescere il proprio benessere psicofisico.

3. La *mediazione educativa* costituisce uno degli elementi centrali dell'esperienza museale, poiché permette di creare un collegamento significativo tra il patrimonio culturale e i visitatori. Il museo, infatti, necessita di strumenti interpretativi capaci di facilitare la comprensione di ciò che viene messo in mostra, al fine di coinvolgere un pubblico diversificato. La mediazione educativa comprende l'insieme delle strategie, dei linguaggi e delle pratiche che consentono di rendere accessibili i contenuti culturali a soggetti differenti per età, bisogni e background culturale.

Nel corso del tempo, il ruolo del mediatore museale si è profondamente trasformato. Se in passato prevaleva una funzione prevalentemente trasmissiva, oggi la mediazione tende a privilegiare modalità più partecipative. L'obiettivo è favorire processi di interpretazione personale, così da considerare il visitatore non un destinatario passivo, bensì un soggetto coinvolto a pieno nell'esperienza culturale.

3.3 Progettazione accessibile dei percorsi museali

La progettazione accessibile dei percorsi museali è ad oggi pensata come costruzione di esperienze culturali fruibili da persone con differenti esigenze fisiche, sensoriali e cognitive.

Un elemento centrale nella progettazione accessibile dei percorsi museali è rappresentato dalla *multisensorialità*. Le pratiche museografiche contemporanee tendono sempre più a superare la predominanza del canale visivo attraverso l'introduzione di dispositivi tattili, sonori e immersivi. La multisensorialità consente di ampliare le possibilità di comprensione e partecipazione, offrendo modalità alternative di relazione con le opere e con gli spazi espositivi¹¹¹. Esperienze significative in questo ambito sono rappresentate dalla mostra *Doppio senso* presso la Collezione Peggy Guggenheim

¹¹⁰ <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>

¹¹¹ <https://unitesi.unive.it/handle/20.500.14247/23809>

di Venezia e da numerosi percorsi tattili sviluppati in musei italiani ed europei, nei quali il contatto fisico con riproduzioni tridimensionali e modelli materici permette anche ai visitatori ciechi o ipovedenti di accedere ai contenuti artistici.

Allo stesso tempo, le tecnologie digitali stanno assumendo un ruolo sempre più rilevante nella costruzione di percorsi museali inclusivi. Attraverso strumenti come la realtà aumentata, le audio-guide intelligenti, i beacon e i sistemi di navigazione indoor si è in grado di migliorare l'orientamento e la comprensione dei contenuti culturali. Un esempio è il progetto *IntARSI – Inclusive Technologies and Adaptive Reuse for Social Innovation*, il quale costituisce una delle più significative sperimentazioni italiane nell'ambito dell'accessibilità museale e dell'innovazione tecnologica applicata al patrimonio culturale. Coordinato dall'Istituto di Scienze del Patrimonio Culturale del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR ISPC), il progetto nasce con l'obiettivo di sviluppare modelli di fruizione inclusiva capaci di integrare tecnologie digitali, approcci partecipativi e metodologie proprie dello Human-Centred Design.¹¹² L'approccio teorico del progetto si fonda sul superamento della concezione tradizionale di accessibilità intesa esclusivamente come eliminazione delle barriere fisiche. In *IntARSI*, infatti, l'accessibilità viene interpretata come esperienza complessiva di interazione tra individuo, spazio museale e patrimonio culturale, riprendendo ancora una volta l'approccio dell'UDL.

Uno degli aspetti più innovativi del progetto riguarda l'impiego delle cosiddette *Natural User Interfaces* (NUI), ovvero interfacce naturali che consentono agli utenti di interagire con i contenuti culturali attraverso movimenti del corpo, voce e percezione tattile. L'obiettivo principale consiste nel ridurre la complessità tecnologica percepita dall'utente, rendendo l'interazione più intuitiva e immediata anche per persone con disabilità cognitive o scarsa alfabetizzazione digitale.¹¹³

All'interno delle sperimentazioni condotte dal progetto, particolare rilievo assume la dimensione multisensoriale dell'esperienza museale. Sono stati sviluppati dispositivi aptici e supporti tattili tridimensionali finalizzati a consentire la percezione delle opere anche ai visitatori ciechi o ipovedenti. La tecnologia aptica permette di trasmettere informazioni attraverso il tatto, favorendo forme alternative di comprensione del patrimonio artistico. In diversi casi, le opere sono state digitalizzate tramite scansioni 3D e successivamente riprodotte mediante stampa tridimensionale, consentendo agli utenti di esplorare superfici, forme e dettagli materici normalmente accessibili soltanto attraverso la vista.¹¹⁴

Il progetto ha anche posto grande attenzione all'accessibilità cognitiva, tema ancora relativamente poco sviluppato nella progettazione museale tradizionale. Attraverso una serie di

¹¹² <https://www.mdpi.com/2571-9408/4/2/34>

¹¹³ Ivi.

¹¹⁴ Ivi.

semplificazioni e contenuti multilivello, *IntARSI* ha sperimentato modalità di fruizione rivolte anche a persone con disturbi dello spettro autistico, deficit cognitivi o difficoltà di apprendimento, riflettendo una realtà museale capace di adattarsi alle differenti modalità percettive e cognitive dei visitatori.

Un elemento centrale del progetto è rappresentato inoltre dalla metodologia partecipativa adottata durante le fasi di ricerca e sviluppo. Le persone con disabilità sono state considerate soggetti attivamente coinvolti nei processi di co-design attraverso attività collaborative, dove gli utenti hanno contribuito direttamente all'individuazione delle criticità e alla definizione delle soluzioni tecnologiche più efficaci. Questo approccio partecipativo ha consentito di sviluppare strumenti maggiormente aderenti ai bisogni reali dei visitatori, migliorando significativamente la qualità dell'esperienza museale.¹¹⁵

Dunque, anche le tecnologie immersive stanno contribuendo alla ridefinizione dell'esperienza museale inclusiva. In particolare, i *virtual tour* consentono di superare limiti fisici e geografici, ampliando l'accessibilità del patrimonio culturale a utenti impossibilitati a visitare fisicamente gli spazi espositivi. Secondo numerosi ricercatori, i percorsi virtuali possono migliorare la fruizione museale attraverso differenti livelli di interazione e coinvolgimento, favorendo forme di partecipazione più ampie e personalizzate¹¹⁶. Allo stesso modo, la letteratura suggerisce di progettare questi strumenti secondo criteri di accessibilità digitale, evitando ulteriori forme di esclusione.

Oltre ai progetti precedentemente citati, tra le esperienze italiane più significative si collocano altresì i progetti sviluppati dall'Istituto autonomo Villa Adriana e Villa d'Este – VILLÆ, che a partire dal 2020 ha avviato un ampio programma di inclusione rivolto alle persone con disabilità con l'obiettivo di trasformare i complessi monumentali di Tivoli in spazi culturali accessibili, capaci di garantire una fruizione più ampia e partecipativa del patrimonio storico-artistico¹¹⁷. Uno dei primi interventi realizzati riguarda la creazione di percorsi tattili sperimentali all'interno del giardino di Villa d'Este e del Santuario di Ercole Vincitore. Il progetto, denominato *VILLÆ da toccare*, ha introdotto pannelli tattili e supporti multisensoriali finalizzati a migliorare la fruizione del patrimonio da parte delle persone cieche e ipovedenti. I pannelli presentano mappe a rilievo, testi in Braille e rappresentazioni tridimensionali semplificate degli elementi architettonici e paesaggistici, consentendo agli utenti di costruire una percezione spaziale dei luoghi attraverso il tatto¹¹⁸. Particolarmente significativa è la dimensione comunicativa del progetto. Le VILLÆ hanno infatti sviluppato una pannellistica accessibile caratterizzata dall'utilizzo di elevati contrasti cromatici,

¹¹⁵ Ivi.

¹¹⁶ <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1730448>

¹¹⁷ <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1693302>

¹¹⁸ <https://cultura.gov.it/comunicato/villae-da-toccare-nuovi-percorsi-tattili>

caratteri ad alta leggibilità, semplificazione testuale e organizzazione gerarchica delle informazioni. Questi strumenti sono stati progettati per facilitare, oltre che le persone con disabilità visiva, anche utenti anziani, visitatori stranieri e persone con difficoltà cognitive o disturbi specifici dell'apprendimento. Riguardo l'accessibilità cognitiva, in collaborazione con ANFFAS, l'istituto ha realizzato guide in linguaggio *Easy to Read*, ovvero “facile da leggere e da capire”, destinati principalmente a persone con disabilità intellettive. Il progetto editoriale *Il museo di tutti per tutti* costituisce un importante esempio di comunicazione culturale inclusiva.

Anche qui la dimensione partecipativa delle persone con disabilità è da considerarsi un elemento centrale. Le persone con disabilità intellettiva sono state direttamente coinvolte nella redazione e nella verifica dei materiali informativi, secondo il principio internazionale *Nothing about us without us* (“Nulla su di noi senza di noi”).



*Figura 2: Esempio di mappa tattile a Villa Torlonia*¹¹⁹

Questi esempi portano a parlare in maniera più specifica di diverse tipologie di accessibilità, individuandone le caratteristiche di progettazione e le eventuali difficoltà di applicazione delle stesse. Tra queste abbiamo: l'accessibilità sensoriale, l'accessibilità cognitiva, l'orientamento e i supporti comunicativi.

1. *L'accessibilità sensoriale* nei percorsi museali riguarda l'insieme delle strategie progettuali finalizzate a rendere il patrimonio culturale fruibile anche da persone con disabilità visive

¹¹⁹ <https://museivillatorlonia.it/it/notizie/villa-torlonia-la-prima-mappa-tattile-delle-ville-storiche>

o uditive. Nell'ambito museale contemporaneo, l'approccio si basa sul principio della multisensorialità, secondo cui la conoscenza non ha bisogno di essere mediata esclusivamente dal canale visivo, ma può essere costruita attraverso l'utilizzo degli altri sensi. Le principali caratteristiche progettuali comprendono l'utilizzo di pannelli tattili, modelli tridimensionali, riproduzioni manipolabili, audiodescrizioni, video in lingua dei segni e sistemi sonori immersivi. Tutti strumenti che consentono di ampliare le modalità di apprendimento e partecipazione. Dal punto di vista educativo, l'accessibilità sensoriale permette di diversificare i processi cognitivi attraverso esperienze percettive multiple. La didattica museale inclusiva riconosce il valore dell'apprendimento esperienziale e corporeo nella costruzione della conoscenza, superando modelli tradizionali centrati esclusivamente sulla contemplazione visiva dell'opera¹²⁰. Tuttavia, l'applicazione di queste strategie presenta ancora numerose criticità. Una delle principali riguarda la complessa mediazione tra esigenze conservative e possibilità di interazione fisica con le opere. Nei musei tradizionali, infatti, le opere vengono generalmente protette da barriere fisiche per evitare deterioramenti causati dal contatto umano. Per risolvere questa criticità, molti musei adottano soluzioni intermedie, come la creazione di copie tattili o modelli tridimensionali stampati in 3D. In altri casi vengono selezionate specifiche opere manipolabili, progettate appositamente per l'interazione diretta del pubblico. Nei contesti storici e archeologici, inoltre, l'inserimento di dispositivi multisensoriali richiede interventi spesso costosi e tecnologicamente avanzati, non sempre sostenibili per le istituzioni culturali di piccole dimensioni¹²¹.

2. *L'accessibilità cognitiva* si riferisce alla capacità degli spazi museali e dei contenuti culturali di essere comprensibili e interpretabili anche da persone con disabilità intellettive. Questo ambito progettuale si basa sulla semplificazione comunicativa, sulla chiarezza delle informazioni e sulla riduzione del sovraccarico cognitivo durante la visita museale¹²², e le principali strategie adottate comprendono l'utilizzo di linguaggi semplificati, testi *Easy to Read* e percorsi narrativi strutturati secondo livelli progressivi di complessità. In chiave pedagogica, l'accessibilità cognitiva si collega direttamente ai principi dell'educazione inclusiva, riconoscendo la pluralità delle modalità di apprendimento e la necessità di costruire ambienti educativi adattabili alle differenti capacità cognitive degli individui. In questo modo ogni visitatore può accedere ai contenuti culturali secondo tempi e modalità personalizzate. Nonostante i progressi compiuti negli ultimi anni, la progettazione dell'accessibilità cognitiva incontra ancora significative difficoltà applicative. La semplificazione dei contenuti rischia talvolta di compromettere la complessità scientifica delle opere, generando tensioni tra rigore disciplinare ed esigenze inclusive. Inoltre, molte istituzioni culturali non dispongono di

¹²⁰ <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2475>

¹²¹ <https://www.mdpi.com/2571-9408/4/2/34>

¹²² <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1693302>

figure professionali specializzate nella comunicazione accessibile, rendendo difficile la realizzazione di strumenti realmente efficaci per persone cognitivamente eterogenee¹²³.

3. L'*orientamento* rappresenta una componente essenziale della progettazione accessibile dei percorsi museali, poiché influisce direttamente sull'autonomia della persona. Un sistema di orientamento efficace consente ai visitatori di comprendere l'organizzazione spaziale del museo e accedere ai servizi senza difficoltà. Le strategie progettuali in questo ambito includono l'utilizzo di mappe accessibili, segnaletica leggibile, percorsi cromatici differenziati, sistemi tattili a pavimento, beacon digitali e applicazioni di navigazione indoor.¹²⁴ L'importanza educativa dell'orientamento risiede nella sua capacità di favorire un'esperienza autonoma e consapevole del patrimonio culturale. L'autonomia nella fruizione museale consente ai visitatori di costruire percorsi interpretativi personali e di sviluppare una relazione più attiva con gli spazi espositivi. Nei soggetti con disabilità cognitive o sensoriali, un orientamento chiaro riduce inoltre situazioni di disorientamento e stress cognitivo, facilitando la partecipazione culturale¹²⁵. Le principali criticità progettuali riguardano soprattutto i musei storici e archeologici, nei quali la complessità architettonica e i vincoli conservativi limitano spesso la possibilità di introdurre *sistemi di wayfinding* contemporanei (strumenti e strategie progettuali che aiutano le persone a orientarsi e a muoversi all'interno di uno spazio complesso). In molti casi, inoltre, la progettazione dell'orientamento viene affrontata in modo non integrato con l'esperienza educativa complessiva del museo e ciò può generare percorsi poco intuitivi e aumentare il carico cognitivo richiesto ai visitatori, compromettendo l'efficacia inclusiva dell'intero ambiente museale¹²⁶.

I supporti comunicativi sono necessari, infine, per garantire l'efficacia educativa dei percorsi museali. Tra di essi possono figurare: pannelli informativi, audioguide, video e materiali didattici progettati per facilitare la comprensione dei contenuti culturali. Anche in questo caso la progettazione contemporanea tende a privilegiare forme di comunicazione multimodale, nelle quali testo, immagini, suoni e interazione digitale operano in maniera integrata per rispondere alle differenti esigenze cognitive degli utenti¹²⁷. Dal punto di vista educativo, i supporti comunicativi svolgono una funzione essenziale di mediazione culturale. Essi contribuiscono alla costruzione di significati tra il visitatore e il patrimonio. In particolare, l'impiego di strumenti digitali interattivi permette di personalizzare l'esperienza educativa, adattando i contenuti ai diversi livelli di competenza, età e capacità cognitive dei visitatori¹²⁸. Anche la progettazione dei supporti comunicativi presenta ancora diverse

¹²³ <https://unire.unige.it/handle/123456789/14320>

¹²⁴ <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1730448>

¹²⁵ <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1693302>

¹²⁶ <https://www.mdpi.com/2571-9408/4/2/34>

¹²⁷ https://www.researchgate.net/publication/371746104_Students_managing_work_and_study_role_boundaries_a_person-centred_approach

¹²⁸ <https://www.mdpi.com/2571-9408/4/2/34>

problematiche. Una delle principali difficoltà riguarda il rischio di eccessiva complessità tecnologica, che può generare nuove forme di esclusione per utenti con scarsa alfabetizzazione digitale. Inoltre, la proliferazione di strumenti digitali rischia talvolta di sovraccaricare cognitivamente il visitatore, compromettendo la qualità dell'esperienza educativa e relazionale con l'opera. Per questo motivo, la letteratura più recente sottolinea la necessità di progettare supporti comunicativi realmente centrati sull'utente, nei quali la tecnologia rappresenti uno strumento di facilitazione dell'accesso alla conoscenza e della partecipazione culturale.¹²⁹

3.4 Bisogni complessi e personalizzazione dell'esperienza: il caso del Autism Spectrum Disorder

Il *Disturbo dello Spettro Autistico*, o Autism Spectrum Disorder (ASD), riguarda una delle condizioni del neurosviluppo più complesse rispetto alla definizione dei bisogni individuali e alla costruzione di interventi realmente personalizzati. La crescente attenzione scientifica nei confronti dell'autismo deriva in parte dall'aumento delle diagnosi registrato negli ultimi decenni, ma anche dalla progressiva consapevolezza che i modelli standardizzati di cura e progettazione degli ambienti risultano spesso inadeguati ad accogliere la varietà delle esperienze autistiche¹³⁰. L'eterogeneità dello spettro autistico costituisce il principale elemento che rende necessario un approccio centrato sulla personalizzazione. Il termine *spettro* indica una pluralità di configurazioni cognitive, sensoriali, relazionali e comportamentali che si manifestano in modo differente da individuo a individuo. Il DSM-5 colloca l'autismo all'interno dei disturbi del neurosviluppo e individua due nuclei principali: le difficoltà nella comunicazione e nell'interazione sociale e la presenza di comportamenti, interessi o attività ristrette e ripetitive¹³¹. Queste caratteristiche, tuttavia, assumono forme estremamente variabili, rendendo impossibile l'applicazione di strategie uniformi.

La letteratura più recente ha progressivamente messo in discussione una lettura esclusivamente clinica dell'autismo, introducendo il paradigma della neurodiversità. Judy Singer definisce la neurodiversità come una naturale variazione neurologica dell'essere umano, comparabile alla biodiversità presente negli ecosistemi¹³². Questa prospettiva sposta l'attenzione dal deficit alla differenza, evidenziando come molte delle difficoltà sperimentate dalle persone autistiche derivino dall'incompatibilità tra le loro modalità percettive e cognitive e gli ambienti progettati secondo

¹²⁹ <https://iris.unive.it/handle/10278/5062841>

¹³⁰ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35238171/>

¹³¹ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26234607/>

¹³² Singer, *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum". A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity*, Sydney, Honours Thesis, University of Technology Sydney, 1998.

parametri neurotipici. L'autismo viene quindi interpretato non unicamente come condizione patologica, ma come modalità alternativa di percezione e relazione con il mondo¹³³.

La questione dei bisogni complessi emerge soprattutto nella relazione tra persona e ambiente. Le persone nello spettro autistico possono presentare ipersensibilità o iposensibilità sensoriali che coinvolgono luce, suoni, temperatura, odori e organizzazione spaziale. La professoressa Olga Bogdashina descrive l'esperienza sensoriale autistica come profondamente differente rispetto a quella neurotipica, sottolineando come stimoli apparentemente ordinari possano generare sovraccarico cognitivo ed emotivo¹³⁴. Rumori di fondo, illuminazione intensa o spazi affollati possono trasformarsi in fattori destabilizzanti capaci di compromettere il benessere psicologico, la concentrazione e la possibilità stessa di partecipazione sociale. La personalizzazione dell'esperienza assume quindi una valenza che supera l'ambito terapeutico e coinvolge direttamente il progetto educativo. L'ambiente non rappresenta uno sfondo neutro, ma un elemento che può facilitare oppure ostacolare l'autonomia e la qualità della vita. Anche l'autrice Anna Dordolin evidenzia come gli spazi progettati esclusivamente per utenti neurotipici rischino di "dis-abilitare" ulteriormente la persona autistica, mentre ambienti progettati tenendo conto delle sensibilità percettive possono supportare l'autonomia e ridurre il carico sensoriale¹³⁵. Il progetto europeo *SENSHome*, descritto dalla Dordolin, costituisce un esempio di applicazione concreta di tali principi. Nato nell'ambito del programma Interreg V-A Italia-Austria 2014-2020, il progetto aveva l'obiettivo di sviluppare sistemi tecnologici e soluzioni spaziali in grado di favorire la vita indipendente delle persone adulte nello spettro autistico¹³⁶. L'elemento innovativo della ricerca consiste nell'aver integrato design, architettura e tecnologie assistive attraverso un approccio Human-Centered Design, basato sul coinvolgimento diretto degli utenti e dei caregiver nella definizione dei bisogni e delle soluzioni progettuali.

La ricerca *SENSHome* ha mostrato come il concetto di personalizzazione non possa essere ridotto alla semplice adattabilità tecnica degli ambienti, poiché ogni soluzione progettuale è stata pensata per modulare il rapporto tra stimoli sensoriali, sicurezza e autonomia individuale. Dispositivi come la *Alone-Together Seat*, progettata come spazio protetto di decompressione sensoriale, oppure il sistema di pittogrammi luminosi *Pictolight*, ideato per facilitare l'orientamento e la pianificazione delle attività quotidiane, testimoniano la necessità di costruire ambienti capaci di dialogare con differenti modalità percettive.

Uno degli aspetti più rilevanti emersi dal progetto riguarda l'impossibilità di individuare soluzioni universalmente valide. Le valutazioni effettuate dagli utenti hanno evidenziato preferenze

¹³³ <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.635690/full>

¹³⁴ O. Bogdashina, *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*, Uovonero, 2021.

¹³⁵ A. Dordolin, "Autismo e spazi di vita: la ricerca *SENSHome*", *QuaderniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste*, 2023, pp. 9-32.

¹³⁶ Ivi.

estremamente diversificate rispetto agli stessi elementi di arredo, per esempio, alcuni dispositivi percepiti come rassicuranti da determinate persone risultavano inutili o persino disturbanti per altre¹³⁷. Questo dato conferma la necessità di superare modelli rigidi di progettazione “autism friendly” per adottare strategie configurabili sulle caratteristiche del singolo individuo.

La personalizzazione assume un ruolo centrale anche nei contesti educativi. Le scuole tradizionali vengono spesso descritte come ambienti particolarmente complessi per gli studenti autistici a causa dell’elevata rumorosità e della continua esposizione a stimoli sociali e sensoriali. La riflessione pedagogica contemporanea sottolinea la necessità di progettare spazi scolastici multisensoriali, capaci di supportare differenti stili cognitivi e modalità di apprendimento. Le applicazioni scolastiche ipotizzate nel progetto *SENSHome* mostrano come il principio di inclusione possa essere reinterpretato mediante la trasformazione dell’intero ambiente educativo. Spazi di transizione, sistemi di regolazione acustica e luminosa, arredi e strumenti visivi di orientamento contribuiscono a creare contesti maggiormente accessibili per tutti gli studenti, non esclusivamente per quelli con autismo¹³⁸. L’adattamento dell’ambiente alle esigenze neurodivergenti produce quindi un miglioramento complessivo della qualità educativa.

L’esperienza autistica, dunque, pone una questione più ampia relativa al rapporto tra normalità e differenza. Temple Grandin, nel suo libro *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, ha descritto il pensiero autistico come caratterizzato da modalità cognitive visive, associative e percettive spesso difficili da comprendere all’interno di contesti sociali costruiti secondo logiche neurotipiche¹³⁹. Le difficoltà emergono frequentemente non dalla condizione in sé, ma dalla distanza tra il funzionamento individuale e l’organizzazione dell’ambiente sociale. La personalizzazione dell’esperienza diventa allora una strategia di mediazione tra individuo e contesto, finalizzata a ridurre le condizioni di svantaggio e ad ampliare le possibilità di partecipazione.

La riflessione sui bisogni complessi nell’autismo conduce inevitabilmente a una revisione critica delle categorie tradizionali di inclusione, pertanto, non risulta sufficiente predisporre interventi compensativi o spazi separati, ma appare necessario ripensare strutturalmente gli ambienti, le relazioni e le pratiche educative affinché possano accogliere differenti modalità di percezione. L’autismo evidenzia come la diversità neurologica rappresenti una componente strutturale della società contemporanea e non un’eccezione marginale.

Le ricerche più recenti insistono sulla necessità di processi partecipativi che coinvolgano direttamente le persone autistiche nella progettazione degli interventi. Il movimento della *self-advocacy* ha contribuito in modo decisivo a ridefinire il discorso sull’autismo, permettendo alle

¹³⁷ Ivi.

¹³⁸ Ivi.

¹³⁹ T. Grandin, *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*, Erickson, 2006.

persone nello spettro di raccontare la propria esperienza e di rivendicare il diritto a partecipare alle decisioni che le riguardano. L'espressione *self-advocacy* può essere tradotta come “autodifesa” o “auto rappresentanza” e indica il diritto delle persone appartenenti a gruppi storicamente marginalizzati di rivendicare autonomia decisionale e riconoscimento sociale. L'affermazione del movimento è stata favorita dalla diffusione di internet e delle comunità online tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila. La possibilità di comunicare in ambienti meno condizionati dalle dinamiche sociali tradizionali, infatti, ha avuto un ruolo decisivo soprattutto per individui che sperimentavano difficoltà nelle interazioni faccia a faccia ma possedevano elevate capacità comunicative nella scrittura.

La complessità dei bisogni associati all'autismo rende necessaria una concezione dinamica della personalizzazione, che vada a prendere atto di alcuni punti fondamentali: l'ipersensibilità sensoriale, la prevedibilità, la regolazione emotiva e la gestione del sovraccarico.

Nelle persone con autismo la *dimensione sensoriale* assume un ruolo centrale nella costruzione dell'esperienza quotidiana influenzando profondamente il modo di percepire l'ambiente. Rumori di fondo normalmente tollerabili, luci troppo forti, odori persistenti o il contatto con determinate superfici possono essere percepiti come invasivi o addirittura dolorosi, generando reazioni di evitamento o sovraccarico emotivo. Temple Grandin descrive l'esperienza sensoriale autistica come caratterizzata da una ricezione degli stimoli “senza filtro”, nella quale il cervello fatica a selezionare le informazioni rilevanti rispetto a quelle irrilevanti¹⁴⁰. Questa condizione rende particolarmente difficile la permanenza in ambienti imprevedibili, come per l'appunto nelle scuole. Il sovraccarico sensoriale non rappresenta una semplice reazione di fastidio, ma una condizione di intensa saturazione cognitiva ed emotiva che può compromettere le diverse capacità della persona. In molti casi il *meltdown*, spesso erroneamente interpretato come crisi oppositiva o comportamento problematico, costituisce invece una risposta estrema a una situazione percepita come ingestibile sul piano percettivo ed emotivo. L'accumulo simultaneo di stimoli uditivi, sociali e visivi può produrre una sensazione di perdita di controllo che può condurre anche a reazioni violente.

La necessità di *prevedibilità* si collega strettamente a queste modalità di elaborazione dell'esperienza. La prevedibilità consente di ridurre l'incertezza ambientale e di limitare il carico cognitivo richiesto per interpretare situazioni nuove o ambigue. Molte persone autistiche costruiscono strategie quotidiane fondate sulla routine, poiché la stabilità rappresenta un elemento rassicurante capace di diminuire l'ansia anticipatoria¹⁴¹. La presenza di riferimenti chiari favorisce l'orientamento e la regolazione comportamentale. Nei contesti scolastici, ad esempio, l'utilizzo di scansioni

¹⁴⁰ Ivi.

¹⁴¹ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26234607/>

temporali prevedibili può migliorare significativamente la partecipazione alle attività e ridurre le situazioni di stress legate ai cambiamenti improvvisi¹⁴².

La *regolazione emotiva* nell'autismo appare fortemente influenzata dal rapporto tra stimoli ambientali e capacità individuale di elaborarli. Diversi studi sottolineano come le persone nello spettro possano sperimentare difficoltà nell'identificazione e nella modulazione delle emozioni, soprattutto in situazioni caratterizzate da elevata complessità sociale¹⁴³. L'ambiente, quindi, svolge un ruolo primario, costituendo le basi per la costruzione del benessere o del disagio.

Le ricerche nell'ambito dell'architettura per l'autismo hanno evidenziato come la possibilità di accedere a spazi di decompressione o di isolamento temporaneo possa contribuire in modo significativo alla gestione del sovraccarico sensoriale. Nel progetto *SENSHome*, ad esempio, la poltrona-rifugio *Alone-Together Seat* è stata progettata per offrire uno spazio protetto nel quale la persona possa ridurre gli stimoli esterni senza interrompere completamente la relazione con l'ambiente circostante¹⁴⁴. Soluzioni di questo tipo rispondono al bisogno di controllare l'intensità delle interazioni, consentendo alla persona di recuperare progressivamente una condizione di equilibrio.

In conclusione, l'autismo mostra come il benessere psicologico dipenda in larga misura dalla compatibilità tra caratteristiche percettive individuali e organizzazione dell'ambiente. Dunque, accogliere la neurodiversità significa costruire ambienti più flessibili nei quali le differenze non vengano mai considerate ostacoli da correggere, ma condizioni umane da comprendere e valorizzare.

¹⁴² A. Dordolin, "Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome", *QuaderniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste*, 2023, pp. 9-32.

¹⁴³ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29600722/>

¹⁴⁴ <https://journals.openedition.org/ardeth/3802>

CAPITOLO 4

4.1 Il progetto di base: origine, sviluppo e finalità

Il presente progetto di ricerca trae origine da esperienze professionali maturate direttamente all'interno del contesto scolastico durante l'accompagnamento di studenti con disabilità nelle uscite didattiche. L'idea si è sviluppata progressivamente a partire dall'osservazione di situazioni concrete nelle quali il principio dell'inclusione, pur formalmente riconosciuto e sostenuto dalle istituzioni scolastiche, faticava a tradursi in una partecipazione realmente significativa da parte degli studenti con bisogni educativi complessi. L'episodio che ha rappresentato il punto di partenza di questa riflessione riguarda una gita scolastica di un giorno nella città di Venezia, alla quale partecipava uno studente con disturbo dello spettro autistico e disabilità cognitiva di livello medio. Il ragazzo presentava una comunicazione non verbale e utilizzava la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) come principale strumento di espressione e comprensione.

Durante la visita museale, organizzata secondo modalità tradizionali caratterizzate da spiegazioni prolungate, supporti visivi standardizzati e lunghi tempi di ascolto passivo, lo studente ha manifestato evidenti difficoltà nel mantenere l'attenzione, partecipare attivamente alle attività proposte e regolare il proprio stato emotivo. Mentre il resto della classe seguiva il percorso culturale previsto, il ragazzo veniva coinvolto in attività parallele, come il disegno libero, finalizzate principalmente a occupare il tempo piuttosto che a favorire una reale partecipazione all'esperienza artistica e culturale.

Questa situazione ha sollecitato una profonda riflessione professionale, portando all'emersione di un interrogativo centrale: in che modo uno studente con bisogni comunicativi complessi e modalità di apprendimento differenti può vivere un'esperienza culturale autentica all'interno di percorsi progettati prevalentemente per studenti neurotipici? Tale domanda rappresenta uno dei nuclei fondanti della presente ricerca. A questa prima esperienza se ne è affiancata una seconda, altrettanto significativa, maturata in un diverso contesto scolastico. Durante l'anno scolastico il corpo docente mostrava atteggiamenti generalmente collaborativi e inclusivi nella gestione quotidiana di uno studente con autismo a basso funzionamento e presenza di comportamenti problema di elevata intensità. Tuttavia, nel momento in cui si è prospettata la partecipazione a una gita di più giorni, la presenza di crisi comportamentali frequenti e bisogni assistenziali particolarmente complessi, hanno fatto emergere forti resistenze da parte di alcuni insegnanti.

Tali episodi, hanno evidenziato una discrepanza tra inclusione dichiarata e inclusione effettivamente praticata, mettendo in luce come le esperienze extrascolastiche vengano ancora spesso percepite come contesti ad alta criticità, nei quali il carico di responsabilità educativa e organizzativa

risulta particolarmente elevato. Ne deriva il rischio che la partecipazione degli studenti con disabilità venga messa in discussione proprio in quelle occasioni che potrebbero offrire importanti opportunità di crescita personale, relazionale e culturale.

Le esperienze descritte hanno consentito di individuare una criticità di carattere strutturale: la carenza di una formazione specifica dedicata alla progettazione e alla gestione delle gite scolastiche inclusive. Sebbene i percorsi di formazione iniziale e in servizio affrontino il tema dell'inclusione soprattutto in riferimento alla didattica d'aula, risultano ancora limitate le occasioni formative dedicate alla gestione educativa, relazionale ed emotiva delle uscite didattiche.

A questa mancanza si aggiunge l'assenza, in molti contesti scolastici, di momenti strutturati di confronto e pianificazione condivisa tra le diverse figure professionali coinvolte. Non sempre vengono organizzate riunioni preparatorie finalizzate alla definizione di strategie comuni prima della partenza, così come risultano poco frequenti momenti di *debriefing* successivi all'esperienza, utili per analizzare le criticità emerse, valorizzare gli aspetti positivi e costruire pratiche migliorative per il futuro.

Un'ulteriore criticità riguarda la comunicazione tra scuola e famiglia. Nonostante tale collaborazione rappresenti uno dei pilastri fondamentali del progetto educativo individualizzato, la condivisione di informazioni relative alle routine quotidiane, ai bisogni specifici, ai segnali di stress e alle strategie di regolazione emotiva dello studente risulta talvolta frammentaria o non adeguatamente diffusa tra tutti gli accompagnatori. Questa discontinuità informativa può generare incertezza nella gestione educativa e aumentare il livello di difficoltà percepito dagli operatori coinvolti. Il progetto nasce quindi dalla volontà di trasformare tali criticità in oggetto di analisi pedagogica e di ricerca, con l'obiettivo di individuare strategie operative capaci di rendere le gite scolastiche non soltanto accessibili, ma realmente inclusive.

Dal punto di vista della promozione e della realizzazione, il progetto si configura come un'iniziativa personale dell'autrice, sviluppata a partire dall'esperienza professionale sul campo e approfondita attraverso il confronto con docenti di sostegno, docenti curricolari ed educatori operanti in due differenti realtà scolastiche del territorio modenese: l'Istituto Comprensivo 2 di Modena, in particolare presso la scuola secondaria di primo grado "Italo Calvino", e il Liceo Classico e Linguistico "Muratori San Carlo".

La fase iniziale della ricerca è stata supportata dalla collaborazione delle coordinatrici per l'inclusione dei due istituti e dalle rispettive équipe educative, che hanno contribuito alla diffusione del questionario e alla raccolta di prime riflessioni professionali sul tema dell'inclusione nelle uscite didattiche. Il progetto non ha beneficiato di finanziamenti esterni e si configura come un percorso di

ricerca indipendente sviluppato nell'ambito del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche, con il coinvolgimento informale di colleghi, educatori e insegnanti interessati alla tematica.

L'obiettivo finale della ricerca consiste nell'elaborazione di un modello operativo per la progettazione di gite scolastiche inclusive, capace di integrare aspetti organizzativi, pedagogici e relazionali all'interno di una prospettiva sistemica. Tale modello intende offrire strumenti concreti a insegnanti, educatori e istituzioni scolastiche per affrontare in modo più consapevole e strutturato tutte le fasi dell'esperienza: dalla preparazione anticipata dell'uscita alla gestione sul campo, fino alla valutazione e alla rielaborazione educativa successiva.

In questa prospettiva, il disturbo dello spettro autistico è stato individuato come focus privilegiato di approfondimento, poiché rappresenta una condizione particolarmente significativa per comprendere le complessità che caratterizzano le esperienze extrascolastiche. Le peculiarità associate all'autismo, quali la sensibilità sensoriale, il bisogno di prevedibilità, la difficoltà nella gestione dei cambiamenti e la complessità delle interazioni sociali, rendono infatti particolarmente rilevante l'analisi delle condizioni necessarie a garantire una partecipazione autentica e significativa. La costruzione del modello prende forma anche a partire da un'esperienza concreta osservata durante un'uscita didattica nel territorio di Nonantola, che ha coinvolto uno studente con disturbo dello spettro autistico, ritardo cognitivo medio e comunicazione prevalentemente non verbale. L'osservazione diretta ha evidenziato l'importanza di alcuni elementi fondamentali per il successo dell'esperienza inclusiva, tra cui l'anticipazione delle attività, la strutturazione del percorso, la mediazione educativa durante le visite, la gestione dei trasporti, l'organizzazione delle pause, la prevenzione dei comportamenti problema e la costruzione di dinamiche relazionali positive all'interno del gruppo classe.

Il modello proposto non intende configurarsi come uno schema rigido e prescrittivo, bensì come uno strumento flessibile di orientamento pedagogico, adattabile alle caratteristiche dello studente, del gruppo classe e del contesto visitato. L'obiettivo ultimo è promuovere una partecipazione che non si limiti alla semplice presenza fisica dello studente, ma che favorisca un coinvolgimento autentico, significativo e condiviso nell'esperienza scolastica extrascolastica, valorizzando il diritto di ogni alunno a prendere parte, in modo attivo, alle opportunità formative offerte dalla scuola.

4.2 Descrizione introduttiva del questionario

Prima della somministrazione del questionario è stata presentata ai partecipanti una breve sezione introduttiva, finalizzata a contestualizzare il significato della ricerca, esplicitarne gli obiettivi e favorire una partecipazione consapevole e informata. L'inserimento di questa fase preliminare risponde all'esigenza metodologica di offrire un adeguato orientamento ai rispondenti, collocando lo strumento di rilevazione all'interno del più ampio quadro di riflessione sull'inclusione scolastica nelle esperienze educative extrascolastiche. L'introduzione illustrava il focus centrale dell'indagine, individuato nell'analisi delle condizioni pedagogiche, organizzative e relazionali che influenzano la qualità della partecipazione degli studenti con disabilità durante le uscite didattiche. In particolare, veniva sottolineata la necessità di approfondire non soltanto gli aspetti logistici e strutturali legati all'organizzazione delle attività, ma anche le dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo classe e il ruolo svolto dai docenti accompagnatori nella costruzione di contesti realmente inclusivi.

Ai partecipanti veniva inoltre chiarito che il questionario aveva l'obiettivo di raccogliere esperienze professionali, percezioni personali e riflessioni maturate attraverso il diretto coinvolgimento nell'organizzazione o nell'accompagnamento di studenti con disabilità durante le uscite scolastiche. Tale impostazione ha consentito di valorizzare il contributo di coloro che operano quotidianamente nei contesti educativi, riconoscendo il sapere professionale ed esperienziale come una risorsa fondamentale per comprendere le criticità, i bisogni e le potenzialità presenti nelle pratiche inclusive. Particolare rilievo è stato attribuito anche alla dimensione applicativa della ricerca. Nell'introduzione veniva infatti specificato che i dati raccolti non sarebbero stati utilizzati esclusivamente per finalità descrittive o conoscitive, ma avrebbero costituito la base per l'elaborazione di un modello operativo orientato alla progettazione di strategie educative concrete, finalizzate a migliorare la qualità inclusiva delle uscite didattiche e a promuovere una partecipazione più significativa degli studenti con disabilità.

Infine, un aspetto centrale della presentazione riguardava la tutela della libertà espressiva dei partecipanti. Per favorire una restituzione autentica delle esperienze vissute, delle difficoltà incontrate e delle eventuali criticità osservate, è stata garantita la completa anonimità delle risposte. La garanzia dell'anonimato ha rappresentato una scelta metodologica fondamentale, in quanto ha contribuito a creare un clima di fiducia e trasparenza, favorendo una partecipazione libera da condizionamenti e aumentando l'attendibilità qualitativa delle informazioni raccolte.

4.2.1 Procedura

La raccolta dei dati è stata realizzata mediante la somministrazione di un questionario online predisposto attraverso la piattaforma Google Forms. La scelta di questo strumento è stata motivata dalla sua accessibilità, dalla semplicità di utilizzo e dalla facilità di diffusione, caratteristiche che hanno consentito di raggiungere in tempi relativamente brevi un numero significativo di professionisti operanti nei contesti scolastici ed educativi. Inoltre, la modalità online ha garantito ai partecipanti una maggiore flessibilità nella compilazione, favorendo al contempo una gestione immediata e sistematica delle risposte raccolte.

La progettazione del questionario è stata preceduta da una fase preliminare di riflessione e analisi, sviluppata a partire sia dall'esperienza professionale maturata sul campo sia dalle principali evidenze emerse dalla letteratura di riferimento. In particolare, la definizione degli item ha preso forma dall'osservazione diretta di situazioni educative vissute durante uscite didattiche con studenti con disabilità, prestando particolare attenzione alle dimensioni organizzative, relazionali ed emotive che caratterizzano tali esperienze. Questo processo ha permesso di costruire uno strumento strettamente connesso alla realtà operativa dei professionisti coinvolti e alle problematiche concrete che possono emergere nei contesti extrascolastici.

Per quanto riguarda il reclutamento dei partecipanti, è stato utilizzato un campionamento di convenienza, attraverso la diffusione del questionario mediante canali di comunicazione sia informali sia professionali. Nello specifico, il link è stato condiviso all'interno di gruppi *WhatsApp* universitari, gruppi di insegnanti e comunità professionali dedicate al sostegno e all'inclusione scolastica. Parallelamente, il questionario è stato distribuito direttamente al personale docente di due istituti scolastici del territorio modenese: la Scuola secondaria di primo grado "Italo Calvino", appartenente all'Istituto Comprensivo 2 di Modena, e il Liceo Classico e Linguistico "Muratori San Carlo".

La scelta di utilizzare differenti canali di diffusione ha consentito di coinvolgere figure professionali eterogenee, tra cui docenti curricolari, docenti di sostegno, educatori e tutor, permettendo di raccogliere punti di vista differenti e complementari sul tema dell'inclusione nelle uscite didattiche. Questa pluralità di prospettive ha rappresentato un elemento di particolare interesse per l'analisi del fenomeno, offrendo una visione più ampia delle pratiche, delle criticità e delle risorse presenti nei diversi contesti educativi.

Conclusa la fase di raccolta, i dati sono stati organizzati e analizzati attraverso una duplice prospettiva metodologica. Le risposte alle domande chiuse sono state esaminate mediante un'analisi quantitativa descrittiva, basata sulla rilevazione delle frequenze e delle distribuzioni percentuali. Parallelamente, le risposte alle domande aperte sono state sottoposte a un'analisi qualitativa dei

contenuti, finalizzata a individuare temi ricorrenti, percezioni condivise ed elementi significativi emersi dalle narrazioni dei partecipanti.

L'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi ha consentito di cogliere sia le tendenze generali del fenomeno sia la complessità delle esperienze professionali raccontate dai rispondenti. Questa impostazione metodologica ha fornito una base interpretativa articolata e approfondita, indispensabile per la successiva elaborazione del modello operativo proposto dalla ricerca.

4.2.2. Le misure del questionario

Il questionario è stato articolato in diverse sezioni tematiche, progettate con l'obiettivo di esplorare le rappresentazioni, le esperienze professionali e le criticità percepite dal personale scolastico rispetto alla partecipazione degli studenti con disabilità alle uscite didattiche. La costruzione dello strumento ha seguito una logica finalizzata a cogliere sia gli aspetti organizzativi sia quelli relazionali ed educativi che caratterizzano tali esperienze. Per raggiungere questo obiettivo, sono state utilizzate differenti tipologie di item, tra cui domande chiuse, scale di valutazione Likert, quesiti dicotomici e domande aperte. La scelta metodologica ha consentito di integrare dati quantitativi e qualitativi, favorendo una lettura più articolata e approfondita del fenomeno indagato.

La prima sezione era dedicata alla raccolta di informazioni socio-professionali utili a delineare il profilo dei partecipanti. Un primo item riguardava il ruolo professionale ricoperto dal partecipante all'interno del contesto educativo. La misura è stata introdotta per identificare la prospettiva professionale da cui emergevano le percezioni raccolte, considerando che docenti curricolari, insegnanti di sostegno, educatori, tutor e altre figure specialistiche possono sviluppare letture differenti delle dinamiche inclusive.

Il formato di risposta prevedeva una scelta multipla tra le categorie docente curricolare, docente di sostegno, educatore, tutor e pedagogo, con la possibilità di inserire ulteriori qualifiche professionali attraverso una risposta personalizzata, come ad esempio funzione strumentale per l'inclusione.

Il secondo item era finalizzato a rilevare l'ordine di scuola di appartenenza dei partecipanti. Questa informazione è rilevante poiché le pratiche inclusive e le modalità organizzative delle uscite didattiche possono assumere caratteristiche differenti nei vari gradi scolastici. Il formato di risposta consisteva in una scelta multipla tra scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e scuola secondaria di secondo grado, con la possibilità di specificare eventuali altri contesti educativi. La sezione si concludeva con una domanda relativa all'esperienza diretta nelle uscite didattiche che coinvolgono studenti con disabilità. Lo scopo era verificare che i partecipanti avessero avuto un

contatto concreto con il fenomeno oggetto di studio, sia in qualità di organizzatori sia di accompagnatori. La risposta era strutturata in forma dicotomica (Sì/No).

La seconda sezione era dedicata all'analisi delle dimensioni relazionali e inclusive che caratterizzano le uscite didattiche. Una prima misura riguardava la metapercezione del clima inclusivo della classe. L'item è stato introdotto per esplorare il modo in cui i partecipanti interpretano l'atteggiamento generale del gruppo dei pari nei confronti dello studente con disabilità durante le attività extrascolastiche. Non si trattava quindi di rilevare direttamente il vissuto dello studente, bensì la rappresentazione che gli adulti costruiscono delle dinamiche relazionali presenti nel gruppo. La misura prendeva in considerazione aspetti quali l'accoglienza, la disponibilità all'interazione, la partecipazione condivisa e il coinvolgimento spontaneo dei compagni. Il livello di inclusione non dipende esclusivamente dall'accessibilità delle attività o dalla presenza di figure di supporto, ma anche dalla qualità delle relazioni tra pari, particolarmente rilevanti nelle situazioni extrascolastiche. Le risposte sono state raccolte mediante una scala Likert a cinque punti, compresa tra 1 (molto negativo) e 5 (molto positivo).

Successivamente, è stata analizzata la presenza di eventuali episodi di esclusione, isolamento o marginalizzazione dello studente con disabilità durante le uscite didattiche e per rilevare la frequenza percepita di situazioni problematiche che possono compromettere la partecipazione sociale dello studente. La risposta era di tipo dicotomico (Sì/No). In caso di risposta affermativa, ai partecipanti veniva proposto un quesito aperto volto a raccogliere una descrizione dell'episodio osservato o vissuto.

Il successivo item riguardava il coinvolgimento dei docenti curricolari nella preparazione e nella gestione delle uscite didattiche inclusive. La misura era finalizzata a esplorare il grado di corresponsabilità percepito all'interno del consiglio di classe e a verificare se il processo inclusivo venisse considerato una responsabilità condivisa oppure prevalentemente delegata agli insegnanti di sostegno e agli educatori. Le risposte sono state raccolte attraverso una scala Likert a cinque punti, da 1 (per nulla coinvolti) a 5 (molto coinvolti). La sezione comprendeva inoltre una misura relativa all'impatto della partecipazione dello studente con disabilità sul gruppo classe. L'obiettivo era esplorare le rappresentazioni dei partecipanti rispetto agli effetti che tale presenza può generare nelle dinamiche relazionali durante le uscite scolastiche.

L'item consentiva di cogliere sia gli aspetti positivi sia le eventuali criticità percepite. Da un lato, la partecipazione dello studente con disabilità può essere interpretata come un'opportunità educativa capace di favorire empatia, collaborazione, senso di responsabilità e sensibilità verso la diversità; dall'altro, può far emergere difficoltà organizzative o resistenze legate alla gestione dell'esperienza. La risposta era strutturata in forma dicotomica (Sì/No). Ai partecipanti che

rispondevano affermativamente veniva richiesto di descrivere, attraverso una domanda aperta, gli eventuali effetti positivi osservati sul gruppo classe, permettendo così di approfondire qualitativamente le percezioni raccolte.

La terza sezione riguardava le principali criticità che possono emergere nella progettazione e nella realizzazione delle uscite didattiche inclusive. La prima misura analizzava le difficoltà organizzative e pratiche incontrate durante tali esperienze. Oltre agli aspetti logistici, quali l'accessibilità dei luoghi visitati o l'adeguatezza dei mezzi di trasporto, l'item prendeva in considerazione anche elementi di natura educativa ed emotiva, tra cui la gestione dell'ansia, dei bisogni sanitari specifici e la disponibilità di personale di supporto. Molte delle difficoltà percepite dagli accompagnatori non sono esclusivamente riconducibili all'organizzazione pratica, ma coinvolgono anche il timore di non riuscire a garantire agli studenti un'esperienza serena, sicura e realmente partecipativa. Il formato di risposta prevedeva una scelta multipla con possibilità di selezionare più opzioni e di aggiungere ulteriori elementi attraverso una risposta personalizzata.

Infine, è stata analizzata la presenza di esperienze di rinuncia o mancata partecipazione alle uscite didattiche da parte di studenti con disabilità, con l'obiettivo di esplorare quelle forme di esclusione, talvolta implicite, che possono verificarsi quando il contesto scolastico non dispone delle risorse organizzative, educative o relazionali necessarie a sostenere pienamente la partecipazione dello studente. La domanda è stata inserita per comprendere in quale misura paure, difficoltà organizzative o percezioni di inadeguatezza possano ancora oggi influenzare l'accesso alle esperienze extrascolastiche, limitando le opportunità di partecipazione e di inclusione. La risposta era di tipo dicotomico (Sì/No).

La quarta sezione del questionario è stata dedicata all'esplorazione della dimensione emotiva associata all'accompagnamento degli studenti con disabilità durante le uscite didattiche. L'obiettivo era comprendere non solo le difficoltà operative percepite dai professionisti coinvolti, ma anche i vissuti emotivi, le preoccupazioni e il livello di supporto percepito nell'affrontare situazioni potenzialmente complesse o imprevedibili. La prima misura ha riguardato le paure e le preoccupazioni legate all'accompagnamento di studenti con disabilità durante le uscite scolastiche. L'item è stato introdotto per offrire ai partecipanti uno spazio di espressione libera rispetto ai timori maturati attraverso l'esperienza professionale. Le risposte hanno consentito di raccogliere riflessioni relative non soltanto agli aspetti organizzativi e logistici, ma anche alla gestione di eventuali crisi comportamentali, agli imprevisti, alla responsabilità educativa. Il formato di risposta era costituito da una domanda aperta.

Successivamente, è stata approfondita la dimensione emotiva delle difficoltà percepite durante le uscite didattiche, con la finalità di individuare gli aspetti dell'accompagnamento ritenuti

maggiormente impegnativi sul piano psicologico ed emotivo. La misura nasceva dall'evidenza che il carico emotivo rappresenti una componente significativa dell'esperienza professionale degli accompagnatori, sebbene spesso rimanga implicita. Le risposte sono state raccolte attraverso una domanda a scelta multipla con possibilità di selezionare più alternative contemporaneamente.

Il seguente item, ha riguardato il livello percepito di preparazione nella gestione di situazioni impreviste durante le uscite didattiche. La misura esplorava il senso di autoefficacia dei partecipanti rispetto alla capacità di affrontare episodi critici, quali crisi comportamentali, momenti di isolamento, rifiuto delle attività o situazioni di emergenza. Attraverso questa domanda è stato possibile analizzare non soltanto la percezione delle proprie competenze professionali, ma anche il grado di sicurezza personale con cui gli operatori affrontano contesti meno strutturati rispetto alla quotidianità scolastica. Le risposte sono state rilevate mediante una scala Likert a cinque punti, compresa tra "Per nulla preparato" e "Molto preparato". La sezione si concludeva con una misura relativa alla percezione del supporto scolastico rispetto al carico emotivo associato all'accompagnamento degli studenti con disabilità, questo perché le difficoltà emotive e organizzative connesse alle uscite didattiche vengono spesso affrontate individualmente dagli insegnanti di sostegno, dagli educatori o dagli altri accompagnatori, senza poter contare su momenti strutturati di confronto, supervisione o sostegno professionale. L'obiettivo era quindi comprendere quanto il personale scolastico si sentisse supportato dall'istituzione nella gestione di tali responsabilità e quanto percepisce la presenza di una rete organizzativa capace di condividere il carico educativo ed emotivo dell'esperienza. Il formato di risposta prevedeva una scelta singola tra le opzioni "Sì", "No" e "In parte".

La penultima sezione del questionario è stata dedicata all'analisi delle risorse organizzative e formative ritenute necessarie per favorire una progettazione più efficace e inclusiva delle uscite didattiche. In particolare, l'attenzione si è concentrata sul supporto offerto dall'istituzione scolastica, sui bisogni formativi percepiti dagli operatori e sulle possibili strategie di miglioramento delle pratiche attualmente adottate. Una prima misura ha riguardato il supporto istituzionale percepito nella progettazione e nella gestione delle uscite didattiche inclusive. L'inclusione non può dipendere esclusivamente dall'impegno individuale dei singoli professionisti, ma richieda una responsabilità condivisa e un sostegno concreto da parte dell'intera organizzazione scolastica. Il formato di risposta era costituito da una scelta singola tra le opzioni "Sì", "Parzialmente" e "No".

Successivamente, è stata introdotta una misura dedicata ai bisogni formativi e alle risorse di supporto percepite come maggiormente utili dai partecipanti, per individuare quali condizioni potessero favorire una gestione più efficace. Tra gli aspetti considerati rientravano la formazione pratica specifica, la presenza di personale aggiuntivo, una conoscenza più approfondita delle caratteristiche e dei bisogni dello studente, il supporto tra colleghi e la disponibilità di strumenti

operativi per affrontare eventuali situazioni critiche. Le risposte sono state raccolte attraverso una domanda a scelta multipla con possibilità di selezionare più alternative contemporaneamente.

La sezione si concludeva con una domanda aperta dedicata alle proposte di miglioramento delle pratiche inclusive, per offrire ai partecipanti uno spazio di riflessione personale nel quale poter condividere suggerimenti, strategie operative e possibili interventi utili a rendere le uscite didattiche maggiormente accessibili e partecipative. Le risposte raccolte hanno consentito di valorizzare il punto di vista diretto degli operatori scolastici, mettendo in evidenza bisogni emergenti, criticità organizzative e proposte di cambiamento maturate attraverso l'esperienza professionale quotidiana.

L'ultima sezione del questionario si è concentrata sulla raccolta di riflessioni conclusive da parte dei partecipanti, con la finalità di approfondire aspetti legati alla percezione della propria preparazione professionale e di valorizzare il patrimonio esperienziale maturato nel corso delle attività di accompagnamento degli studenti con disabilità durante le uscite didattiche. Questa parte dello strumento ha consentito di integrare le informazioni raccolte nelle sezioni precedenti con considerazioni più personali e riflessive, offrendo una lettura complessiva delle esperienze vissute dagli operatori scolastici come la percezione della propria adeguatezza formativa rispetto alla gestione delle uscite didattiche inclusive, per comprendere quanto docenti, insegnanti di sostegno, educatori e altre figure professionali si sentano effettivamente preparati ad affrontare contesti educativi extrascolastici, spesso caratterizzati da un livello di complessità, responsabilità e imprevedibilità superiore rispetto alle attività svolte nella quotidianità scolastica.

L'inserimento di questa misura prende origine anche dalle riflessioni maturate attraverso l'esperienza professionale dell'autrice, dalla quale è emerso come molti operatori si trovino a gestire le uscite didattiche facendo affidamento prevalentemente sulle competenze sviluppate sul campo e sull'esperienza personale, piuttosto che su percorsi formativi specificamente dedicati alla progettazione e alla gestione di esperienze inclusive in contesti extrascolastici. La domanda ha consentito di esplorare il rapporto tra formazione teorica, esperienza professionale e senso di autoefficacia percepita, permettendo di evidenziare eventuali vissuti di incertezza, inadeguatezza o difficoltà nella gestione di situazioni complesse e imprevedute.

La sezione terminava con una misura dedicata alla narrazione di esperienze significative, vissute durante le uscite scolastiche con studenti con disabilità. Includere una domanda narrativa significa non ridurre la complessità delle esperienze a dati quantitativi o risposte strutturate, i racconti personali permettono infatti, di cogliere sfumature emotive, relazionali ed educative che spesso sfuggono alle rilevazioni standardizzate, offrendo una comprensione più profonda delle dinamiche che caratterizzano le uscite didattiche.

La collocazione della domanda nella parte conclusiva del questionario risponde inoltre alla volontà di attribuire centralità all'esperienza diretta degli operatori scolastici, riconoscendola come una fonte privilegiata di conoscenza e come un elemento essenziale per comprendere quali condizioni possano rendere una gita scolastica realmente inclusiva, partecipata e significativa per tutti gli studenti coinvolti.

4.3 Risultati

Al questionario hanno preso parte complessivamente 74 professionisti attivi nei contesti educativi e scolastici. Per quanto riguarda il ruolo ricoperto, la categoria maggiormente rappresentata è quella dei docenti di sostegno, che costituiscono il 45,9% del campione (Figura 3). Seguono gli educatori (27%) e i docenti curricolari (21,6%). Una percentuale più contenuta è composta dai tutor (circa il 4%), mentre le figure della funzione strumentale per l'inclusione e della pedagoga risultano presenti in misura marginale. La composizione del campione evidenzia quindi una netta prevalenza di professionisti impegnati direttamente nei processi di inclusione e nel supporto agli studenti con disabilità.

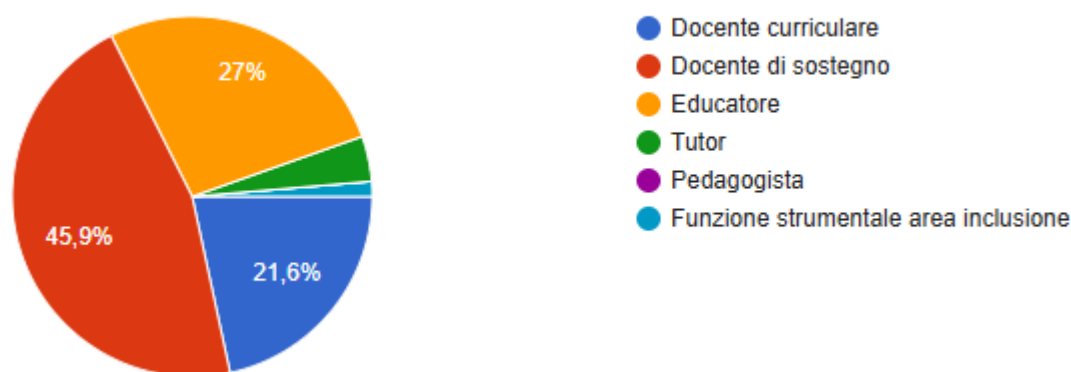


Figura 3 Profilo del partecipante.¹⁴⁵

Analizzando l'ordine scolastico di appartenenza, emerge che il 45,9% degli intervistati opera nella scuola secondaria di secondo grado, il 31,1% nella scuola secondaria di primo grado e il 20,3% nella scuola primaria (Figura 4). Solo una percentuale residuale proviene dalla scuola dell'infanzia e dai servizi educativi rivolti alla fascia 3-6 anni. Nel complesso, il campione è costituito prevalentemente da operatori attivi nei diversi livelli dell'istruzione obbligatoria e secondaria, con una maggiore presenza nella scuola secondaria di secondo grado.

¹⁴⁵ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

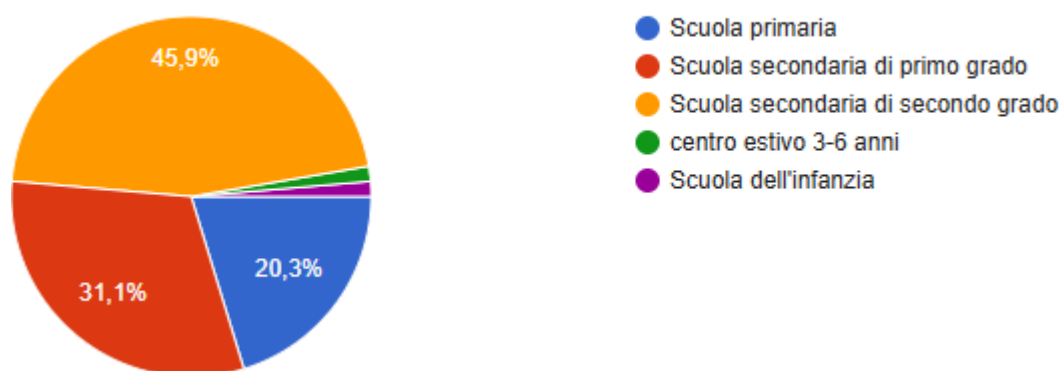


Figura 4 Ordine scolastico di appartenenza.¹⁴⁶

Ai partecipanti è stato inoltre chiesto se avessero mai preso parte all'organizzazione o all'accompagnamento di una gita scolastica con studenti con disabilità. I risultati mostrano una significativa esperienza diretta in questo ambito: il 90,5% ha dichiarato di aver svolto almeno una volta tale attività, mentre soltanto il 9,5% ha risposto negativamente (Figura 5). Questo dato è importante poiché indica che le successive risposte sono state fornite prevalentemente da professionisti che hanno avuto esperienza concreta delle dinamiche organizzative, educative e relazionali legate alla partecipazione degli studenti con disabilità alle uscite didattiche.

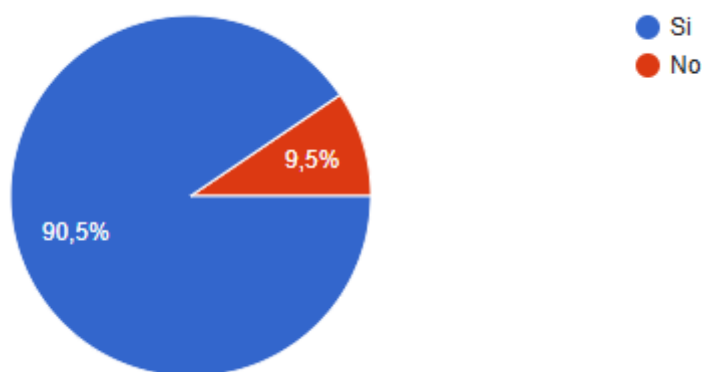


Figura 5 Partecipazione gita scolastica.¹⁴⁷

Per esplorare la percezione dell'atteggiamento del gruppo classe nei confronti dello studente con disabilità durante le gite scolastiche, è stato richiesto ai partecipanti di esprimere una valutazione su una scala da 1 a 5. Le risposte si concentrano soprattutto nella fascia medio-alta della scala (Figura 6). Il 42,5% ha attribuito un punteggio pari a 4, mentre il 16,4% ha selezionato il valore massimo (5).

¹⁴⁶ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

¹⁴⁷ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

Il 35,6% ha espresso una valutazione intermedia (3). Le valutazioni negative risultano invece limitate: il 4,1% ha indicato il valore 2 e l'1,4% il valore 1. Nel complesso emerge un giudizio prevalentemente positivo rispetto ai comportamenti dei compagni nei confronti degli studenti con disabilità durante le esperienze di viaggio d'istruzione, sebbene non manchino segnalazioni che rimandano a situazioni meno favorevoli.

Per approfondire questo aspetto, è stato chiesto agli intervistati se avessero mai osservato episodi di esclusione o isolamento dello studente con disabilità nel corso delle gite scolastiche. Il 64,9% ha dichiarato di non aver assistito a situazioni di questo tipo, mentre il 35,1% ha riferito di averle riscontrate almeno occasionalmente (Figura 8). A coloro che hanno risposto affermativamente è stato richiesto di descrivere brevemente gli episodi osservati. Dall'analisi delle testimonianze emergono alcuni temi ricorrenti. Un primo nucleo riguarda le relazioni tra pari. In diverse situazioni lo studente con disabilità viene escluso dai gruppi spontanei dei compagni, dalle conversazioni, dai giochi o dalla scelta dei posti durante gli spostamenti. Alcuni partecipanti riportano atteggiamenti di evitamento, caratterizzati da uno scarso coinvolgimento dello studente nelle attività informali e nei momenti di socializzazione.

Un secondo tema concerne i momenti meno strutturati della giornata, come le pause, il pranzo al sacco, il tempo libero o le attività ricreative. In tali contesti lo studente tende talvolta a trascorrere il tempo principalmente con l'insegnante di sostegno o con l'educatore, piuttosto che con il gruppo dei coetanei.

Un ambito critico riguarda l'organizzazione delle attività e degli spazi. Alcuni partecipanti segnalano percorsi poco accessibili, strutture non pienamente fruibili dagli studenti con disabilità motoria oppure attività che, per le loro caratteristiche, limitano una partecipazione realmente condivisa. Sono emerse inoltre segnalazioni relative a situazioni di autoisolamento o di temporaneo allontanamento dal gruppo. Tali comportamenti vengono descritti come conseguenza di difficoltà relazionali, della necessità di ridurre stimoli percepiti come eccessivi o della fatica nel mantenere l'attenzione durante attività particolarmente lunghe. In questi casi l'isolamento appare come una risposta individuale a condizioni vissute come impegnative.

Alcune testimonianze evidenziano infine una delega implicita della relazione educativa alle figure di sostegno, con la tendenza a considerare la partecipazione dello studente con disabilità una responsabilità quasi esclusiva dell'insegnante di sostegno o dell'educatore.

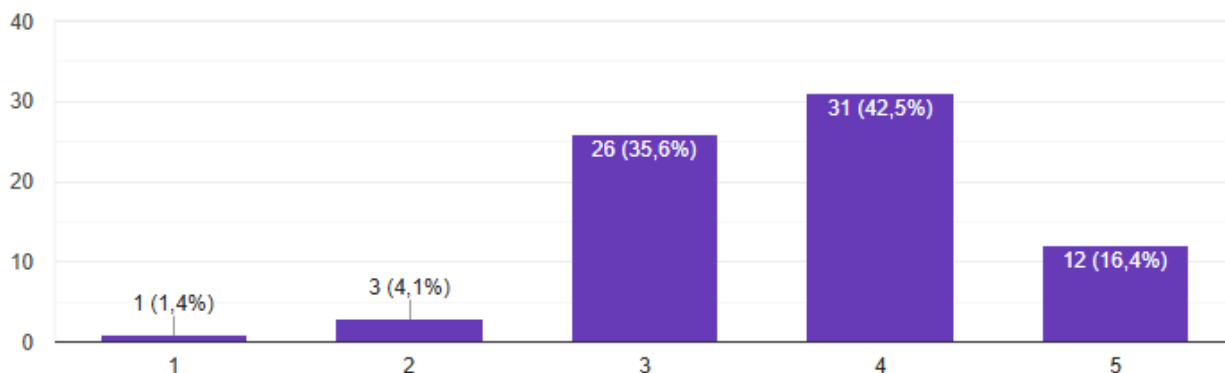


Figura 6 Atteggiamento della classe.¹⁴⁸

Per quanto riguarda il coinvolgimento dei docenti curricolari nella preparazione e nella gestione delle gite che includono studenti con disabilità, ai partecipanti è stato chiesto di esprimere una valutazione su una scala da 1 a 5. Le risposte si distribuiscono principalmente nei valori intermedi (Figura 9). Il 35,6% ha attribuito il punteggio 3, seguito dal 24,7% che ha selezionato il valore 2. Il 16,4% ha espresso una valutazione pari a 4 e un ulteriore 16,4% ha assegnato il punteggio massimo (5). Solo il 6,8% ha indicato il valore minimo (1). I dati restituiscono l'immagine di un coinvolgimento dei docenti curricolari percepito come moderato: accanto a valutazioni positive, emergono infatti giudizi che evidenziano una partecipazione ritenuta ancora parziale o non sempre adeguatamente condivisa.

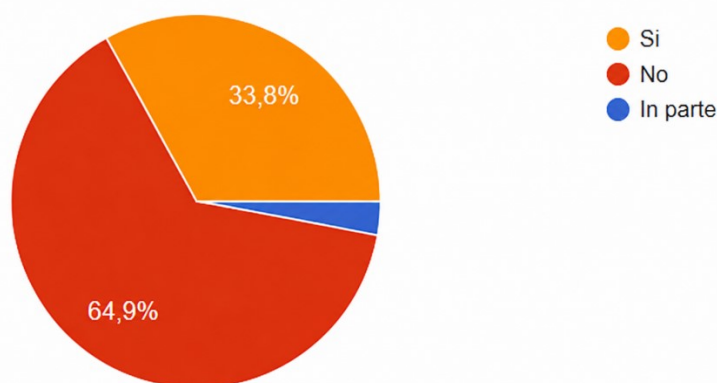


Figura 6 Episodi di esclusione.¹⁴⁹

Ai partecipanti è stato chiesto se la presenza di studenti con disabilità producesse effetti positivi sull'intero gruppo classe. Le risposte evidenziano un consenso particolarmente elevato: il 90,4% ritiene che la partecipazione dello studente con disabilità rappresenti un elemento positivo per la

¹⁴⁸ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

¹⁴⁹ Ivi.

classe, mentre l'8,2% esprime una valutazione negativa. Una quota residuale, pari a circa l'1,4%, è riconducibile a differenze nella compilazione della domanda (Figura 10).

Ai partecipanti che hanno espresso una valutazione positiva è stato successivamente chiesto di descrivere in che modo la presenza dello studente con disabilità possa influire sull'esperienza del gruppo. Dall'analisi delle risposte aperte emergono diversi temi ricorrenti. Il primo riguarda lo sviluppo di competenze relazionali e atteggiamenti prosociali. Numerosi partecipanti sottolineano come queste esperienze favoriscano nei compagni una maggiore capacità di empatia, sensibilità, rispetto, solidarietà e attenzione verso le esigenze altrui. La presenza dello studente con disabilità viene quindi percepita come un'occasione per maturare una maggiore consapevolezza delle differenze individuali. Un secondo tema riguarda la dimensione relazionale del gruppo classe. Secondo diversi rispondenti, la condivisione di esperienze al di fuori del contesto scolastico abituale contribuisce a rafforzare i rapporti tra pari, favorisce la conoscenza reciproca e consolida il senso di appartenenza alla classe.

Alcuni partecipanti mettono in luce anche la possibilità di valorizzare competenze e risorse che spesso emergono con maggiore evidenza in contesti diversi da quelli strettamente scolastici. Le gite consentirebbero infatti di riconoscere contributi e capacità dello studente che nella routine quotidiana possono rimanere meno visibili.

Infine, alcune risposte richiamano l'importanza del contesto organizzativo e relazionale nel determinare l'efficacia dell'esperienza. Secondo tali testimonianze, l'impatto positivo della partecipazione dipende anche dalla qualità della preparazione della classe, dal clima relazionale presente nel gruppo e dalla progettazione di attività che consentano il coinvolgimento di tutti gli studenti.

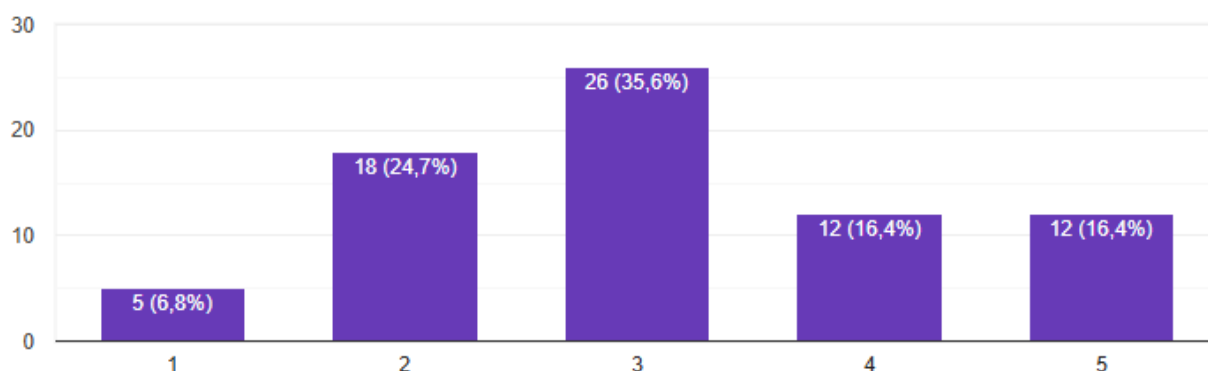


Figura 7 Coinvolgimento docenti curricolari.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

Per quanto riguarda le difficoltà incontrate o percepite nell'organizzazione di gite scolastiche che coinvolgono studenti con disabilità, i partecipanti potevano selezionare più opzioni. L'ostacolo maggiormente segnalato è rappresentato dalle barriere architettoniche, indicate dal 60,3% dei rispondenti. Seguono la gestione dei bisogni specifici degli studenti (43,8%) e la presenza di mezzi di trasporto non accessibili (42,5%). Il 41,1% ha inoltre evidenziato criticità legate alla gestione dei comportamenti, mentre il 35,6% ha segnalato la carenza di personale di supporto. Tra le ulteriori problematiche emergono l'ansia e lo stress connessi all'organizzazione dell'esperienza (30,1%), le resistenze manifestate dal gruppo classe (16,4%) e quelle provenienti dalle famiglie (13,7%). Sono presenti anche alcune segnalazioni isolate (1,4% ciascuna) riferite a situazioni specifiche, come ambienti considerati eccessivamente rumorosi o dispersivi, difficoltà nella pianificazione delle attività oppure l'assenza di particolari criticità nelle esperienze personali.

Le problematiche riportate si concentrano soprattutto sugli aspetti relativi all'accessibilità degli ambienti, alla gestione dei bisogni individuali, all'organizzazione delle attività e alla disponibilità di adeguate risorse professionali.

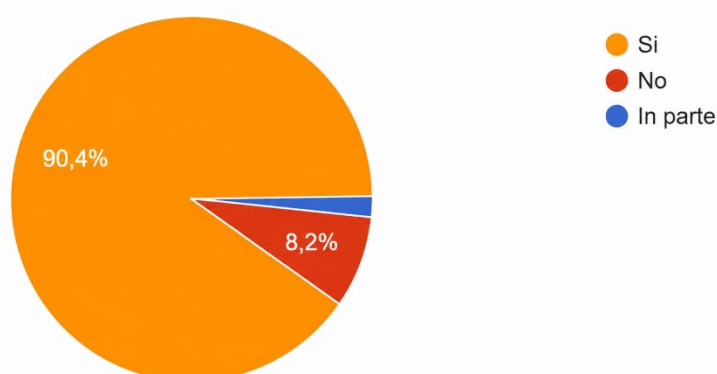


Figura 8 Impatto partecipazione studente.¹⁵¹

Ai partecipanti è stato chiesto se avessero mai assistito o preso parte a situazioni in cui uno studente con disabilità avesse rinunciato a partecipare a una gita scolastica. Le risposte mostrano che il 59,5% non ha mai vissuto o osservato episodi di questo tipo (Figura 11). Al contrario, il 39,2% dichiara di aver assistito almeno una volta alla rinuncia di uno studente con disabilità alla partecipazione a un viaggio d'istruzione. Anche in questo caso è presente una quota residuale di circa l'1,3%, attribuibile a differenze nella compilazione della domanda.

¹⁵¹ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

Pur risultando meno frequente rispetto alla partecipazione effettiva alle uscite didattiche, la rinuncia rappresenta dunque una realtà presente nell'esperienza di una parte significativa dei professionisti coinvolti nell'indagine.

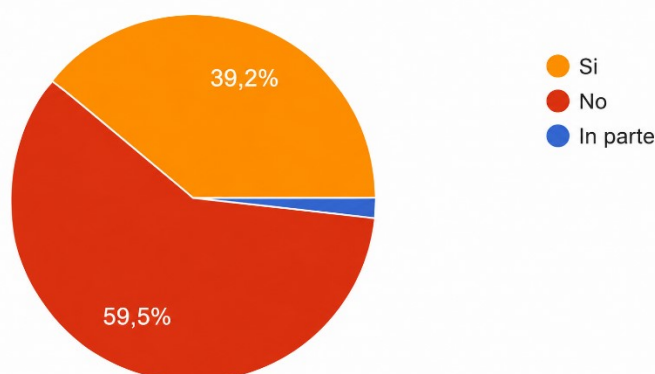


Figura 9 Rinuncia gita.¹⁵²

E' stato poi chiesto ai partecipanti di descrivere le principali paure o criticità associate all'accompagnamento degli studenti con disabilità durante tali esperienze. Dall'analisi delle 57 risposte aperte emergono diversi temi ricorrenti. L'aspetto più frequentemente richiamato riguarda la sicurezza e il benessere dello studente. Numerosi rispondenti manifestano timori legati alla possibilità di incidenti, emergenze sanitarie o necessità assistenziali specifiche che potrebbero presentarsi al di fuori del contesto scolastico abituale. In questo ambito vengono citate anche la somministrazione di farmaci, l'assistenza personale e la necessità di una supervisione costante.

Un altro aspetto è la gestione di situazioni impreviste e di comportamenti complessi. Diversi partecipanti segnalano il timore di dover affrontare crisi comportamentali, episodi di agitazione, comportamenti di fuga, attacchi di panico o reazioni emotive difficilmente prevedibili, soprattutto in ambienti nuovi o caratterizzati da significative modifiche delle routine quotidiane. Particolarmente presenti sono anche le questioni legate all'accessibilità. Le risposte evidenziano preoccupazioni relative alla presenza di barriere architettoniche, percorsi poco fruibili, mezzi di trasporto inadeguati o strutture che potrebbero limitare la partecipazione dello studente alle attività programmate.

Il successivo tema ricorrente riguarda gli aspetti organizzativi e la disponibilità di adeguate risorse professionali, infatti alcuni partecipanti esprimono il timore di trovarsi a gestire situazioni complesse senza un sufficiente supporto da parte dei colleghi oppure in condizioni di carenza di personale dedicato. In alcune testimonianze emerge la percezione di una distribuzione non sempre equilibrata delle responsabilità educative e assistenziali. Diverse risposte richiamano anche il rischio di esclusione sociale. In particolare, viene segnalata la possibilità che lo studente con disabilità rimanga ai margini del gruppo dei pari, partecipi solo parzialmente alle attività o incontri difficoltà

¹⁵² Ivi.

nei momenti informali di socializzazione. Le testimonianze evidenziano la necessità di individuare contesti, operatori e proposte educative in grado di rispondere ai bisogni specifici e di favorire una partecipazione realmente significativa.

Infine, emerge il tema della responsabilità personale e del carico emotivo associato all'accompagnamento. In queste risposte si riscontra la percezione di una forte responsabilità nei confronti dello studente, talvolta accompagnata da sentimenti di affaticamento fisico e psicologico legati alla gestione dell'intera esperienza. Accanto a tali criticità, un numero più limitato di partecipanti dichiara di non percepire particolari timori, soprattutto quando la gita viene pianificata in modo condiviso e può contare su una rete di supporto ritenuta adeguata.

Successivamente, ai partecipanti è stato chiesto di indicare quali aspetti fossero percepiti come maggiormente gravosi dal punto di vista psicologico ed emotivo. Poiché la domanda prevedeva la possibilità di selezionare più risposte, ciascun partecipante ha potuto indicare più fattori contemporaneamente. La difficoltà più frequentemente segnalata riguarda la gestione di eventuali crisi comportamentali, indicata dal 56,8% dei rispondenti. Seguono la responsabilità legale o sanitaria nei confronti dello studente (50%) e il timore di non riuscire a garantire un'esperienza realmente inclusiva e adeguata alle sue esigenze (43,2%). Una quota significativa del campione individua inoltre nella gestione dei bisogni emotivi dello studente una fonte di particolare impegno, indicata dal 33,8% dei partecipanti. Il 29,7% segnala invece l'ansia manifestata da colleghi o da altre figure coinvolte nell'organizzazione della gita. Meno frequenti risultano le preoccupazioni legate alle reazioni delle famiglie, riportate dal 13,5% dei rispondenti. È infine presente una segnalazione isolata (1,4%) riferita all'inaffidabilità del gruppo classe. Le difficoltà percepite si concentrano soprattutto sulla gestione di situazioni complesse, sul peso delle responsabilità educative e assistenziali e sulla necessità di garantire condizioni di sicurezza, benessere e partecipazione per tutti gli studenti coinvolti.

A tale proposito, ai partecipanti è stato chiesto di valutare il proprio livello di preparazione nell'affrontare situazioni impreviste durante una gita scolastica, come crisi comportamentali, emergenze, rifiuto delle attività o episodi di isolamento dello studente. Le risposte si concentrano prevalentemente nelle fasce intermedie della scala (Figura 12). Il 43,2% ha attribuito a sé stesso un punteggio pari a 4, mentre il 36,5% ha selezionato il valore 3. Solo il 5,4% si considera pienamente preparato, indicando il punteggio massimo (5). Le valutazioni più basse risultano meno frequenti: il 12,2% ha espresso un livello di preparazione pari a 2 e il 2,7% ha selezionato il valore minimo (1). Emerge una percezione generalmente positiva delle proprie competenze nella gestione delle situazioni impreviste, sebbene una quota consistente di rispondenti collochi il proprio livello di preparazione in una posizione intermedia.

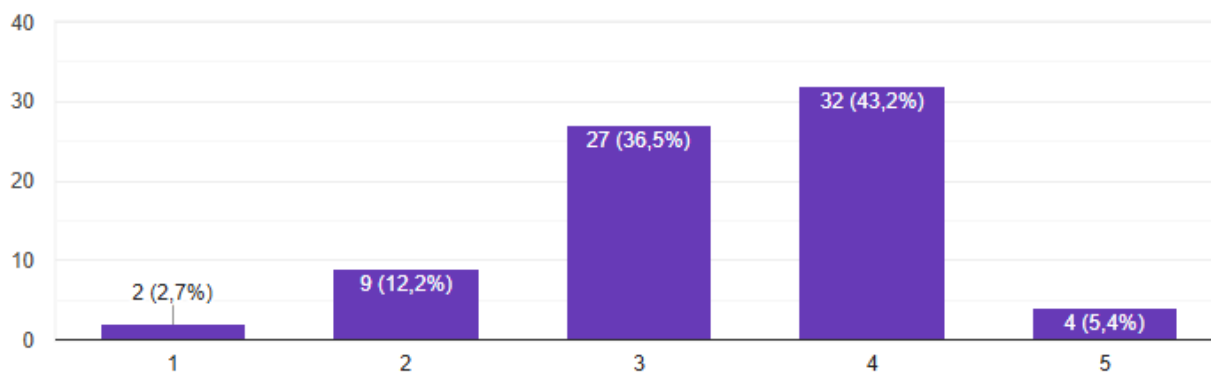


Figura 10 Preparazione professionale.¹⁵³

Per approfondire il tema del sostegno istituzionale, è stato chiesto ai partecipanti se ritenessero adeguato il supporto fornito dalla scuola rispetto al carico emotivo associato all'accompagnamento degli studenti con disabilità durante le gite scolastiche. Le risposte restituiscono un quadro piuttosto equilibrato. Il 38,4% ritiene che la scuola fornisca un sostegno adeguato, mentre il 37% considera tale supporto presente solo in parte (Figura 13). Il 24,7% dichiara invece di non percepire un aiuto sufficiente.

I dati evidenziano quindi una varietà di esperienze e percezioni rispetto al sostegno emotivo e organizzativo offerto dalle istituzioni scolastiche a coloro che partecipano all'accompagnamento degli studenti.

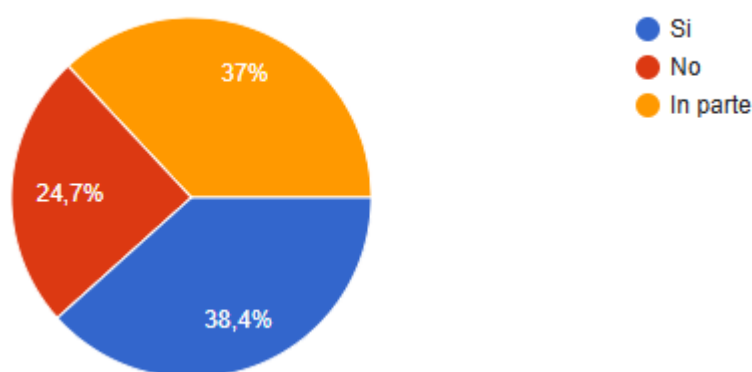


Figura 11 Supporto emotivo istituzionale.¹⁵⁴

E' stato chiesto ai partecipanti di esprimere una valutazione sul supporto offerto dalla propria scuola per favorire l'inclusione durante le uscite didattiche. La maggioranza dei rispondenti (52,1%) ritiene che tale supporto sia presente solo parzialmente (Figura 14). Il 42,5% lo considera adeguato,

¹⁵³ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

¹⁵⁴ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

mentre il 5,4% giudica insufficienti le risorse messe a disposizione. Nel complesso emerge l'immagine di un sostegno percepito come esistente ma non sempre pienamente rispondente alle esigenze organizzative, educative e inclusive che caratterizzano le uscite scolastiche.

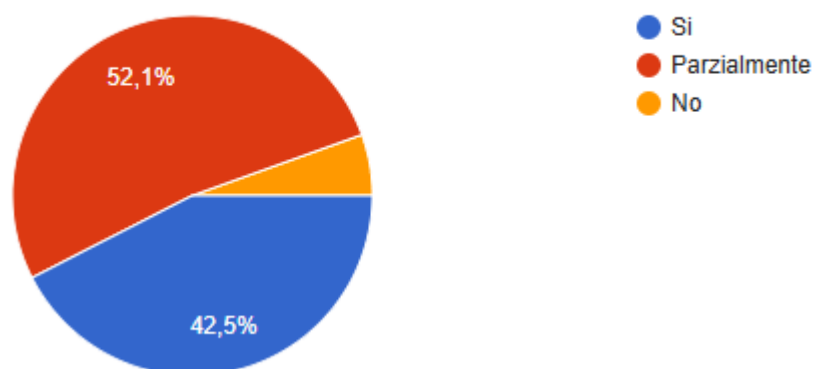


Figura 12 Supporto istituzionale.¹⁵⁵

Per comprendere quali strumenti possano contribuire a una maggiore serenità nell'accompagnamento degli studenti con disabilità durante le gite scolastiche, i partecipanti hanno individuato le risorse ritenute più utili. L'opzione maggiormente selezionata riguarda la presenza di personale aggiuntivo di supporto, indicata dal 56,8% dei rispondenti. Seguono la formazione pratica sulla gestione delle situazioni problematiche o impreviste (51,4%) e quella relativa ai bisogni specifici degli studenti con disabilità (40,5%). Il 36,5% considera importante una conoscenza più approfondita del profilo dello studente, mentre il 32,4% individua nel supporto psicologico e negli spazi di ascolto una risorsa significativa per affrontare l'esperienza con maggiore tranquillità. Percentuali più contenute riguardano la riduzione del numero di alunni per accompagnatore (13,5%) e l'impiego di strumenti di comunicazione aumentativa o alternativa (6,8%). È inoltre presente una risposta isolata (1,4%) riferita alla selezione contemporanea di più opzioni.

Le esigenze maggiormente espresse riguardano il rafforzamento delle risorse professionali, l'accesso a una formazione maggiormente orientata agli aspetti pratici e una conoscenza più approfondita delle caratteristiche e dei bisogni degli studenti coinvolti nelle uscite didattiche.

Per approfondire i bisogni percepiti dai partecipanti in relazione all'organizzazione delle uscite scolastiche inclusive, è stato chiesto di indicare eventuali suggerimenti o proposte utili a migliorare la partecipazione degli studenti con disabilità. Dall'analisi delle 29 risposte aperte emergono diversi temi ricorrenti come la corresponsabilità educativa e il coinvolgimento dell'intero consiglio di classe. Numerosi partecipanti sottolineano l'importanza che tutti i docenti condividano la responsabilità della

¹⁵⁵ Elaborazione dell'autrice sulla base dei dati raccolti mediante il questionario somministrato nel corso della ricerca, 2025.

partecipazione dello studente con disabilità, evitando che tale compito ricada esclusivamente sull'insegnante di sostegno o sull'educatore. In questa prospettiva viene evidenziata la necessità di una maggiore collaborazione tra le diverse figure professionali coinvolte.

Un secondo tema riguarda la progettazione delle uscite didattiche. Diverse testimonianze richiamano l'esigenza di pianificare attività, itinerari e contesti che tengano conto delle caratteristiche e dei bisogni degli studenti con disabilità, garantendo percorsi accessibili e opportunità di partecipazione per tutto il gruppo classe. Alcuni partecipanti sottolineano inoltre l'utilità di dedicare maggiore attenzione alla fase preparatoria attraverso momenti di confronto e pianificazione condivisa. In particolare viene segnalata l'importanza di garantire la presenza di personale educativo e assistenziale sufficiente, soprattutto nei casi caratterizzati da bisogni complessi o da livelli ridotti di autonomia. Diverse testimonianze richiamano anche il ruolo della collaborazione con le famiglie e con le figure di riferimento dello studente. Tali risorse vengono considerate fondamentali per conoscere meglio i bisogni individuali, anticipare eventuali criticità e favorire una partecipazione più efficace alle attività proposte. Un altro ambito che richiede di essere esplorato è la formazione del personale scolastico. Alcuni partecipanti evidenziano l'esigenza di approfondire la conoscenza delle diverse condizioni di disabilità e delle strategie educative utili.

Infine, numerose risposte sottolineano il valore delle relazioni tra pari e del clima di classe. In particolare viene evidenziata l'importanza di promuovere, nel corso dell'intero anno scolastico, percorsi orientati alla collaborazione, alla conoscenza reciproca e alla costruzione di un senso di appartenenza condiviso.

Nel successivo quesito è stato chiesto ai partecipanti se si sentissero adeguatamente formati per gestire situazioni inclusive in contesti extrascolastici. La domanda, a risposta aperta breve, ha raccolto complessivamente 62 risposte.

Le formulazioni utilizzate dai partecipanti risultano particolarmente eterogenee. La risposta più frequente è "Sì", indicata da 10 partecipanti (16,1%). Seguono le risposte riconducibili a una percezione negativa della propria preparazione, tra cui "No, neanche in...", riportata da 8 partecipanti (12,9%). Le formulazioni "Sì penso di sì" e "Abbastanza" compaiono entrambe in 5 casi (8,1%). Sono inoltre presenti risposte che esprimono valutazioni intermedie o condizionate, come "Penso di aver fatto..." (3 risposte; 4,8%), "Non completamente..." (2 risposte; 3,2%) e "Non in maniera ottimale..." (2 risposte; 3,2%). Accanto a queste categorie principali, si riscontrano numerose risposte singole, ciascuna corrispondente all'1,6% del totale, che fanno riferimento all'esperienza professionale maturata, alle caratteristiche delle diverse situazioni affrontate o a condizioni specifiche legate ai contesti operativi.

Le risposte evidenziano una notevole varietà di percezioni rispetto al proprio livello di preparazione. Accanto a partecipanti che dichiarano di sentirsi adeguatamente formati, emergono valutazioni che esprimono una preparazione percepita come parziale, dipendente dall'esperienza o dalle caratteristiche delle situazioni affrontate, nonché risposte che evidenziano un senso di preparazione ritenuto insufficiente rispetto alle richieste poste dai contesti extrascolastici.

A conclusione del questionario, ai partecipanti è stato chiesto di raccontare un episodio positivo o negativo vissuto durante una gita scolastica che coinvolgesse studenti con disabilità. La domanda ha raccolto 50 risposte e ha consentito di approfondire, attraverso esperienze concrete, alcune delle dinamiche emerse nelle sezioni precedenti. Dall'analisi delle testimonianze si possono individuare diversi temi ricorrenti.

Un primo ambito riguarda le esperienze positive di inclusione e partecipazione tra pari. Numerosi partecipanti descrivono situazioni nelle quali i compagni hanno accolto e coinvolto attivamente lo studente con disabilità durante il pranzo, i giochi, gli spostamenti o le attività previste dalla gita. In alcune testimonianze la classe sostiene lo studente nei momenti di difficoltà o frustrazione, incoraggiandolo e favorendone la partecipazione. Altre raccontano episodi di vicinanza spontanea, come la scelta di sedersi accanto a lui durante il viaggio, condividere momenti di lettura o offrire supporto nelle attività quotidiane.

Emerge il benessere emotivo dello studente, si riportano situazioni in cui lo stesso manifesta entusiasmo, felicità o forte coinvolgimento nel prendere parte ad attività nuove e insolite rispetto alla routine scolastica. Tra gli esempi riportati compaiono viaggi su trenini panoramici, visite a luoghi mai esplorati in precedenza e momenti di convivialità vissuti insieme ai compagni. In questi racconti l'attenzione si concentra soprattutto sulle emozioni positive osservate durante l'esperienza, alcuni studenti vengono descritti come parte integrante dell'organizzazione o dello svolgimento delle attività, contribuendo alle decisioni del gruppo o assumendo ruoli riconosciuti dai compagni. In tali situazioni emerge l'immagine dello studente con disabilità come soggetto attivo e non esclusivamente destinatario di supporto.

Accanto agli aspetti positivi, numerose risposte riportano criticità legate all'accessibilità degli ambienti e all'organizzazione delle uscite. Vengono descritti percorsi non adeguati agli studenti con disabilità motoria, barriere architettoniche, tragitti particolarmente impegnativi, strutture difficilmente accessibili o attività progettate senza tenere conto delle esigenze specifiche degli studenti coinvolti. In alcuni casi queste condizioni hanno reso necessario predisporre percorsi alternativi, fornire assistenza fisica continuativa oppure separare temporaneamente lo studente dal resto del gruppo.

Altre criticità evidenziate riguardano episodi di isolamento o partecipazione marginale. Alcuni partecipanti raccontano situazioni in cui lo studente con disabilità ha trascorso gran parte del tempo con docenti, educatori o insegnanti di sostegno, mentre il resto della classe partecipava alle attività previste. In altre testimonianze emergono difficoltà nei momenti informali della giornata, come i pasti, le pause o il tempo libero. La separazione dal gruppo viene frequentemente associata a problemi di accessibilità, alla diversa velocità negli spostamenti o a una limitata attenzione da parte dei compagni.

Infine, diverse risposte richiamano la gestione di imprevisti e situazioni particolarmente complesse dal punto di vista emotivo e organizzativo. Tra gli episodi riportati compaiono crisi di panico, comportamenti problematici, cadute, ricoveri ospedalieri, reazioni di forte paura legate a eventi inattesi o difficoltà nell'affrontare cambiamenti significativi della routine. Queste testimonianze evidenziano come le uscite scolastiche possano rappresentare contesti nei quali emergono bisogni complessi che richiedono capacità di adattamento e intervento tempestivo.

Nel complesso, le narrazioni raccolte restituiscono un quadro articolato delle esperienze vissute durante le gite scolastiche. Accanto a numerosi esempi di inclusione, collaborazione e partecipazione attiva, emergono criticità legate all'accessibilità, all'organizzazione delle attività, alle dinamiche relazionali e alla gestione di situazioni impreviste, confermando la complessità di tali esperienze dal punto di vista educativo e organizzativo.

4.4 Discussione dei risultati

L'analisi dei dati raccolti ha portato a riflettere non solo sui risultati emersi, ma anche sulle aspettative su cui si basava la costruzione del questionario e sulle convinzioni maturate durante la personale esperienza educativa. Alcuni dati hanno confermato impressioni già presenti nella letteratura e nella pratica professionale, mentre altri hanno messo in discussione idee che si ritenevano largamente attese.

Uno degli aspetti più significativi riguarda il divario tra inclusione dichiarata e inclusione realmente vissuta. A una prima lettura, i risultati sembrano restituire un quadro molto positivo: la maggior parte dei partecipanti riconosce il valore della presenza dello studente con disabilità e ne evidenzia gli effetti positivi sul gruppo classe. Tuttavia, approfondendo le risposte aperte, emerge una realtà più complessa. Gli episodi di isolamento non scompaiono, ma tendono a manifestarsi nei momenti meno strutturati, quelli in cui le relazioni dovrebbero nascere spontaneamente. Questo dato mi ha colpito particolarmente perché suggerisce che l'accettazione dello studente non coincida necessariamente con una sua piena partecipazione alla vita del gruppo.

Personalmente, ritengo che questo rappresenti uno dei nodi più delicati dell'inclusione scolastica. Spesso si considera inclusiva una situazione in cui lo studente è presente e partecipa formalmente alle attività previste. I risultati di questa ricerca sembrano invece indicare che la semplice presenza non sia sufficiente. Essere inclusi significa sentirsi parte di una rete di relazioni autentiche, e proprio questa dimensione appare ancora fragile in molte esperienze.

Un altro elemento che ha attirato la mia attenzione riguarda il tema dell'accessibilità. Considerando i progressi compiuti negli ultimi anni sul piano normativo e culturale, sorprende la persistenza di criticità legate all'accessibilità degli ambienti e all'organizzazione delle uscite scolastiche. I dati mostrano come esse continuino a rappresentare uno degli ostacoli più frequentemente segnalati. Questo risultato mi porta a pensare che l'inclusione venga ancora troppo spesso affrontata come un adattamento successivo piuttosto che come un principio progettuale da considerare fin dall'inizio come indicato dal modello ICF. Dai dati emerge l'impressione che l'attenzione sia ancora spesso rivolta all'individuazione di strategie che consentano allo studente con disabilità di inserirsi in un'esperienza già definita, anziché alla progettazione preventiva di contesti accessibili e partecipativi per tutti gli studenti.

Anche il tema delle preoccupazioni degli accompagnatori merita una riflessione. Non sorprende che la gestione di possibili crisi comportamentali venga percepita come una delle principali fonti di ansia. Ciò che trovo interessante, però, è che queste paure emergano nonostante molti partecipanti dichiarino di sentirsi adeguatamente preparati. Questo potrebbe suggerire che la formazione, pur essendo fondamentale, non sia sufficiente da sola a eliminare il senso di responsabilità che accompagna queste esperienze. Probabilmente il problema non riguarda soltanto le competenze individuali, ma anche il bisogno di un'organizzazione condivisa e di un supporto collettivo che riduca il peso percepito dal singolo professionista.

Un ulteriore aspetto che ha scaturito riflessione significativa riguarda il rapporto tra esperienza positiva ed esperienza negativa. Sebbene numerosi partecipanti abbiano raccontato episodi di inclusione riuscita, collaborazione e crescita reciproca, le narrazioni sembrano soffermarsi più facilmente sulle criticità. Personalmente, mi ha colpito osservare come molte delle esperienze positive vengano descritte come qualcosa di atteso o quasi ordinario, mentre gli episodi problematici occupano uno spazio narrativo molto più ampio. Ho avuto l'impressione che la partecipazione dello studente con disabilità, quando avviene in modo sereno e naturale, venga considerata il minimo auspicabile e quindi raramente raccontata nei dettagli. Al contrario, le situazioni di esclusione, le difficoltà organizzative o gli imprevisti sembrano lasciare un segno più profondo nel vissuto professionale degli operatori. Questo dato mi porta a riflettere sul rischio che le buone pratiche inclusive, proprio perché percepite come normali o doverose, ricevano meno attenzione rispetto alle criticità, nonostante

rappresentino un patrimonio educativo altrettanto importante da valorizzare e diffondere. Credo inoltre che, questo dato non debba essere interpretato esclusivamente in senso negativo. Le difficoltà, infatti, tendono a lasciare un segno più profondo nella memoria professionale e spesso diventano occasioni di apprendimento. Tuttavia, ciò suggerisce anche la necessità di valorizzare maggiormente le buone pratiche, affinché possano diventare patrimonio condiviso e non rimanere esperienze isolate.

Dal punto di vista personale, il risultato più importante dell'intera ricerca è che le difficoltà emerse raramente sembrano dipendere esclusivamente dalla disabilità dello studente. Al contrario, la maggior parte delle criticità appare collegata all'organizzazione, alla progettazione, alle relazioni e al contesto. Questo dato rafforza una visione della disabilità coerente con il modello biopsicosociale: non è la persona, da sola, a determinare la possibilità di partecipare, ma l'interazione tra le sue caratteristiche e l'ambiente che la circonda.

Proprio per questo motivo ritengo che la gita scolastica debba essere considerata non come un semplice evento occasionale, ma come il risultato di un percorso educativo costruito nel tempo. Le relazioni, il senso di appartenenza, la collaborazione tra pari e la corresponsabilità educativa non si improvvisano il giorno della partenza. Quando questi elementi sono stati coltivati durante l'anno scolastico, l'uscita didattica può trasformarsi in una reale opportunità di partecipazione. Quando invece mancano, le fragilità emergono con maggiore evidenza.

Nel complesso, questa ricerca ha confermato la mia convinzione che l'inclusione non coincida con la sola presenza dello studente nei contesti educativi, ma con la possibilità concreta di prendere parte alle esperienze, alle relazioni e alla vita del gruppo. I risultati ottenuti mostrano che sono stati compiuti passi importanti, ma evidenziano anche come esistano ancora margini di miglioramento. È proprio da questa consapevolezza che nasce la proposta del modello operativo G.I.T.A., pensato come uno strumento capace di trasformare i principi dell'inclusione in scelte progettuali concrete e applicabili.

4.4.1 Intervista semi-strutturata

Per approfondire e interpretare i risultati emersi dal questionario, è stata condotta un'intervista semi-strutturata a Serena Beato, docente di sostegno con una consolidata esperienza nel campo dell'inclusione scolastica e attualmente funzione strumentale per l'inclusione e coordinatrice del sostegno presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "Italo Calvino" di Modena. La scelta di coinvolgere questa figura professionale è stata motivata non soltanto dal ruolo ricoperto all'interno dell'istituto scolastico, ma anche dalla significativa esperienza maturata nella progettazione di percorsi inclusivi e nel coordinamento delle diverse figure coinvolte nei processi di inclusione.

L'intervista è stata concepita come uno strumento di approfondimento qualitativo finalizzato a integrare i dati raccolti attraverso il questionario. Se quest'ultimo ha permesso di rilevare percezioni, criticità e bisogni condivisi da un ampio numero di partecipanti, il confronto con una professionista esperta ha consentito di attribuire maggiore significato ai risultati emersi, offrendo una lettura più approfondita delle dinamiche che caratterizzano la partecipazione degli studenti con disabilità alle uscite didattiche.

La traccia dell'intervista è stata costruita a partire dai principali temi emersi dall'analisi preliminare dei questionari. In particolare, il confronto si è concentrato su questioni quali il ruolo delle relazioni tra pari, la corresponsabilità educativa, le difficoltà organizzative, il rapporto con le famiglie, la gestione degli imprevisti e le strategie ritenute più efficaci per favorire la partecipazione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. L'obiettivo non era verificare nuovamente i dati raccolti, ma comprendere come tali evidenze venissero interpretate da una professionista che quotidianamente si confronta con la progettazione di esperienze inclusive e con il coordinamento delle risorse educative presenti nella scuola.

L'intervista ha inoltre assunto una funzione significativa all'interno della ricerca poiché ha permesso di mettere in dialogo le evidenze quantitative con l'esperienza professionale sul campo. Questo confronto ha consentito non solo di confermare alcuni aspetti già emersi dal questionario, ma anche di sviluppare riflessioni più critiche sui processi che favoriscono o ostacolano la partecipazione degli studenti con disabilità nei contesti extrascolastici.

Uno dei primi aspetti emersi dall'intervista riguarda il valore che Serena Beato attribuisce alle uscite didattiche come occasioni privilegiate di inclusione. Secondo la sua esperienza, infatti, i contesti extrascolastici consentono spesso di osservare dinamiche relazionali differenti rispetto a quelle che caratterizzano la quotidianità dell'aula. Mentre durante le attività scolastiche gli studenti tendono a occupare ruoli abbastanza definiti e prevedibili, nelle uscite emergono più facilmente occasioni di collaborazione spontanea e di incontro autentico tra compagni.

Ciò che colpisce nelle sue parole è l'idea che l'inclusione trovi espressione soprattutto nelle situazioni informali. Serena Beato osserva come, durante una visita o una gita, possano emergere comportamenti di aiuto reciproco che non derivano da una richiesta dell'adulto, ma dalla naturale interazione tra pari. Questa riflessione richiama un elemento già emerso nei questionari: la qualità dell'esperienza inclusiva sembra dipendere meno dalla semplice partecipazione alle attività e più dalla possibilità di sentirsi parte di una rete di relazioni significative.

Un secondo tema sul quale Serena Beato esprime una posizione particolarmente netta riguarda la corresponsabilità educativa. Dalle sue parole emerge una critica alla tendenza, ancora presente in alcuni contesti scolastici, a delegare la partecipazione dell'alunno con disabilità quasi esclusivamente

all'insegnante di sostegno o all'educatore. Secondo l'intervistata, questa modalità di lavoro rischia di entrare in contraddizione con i principi stessi dell'inclusione, poiché favorisce una separazione implicita tra lo studente con disabilità e il resto della classe. L'inclusione viene invece descritta come una responsabilità condivisa che richiede il coinvolgimento attivo di tutti i docenti nella progettazione e nella gestione dell'esperienza.

Questa riflessione assume molta rilevanza se confrontata con i dati del questionario, nei quali il limitato coinvolgimento dei docenti curricolari è stato indicato come una delle principali criticità organizzative. Le osservazioni dell'intervistata sembrano quindi confermare che il problema non riguardi esclusivamente la disponibilità di risorse o di figure specializzate, ma anche il modo in cui vengono distribuite responsabilità e compiti all'interno del gruppo di lavoro.

In questa prospettiva, la presenza dell'insegnante di sostegno rappresenta certamente una risorsa fondamentale, ma non può trasformarsi in una forma di delega implicita da parte degli altri docenti. Dalle considerazioni di Serena Beato emerge chiaramente come la qualità dell'inclusione dipenda dalla capacità dell'intero consiglio di classe di riconoscersi corresponsabile del percorso educativo di ogni studente. Si tratta di un passaggio culturale prima ancora che organizzativo, che richiede di superare la logica secondo cui l'alunno con disabilità sarebbe una competenza esclusiva delle figure specializzate.

Tale aspetto mi sembra particolarmente significativo perché suggerisce che alcune delle difficoltà emerse nei questionari potrebbero non dipendere tanto dalla complessità dei bisogni degli studenti, quanto dalla persistenza di modelli organizzativi che faticano ancora a tradurre pienamente i principi dell'inclusione nella pratica quotidiana. In questo senso, la corresponsabilità educativa appare non soltanto come un obiettivo auspicabile, ma come una condizione essenziale per costruire esperienze realmente partecipative e inclusive.

Un altro tema affrontato riguarda le preoccupazioni che accompagnano spesso la partecipazione degli studenti con disabilità alle uscite scolastiche. Serena Beato riconosce che timori legati alla gestione di comportamenti problematici, agli imprevisti o alle responsabilità educative siano presenti e comprensibili. Tuttavia, la sua esperienza la porta a leggere tali difficoltà in modo meno allarmistico rispetto a quanto talvolta emerge nel dibattito scolastico. Secondo l'intervistata, il problema non è rappresentato tanto dalla presenza dello studente con disabilità, quanto dall'eventuale mancanza di una preparazione condivisa dell'esperienza.

In questa prospettiva, le situazioni più complesse non vengono interpretate come eventi imprevedibili da temere, ma come aspetti che possono essere gestiti attraverso una conoscenza approfondita dello studente, una pianificazione accurata e una collaborazione efficace tra le diverse figure coinvolte. Questa posizione appare particolarmente interessante perché sposta l'attenzione

dalla logica dell'emergenza a quella della prevenzione, suggerendo che molte criticità possano essere ridotte attraverso un lavoro preparatorio adeguato.

Particolarmente interessante è apparsa anche la riflessione relativa al rapporto con le famiglie. Serena Beato evidenzia come le difficoltà legate alla partecipazione alle uscite scolastiche non siano necessariamente riconducibili alla condizione di disabilità, ma possano derivare da una comunicazione insufficiente o da una limitata condivisione degli obiettivi educativi tra scuola e genitori. Dalle sue parole emerge chiaramente l'idea che la fiducia rappresenti uno degli elementi centrali per la riuscita dell'esperienza.

Ciò che mi sembra interessante è che l'intervistata non descrive la famiglia come un soggetto da coinvolgere esclusivamente per ragioni organizzative, ma come una risorsa educativa fondamentale. Quando i genitori percepiscono che la scuola conosce realmente il proprio figlio, ne considera i bisogni e pianifica con attenzione l'esperienza, risultano generalmente più disponibili a sostenere la partecipazione. In questo senso, la collaborazione scuola-famiglia appare non come un elemento accessorio, ma come una condizione necessaria per costruire percorsi inclusivi efficaci.

Un'ulteriore tematica sulla quale Serena Beato si sofferma riguarda il ruolo del gruppo dei pari. Pur riconoscendo il valore delle relazioni tra compagni, l'intervistata assume una posizione particolarmente realistica e critica, sottolineando come la semplice presenza dei pari non costituisca di per sé una garanzia di inclusione. Le relazioni positive non nascono automaticamente, ma richiedono un lavoro educativo costante finalizzato a promuovere conoscenza reciproca, sensibilizzazione e senso di appartenenza.

Questa osservazione appare centrale alla luce di quanto emerso dai questionari. Se le relazioni vengono indicate come uno dei principali fattori di inclusione, sono proprio le dinamiche relazionali a mostrare le maggiori fragilità nei momenti meno strutturati. Serena Beato invita quindi a superare una visione idealizzata del gruppo dei pari, evidenziando come il suo potenziale inclusivo dipenda dalla qualità del lavoro educativo svolto nel tempo dagli adulti di riferimento.

Per quanto riguarda gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico, l'intervistata richiama l'attenzione sull'importanza della preparazione anticipata dell'esperienza. Più che soffermarsi sulla diagnosi, Serena Beato insiste sulla necessità di conoscere la persona, le sue modalità comunicative, le sue preferenze e gli elementi che possono favorire il suo benessere. Nella sua esperienza, prevedibilità e conoscenza rappresentano fattori fondamentali per ridurre l'ansia e favorire una partecipazione serena. Questa riflessione si discosta da una visione standardizzata dell'autismo. Dalle sue parole emerge con chiarezza l'idea che non esistano strategie universalmente valide, ma che ogni esperienza debba essere costruita a partire dalla conoscenza concreta dello studente. In tale prospettiva, la preparazione dell'uscita non consiste soltanto nell'organizzazione logistica delle

attività, ma diventa un processo educativo che coinvolge la persona nella sua unicità e ne valorizza le potenzialità.

Nella totalità, la ricerca ha evidenziato come la costruzione di esperienze realmente inclusive richieda corresponsabilità educativa, conoscenza approfondita degli studenti, collaborazione con le famiglie, valorizzazione del gruppo dei pari e attenzione costante alla dimensione relazionale. Si tratta di elementi che non possono essere improvvisati nel momento della partenza, ma che devono essere costruiti e coltivati nel tempo all'interno della quotidianità scolastica.

4.5 Modello operativo G.I.T.A.

Le riflessioni teoriche sviluppate nei capitoli precedenti e i risultati emersi dall'indagine empirica hanno evidenziato la necessità di individuare strumenti concreti capaci di sostenere la partecipazione degli studenti con disabilità alle uscite didattiche. Se la letteratura pedagogica riconosce il valore del diritto all'esperienza, dell'accessibilità e della partecipazione come principi fondamentali dell'educazione inclusiva, la ricerca ha mostrato come la loro effettiva realizzazione incontri ancora numerosi ostacoli nella pratica scolastica. È proprio da questa distanza tra riferimenti teorici e realtà operative che prende forma il modello G.I.T.A., concepito come una proposta metodologica finalizzata a supportare la progettazione di esperienze inclusive nei contesti extrascolastici.

Il modello è stato elaborato a partire dall'analisi di un caso studio riguardante uno studente con Disturbo dello Spettro Autistico associato a disabilità cognitiva di grado medio e con limitate competenze comunicative verbali. Le caratteristiche del profilo considerato hanno richiesto una particolare attenzione alla prevedibilità delle situazioni, alla strutturazione delle attività, alla mediazione comunicativa e alla preparazione anticipata dell'esperienza. Tali aspetti assumono una rilevanza specifica nei contesti extrascolastici, nei quali l'esposizione ad ambienti nuovi, stimoli inusuali e routine differenti può generare situazioni di disorientamento o disagio. È opportuno precisare che il modello proposto non intende configurarsi come uno strumento universalmente applicabile né come una procedura standardizzata. Uno degli elementi che emergono con maggiore chiarezza sia dalla letteratura sia dall'esperienza professionale riguarda infatti l'impossibilità di individuare strategie educative valide per ogni persona e in ogni circostanza. Ogni studente presenta caratteristiche peculiari, interessi, bisogni, modalità di funzionamento e risorse personali che richiedono interventi personalizzati e costantemente adattabili. In questa prospettiva, il modello G.I.T.A. si presenta come una struttura flessibile, aperta a modifiche e integrazioni in relazione alle caratteristiche individuali dello studente e alle specificità del contesto educativo.

Nelle sezioni successive verrà illustrata la sperimentazione realizzata in occasione di una visita all'Abbazia di Nonantola, individuata come contesto educativo e culturale nel quale osservare e sostenere la partecipazione dello studente. L'intervento è stato articolato attraverso una serie di strategie preparatorie e di accompagnamento finalizzate a ridurre l'incertezza, favorire la comprensione dell'esperienza e promuovere una partecipazione il più possibile attiva e significativa.

Tra gli strumenti adottati assumono particolare rilevanza la costruzione di una storia sociale volta ad anticipare le diverse fasi dell'uscita, l'utilizzo di supporti visivi e materiali fotografici relativi ai luoghi da visitare, attività di preparazione emotiva e cognitiva e strumenti di rielaborazione successiva, tra cui la ruota delle emozioni. La scelta di tali interventi è stata guidata sia dalle caratteristiche dello studente sia dalle indicazioni presenti in letteratura riguardo alle strategie maggiormente efficaci nel supportare persone con Disturbo dello Spettro Autistico in situazioni caratterizzate da novità e cambiamenti.

L'obiettivo del modello non consiste esclusivamente nel rendere possibile la partecipazione all'uscita didattica, ma nel creare le condizioni affinché l'esperienza possa essere compresa, vissuta e successivamente rielaborata in modo significativo. In questa prospettiva, la visita all'Abbazia di Nonantola non rappresenta soltanto il contesto entro cui sperimentare specifiche strategie educative, ma costituisce anche un'opportunità per riflettere concretamente su come accessibilità, partecipazione e personalizzazione possano tradursi in pratiche inclusive capaci di garantire il diritto all'esperienza a tutti gli studenti.

L'acronimo *G.I.T.A.* è stato elaborato per sintetizzare i principali elementi che, secondo quanto emerso dalla letteratura scientifica, dall'indagine empirica e dall'analisi del caso studio, risultano fondamentali per progettare e realizzare uscite didattiche realmente inclusive. Il termine richiama volutamente l'esperienza della gita scolastica, ma assume anche un valore metodologico, poiché identifica quattro dimensioni operative strettamente interconnesse: Guidare e conoscere lo studente, Integrare strumenti e strategie inclusive, Trasformare l'esperienza in apprendimento e Accompagnare e sostenere la partecipazione.

La prima dimensione del modello pone al centro la conoscenza approfondita dello studente. Ogni intervento educativo efficace richiede infatti una comprensione accurata delle caratteristiche individuali della persona, delle sue modalità di funzionamento, dei bisogni educativi, delle competenze possedute e delle eventuali difficoltà che possono emergere durante l'esperienza.

Nel caso degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico, questa fase assume un'importanza ancora maggiore poiché consente di individuare possibili fattori di stress legati alla novità degli ambienti, ai cambiamenti della routine e alla presenza di stimoli sociali e sensoriali particolarmente intensi. Sebbene non sia possibile prevedere completamente i comportamenti che potrebbero

manifestarsi in contesti nuovi, una conoscenza approfondita dello studente permette di predisporre strategie preventive e strumenti di supporto adeguati.

Tra gli aspetti da considerare rientrano l'individuazione dei punti di forza e delle aree di fragilità, le preferenze personali, le modalità comunicative, le strategie di autoregolazione e gli interessi specifici che possono essere valorizzati durante l'uscita. Risulta inoltre fondamentale il coinvolgimento della famiglia e delle altre figure educative di riferimento, che rappresentano una preziosa fonte di informazioni utili per comprendere come sostenere al meglio la partecipazione dello studente. In questa prospettiva possono essere predisposti strumenti compensativi personalizzati, quali oggetti per lo *stimming*, supporti sensoriali o materiali rassicuranti, utili a favorire il benessere e la regolazione emotiva durante l'esperienza.

La seconda dimensione riguarda l'integrazione di strumenti e strategie finalizzati a rendere l'esperienza accessibile e comprensibile. L'inclusione non si realizza esclusivamente attraverso la presenza dello studente all'interno dell'attività, ma richiede la predisposizione di condizioni che gli consentano di comprendere ciò che accade e di partecipare in maniera significativa.

A tal fine assumono particolare rilevanza gli strumenti di *Comunicazione Aumentativa e Alternativa* (CAA) e i sistemi *PECS*, che possono supportare la comprensione delle informazioni e facilitare gli scambi comunicativi. Ugualmente importanti risultano i supporti visivi, le sequenze fotografiche e le anticipazioni delle diverse fasi della giornata, che contribuiscono a rendere l'esperienza più prevedibile e meno ansiogena.

L'utilizzo di mediatori concreti, materiali manipolativi e stimoli multisensoriali può inoltre favorire la comprensione dei contenuti proposti e sostenere il coinvolgimento attivo dello studente. Tutte le attività dovrebbero essere organizzate attraverso una struttura chiara e prevedibile, capace di offrire punti di riferimento stabili e facilmente riconoscibili. In questo modo l'ambiente educativo diventa maggiormente accessibile e in grado di rispondere alle diverse esigenze dei partecipanti.

La terza dimensione del modello sottolinea come la gita scolastica non debba essere considerata esclusivamente un momento ricreativo o di socializzazione, ma rappresenti una significativa opportunità di apprendimento. Affinché ciò avvenga, è necessario progettare attività che consentano di attribuire significato educativo all'esperienza vissuta.

Le uscite didattiche offrono infatti la possibilità di collegare conoscenze teoriche e situazioni concrete, favorendo apprendimenti più autentici e duraturi. In questa prospettiva risultano particolarmente utili i collegamenti interdisciplinari, che permettono di integrare contenuti provenienti da differenti aree disciplinari e di valorizzare il contesto reale come ambiente di apprendimento. L'esperienza diretta consente inoltre di promuovere la partecipazione attiva dello studente, rendendolo protagonista del proprio percorso di conoscenza. Attraverso attività di

osservazione, esplorazione e interazione con l'ambiente è possibile favorire la costruzione di nuove competenze e sostenere processi di generalizzazione degli apprendimenti, consentendo allo studente di trasferire quanto acquisito in contesti diversi da quello scolastico.

L'ultima dimensione del modello riguarda il sostegno continuo alla partecipazione durante tutte le fasi dell'esperienza. La partecipazione non può essere considerata un risultato automatico, ma richiede un accompagnamento costante da parte della comunità educativa.

In questo processo assumono un ruolo centrale le relazioni con i pari, che possono costituire una risorsa fondamentale attraverso strategie di *peer support* e forme di collaborazione reciproca. Parallelamente, la mediazione degli adulti risulta indispensabile per facilitare la comprensione delle situazioni, sostenere la comunicazione e intervenire in caso di difficoltà.

Particolare attenzione deve essere dedicata alla gestione dei tempi, prevedendo pause adeguate e momenti di decompressione che consentano allo studente di recuperare energie e mantenere livelli adeguati di benessere. Allo stesso modo, la regolazione sensoriale ed emotiva rappresenta un elemento essenziale, soprattutto per gli studenti che possono manifestare difficoltà nell'elaborazione degli stimoli ambientali. La presenza di strategie personalizzate e di strumenti di supporto consente di prevenire situazioni di sovraccarico e di favorire una partecipazione più serena e significativa.

Le quattro dimensioni del modello G.I.T.A. non devono essere interpretate come fasi separate e sequenziali, bensì come componenti di un unico processo educativo. La conoscenza dello studente, l'utilizzo di strategie inclusive, la valorizzazione dell'apprendimento esperienziale e il sostegno alla partecipazione si influenzano reciprocamente e concorrono alla costruzione di percorsi extrascolastici capaci di promuovere inclusione, accessibilità e diritto all'esperienza per tutti gli studenti.

4.5.1 Applicazione modello operativo G.I.T.A.

La fase preparatoria della visita all'Abbazia di Nonantola è stata progettata con l'obiettivo di ridurre il livello di incertezza associato all'esperienza e di favorire una partecipazione consapevole e serena dello studente. Considerando le caratteristiche del caso studio e le difficoltà che spesso le persone con Disturbo dello Spettro Autistico a basso funzionamento incontrano nei contesti caratterizzati da novità, cambiamenti e stimoli ambientali differenti da quelli abituali, è stata realizzata una storia sociale finalizzata ad anticipare le principali fasi dell'uscita didattica.

La storia sociale è stata costruita attraverso la piattaforma *Pictofacile* e integrata con pittogrammi reperiti nel portale ARASAAC, affiancati da fotografie reali dell'Abbazia di Nonantola tratte dal sito ufficiale del complesso monumentale. La scelta di utilizzare immagini autentiche dei

luoghi da visitare è stata motivata dalla volontà di aumentare la prevedibilità dell'esperienza e di facilitare il riconoscimento degli ambienti durante la visita.

Lo strumento è stato presentato allo studente il giorno precedente all'uscita, in un momento considerato particolarmente favorevole dal punto di vista attentivo ed emotivo, successivo a una pausa di decompressione. Tale scelta ha consentito di creare le condizioni necessarie affinché la lettura potesse essere vissuta senza situazioni di sovraccarico cognitivo o emotivo. Durante la condivisione della storia sociale l'attenzione è stata posta soprattutto sulla successione temporale degli eventi, esplicitando in modo chiaro e prevedibile le diverse attività che avrebbero caratterizzato la giornata: il viaggio in autobus, la visita all'abbazia, il laboratorio didattico, il momento della merenda e il successivo rientro a scuola.

All'interno della narrazione sono state inoltre inserite alcune indicazioni comportamentali formulate in termini positivi, con una funzione prevalentemente preventiva. In particolare, sono stati anticipati i comportamenti attesi durante il viaggio in autobus, il rispetto delle regole previste negli spazi sacri della chiesa e della cripta, le modalità di partecipazione alle spiegazioni della guida e le corrette modalità di utilizzo dei materiali durante il laboratorio denominato *“La fabbrica del codice”*. È stata inoltre sottolineata l'importanza di mantenere la vicinanza al gruppo e di fare riferimento agli adulti accompagnatori durante l'intera esperienza.



Figura 13 Storia sociale in CAA.¹⁵⁶

Per rafforzare ulteriormente il processo di anticipazione e favorire l'accettazione della modifica della routine quotidiana, l'uscita didattica è stata inserita nell'agenda visiva personale dello studente attraverso l'utilizzo del relativo simbolo PEC. Questa strategia, ha consentito di preparare

¹⁵⁶ Materiale elaborato dall'autrice nell'ambito della presente ricerca.

progressivamente l'alunno all'evento, offrendo un riferimento stabile e facilmente comprensibile che accompagnasse l'attesa della gita nei giorni precedenti.

Accanto alla storia sociale è stato progettato un percorso di mediazione sensoriale e cognitiva attraverso la realizzazione di materiali specificamente pensati per sostenere la comprensione dell'esperienza. Tra questi, una mappa-pergamena realizzata dall'educatrice, ideata come strumento tattile e visivo in continuità con i contenuti storici affrontati durante la visita e con l'osservazione dei reperti conservati nel museo abbaziale.

La pergamena è stata costruita utilizzando materiali caratterizzati da particolari proprietà tattili, scelti per richiamare la consistenza della pelle utilizzata negli antichi manoscritti. Il supporto cilindrico sul quale è stata applicata la mappa consente un'apertura graduale del materiale, simulando l'esperienza concreta dello srotolamento di una pergamena medievale e favorendo così un coinvolgimento multisensoriale dello studente.

All'interno della pergamena è stata inserita una rappresentazione semplificata degli ambienti dell'abbazia, rielaborata a partire dalla pianta originale e adattata secondo criteri di accessibilità cognitiva attraverso l'utilizzo della piattaforma *Canva*. La versione iniziale presentava infatti elementi grafici complessi e poco leggibili, quali decorazioni e caratteri ispirati alla scrittura medievale, che avrebbero potuto rendere più difficile l'orientamento. Per questo motivo si è proceduto a una semplificazione degli spazi, all'utilizzo di colori ad alto contrasto e all'inserimento di pittogrammi tridimensionali che fungessero sia da anticipatori delle attività sia da supporti per la regolazione comportamentale. La presenza di un punto di partenza chiaramente identificabile e di indicatori visivi di direzione ha inoltre favorito l'orientamento spaziale e la comprensione del percorso da seguire.

La mappa è stata progettata con un elevato grado di flessibilità, così da poter essere ulteriormente adattata in funzione delle caratteristiche dei destinatari. In presenza di studenti con bisogni di supporto più elevati può essere ulteriormente semplificata, mentre con alunni caratterizzati da maggiori autonomie può essere utilizzata come strumento esplorativo o come supporto per attività assimilabili a una caccia al tesoro, incrementando il coinvolgimento e la motivazione.

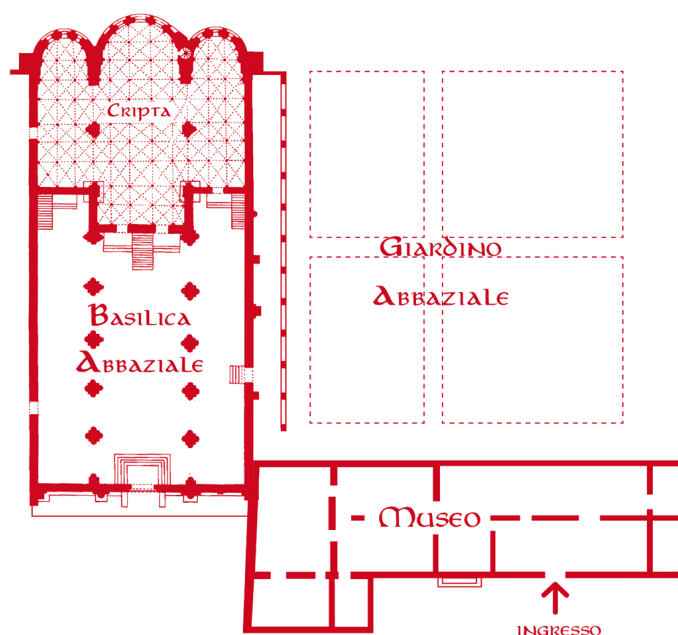


Figura 14 Mappa Abbazia ufficiale.¹⁵⁷



Figura 15 Mappa Abbazia rivisitata con PECS.¹⁵⁸

Un successivo strumento predisposto per la visita è consistito nella realizzazione di una piuma tattile, pensata per svolgere una duplice funzione educativa e autoregolativa. Da un lato, essa rappresentava un mediatore concreto capace di introdurre e contestualizzare il laboratorio “La fabbrica del codice”, favorendo il collegamento tra l'esperienza vissuta e i contenuti storici proposti. Dall'altro lato, la piuma è stata concepita come uno strumento di autoregolazione sensoriale,

¹⁵⁷ Immagine tratta dal sito ufficiale dell'Abbazia di Nonantola, <https://www.abbazianonantola.it/> (consultato il 21 giugno 2025).

¹⁵⁸ Materiale elaborato dall'autrice nell'ambito della presente ricerca.

utilizzabile durante i momenti di attesa o nelle fasi caratterizzate da spiegazioni più lunghe e complesse.

La scelta dei materiali, tra cui corde di spago e superfici manipolabili, è stata orientata a stimolare il canale tattile e a offrire allo studente un supporto funzionale per la gestione dell'attivazione emotiva e sensoriale. In questo modo l'oggetto non assume esclusivamente una funzione didattica, ma diventa anche uno strumento capace di favorire il mantenimento dell'attenzione e il rispetto dei tempi dell'attività di gruppo.

Sul piano motivazionale è stato infine introdotto un sistema di rinforzo strutturato denominato simbolicamente “tesoro”. Lo strumento consiste in un piccolo cofanetto in legno decorato contenente pietre colorate e materiali sensoriali selezionati per le loro potenzialità educative e regolative. Oltre a rappresentare un elemento di interesse e curiosità per lo studente, il tesoro può essere utilizzato per attività di categorizzazione, classificazione e discriminazione dei colori, nonché per stimolazioni sensoriali legate ai suoni prodotti dal movimento degli oggetti contenuti al suo interno.

La scelta di questo rinforzo è stata guidata dalla necessità di sostenere la motivazione e la partecipazione durante l'intera esperienza. In contesti caratterizzati da una maggiore complessità organizzativa, il tesoro può inoltre essere integrato all'interno di sistemi di token economy, prevedendo premi e rinforzi personalizzati sulla base degli interessi specifici dello studente. Tale flessibilità ne aumenta l'efficacia educativa e consente di adattare lo strumento alle esigenze individuali e alle differenti situazioni esperienziali.



Figura 16 Tesoro multi-sensoriale.¹⁵⁹

Nel corso della visita è stata inoltre prevista la possibilità di attivare una pausa di decompressione, concepita come strategia preventiva e di supporto nei momenti di maggiore affaticamento, sovraccarico sensoriale o in presenza di comportamenti problema particolarmente

¹⁵⁹ Materiale elaborato dall'autrice nell'ambito della presente ricerca.

intensi e persistenti. La predisposizione di questo spazio risponde alla necessità di garantire allo studente un contesto nel quale poter recuperare gradualmente uno stato di benessere e di autoregolazione, senza che eventuali difficoltà compromettano la prosecuzione dell'esperienza educativa.

La pausa è stata collocata all'interno del giardino dell'Abbazia, un ambiente precedentemente individuato come luogo adatto anche per il momento della merenda. La scelta di questo spazio è stata motivata dalla presenza di stimoli ambientali più contenuti rispetto agli altri contesti visitati e dalla possibilità di muoversi con maggiore libertà, favorendo attività spontanee di rilassamento e regolazione sensoriale. La disponibilità di un ambiente tranquillo e facilmente accessibile ha consentito di offrire allo studente un punto di riferimento stabile e rassicurante durante l'intera giornata.

L'inserimento della pausa di decompressione all'interno della progettazione educativa non è stato inteso come un'interruzione dell'attività o come una risposta esclusivamente emergenziale, ma come parte integrante del percorso di partecipazione. In questa prospettiva, la possibilità di accedere temporaneamente a uno spazio più protetto ha rappresentato uno strumento volto a sostenere il benessere dello studente e a favorire il successivo rientro nelle attività programmate. Tale accorgimento ha contribuito a rendere l'esperienza maggiormente accessibile e sostenibile, rispettando i bisogni individuali dell'alunno e promuovendo una partecipazione più serena e significativa all'intera uscita didattica.

Al fine di promuovere una partecipazione attiva e valorizzare la dimensione relazionale dell'esperienza, è stata prevista una strategia di peer support, particolarmente significativa durante lo svolgimento dell'attività laboratoriale *“La fabbrica del codice”*. La scelta di ricorrere al supporto tra pari si fonda sul presupposto che l'inclusione non dipenda esclusivamente dall'intervento degli adulti, ma possa essere favorita anche attraverso il coinvolgimento diretto dei compagni di classe nella costruzione di relazioni di aiuto e collaborazione.

Alcuni compagni sono stati pertanto coinvolti con una funzione di sostegno, finalizzata a facilitare la comprensione delle consegne, supportare l'alunno nei momenti di maggiore difficoltà operativa e favorire la partecipazione alle attività proposte. Tale modalità di lavoro ha consentito di creare occasioni spontanee di interazione, riducendo il rischio di isolamento e promuovendo una partecipazione più naturale all'interno del gruppo classe. L'utilizzo del peer support non ha rappresentato soltanto un aiuto pratico nello svolgimento del laboratorio, ma ha costituito anche un'importante opportunità educativa sul piano relazionale e sociale. La collaborazione tra pari ha infatti favorito la costruzione di un clima inclusivo e cooperativo, nel quale ciascuno studente ha potuto contribuire attivamente all'esperienza comune. Attraverso il sostegno reciproco, la

condivisione dei compiti e il raggiungimento di obiettivi comuni, è stato possibile rafforzare il senso di appartenenza al gruppo e promuovere dinamiche relazionali positive.

Tra le attività proposte durante la visita all'Abbazia di Nonantola, il laboratorio didattico “*La Fabbrica del Codice*” ha rappresentato un momento particolarmente simbolico dal punto di vista educativo. L'attività è stata progettata con l'obiettivo di avvicinare gli studenti ai principali processi di produzione del manoscritto medievale, offrendo loro l'opportunità di conoscere concretamente il lavoro svolto dagli amanuensi e le diverse fasi che caratterizzavano la realizzazione di un codice.

Il percorso si è sviluppato attraverso due momenti strettamente collegati tra loro. Una prima fase ha previsto la visita guidata alla basilica e al museo, durante la quale gli studenti hanno potuto osservare codici miniati, pergamene e altri reperti storici, approfondendo le caratteristiche dello scriptorium medievale e le tecniche utilizzate nella produzione dei manoscritti. Successivamente, l'esperienza ha assunto una dimensione maggiormente laboratoriale, coinvolgendo direttamente i partecipanti nella realizzazione di un foglio manoscritto ispirato alle pratiche dell'epoca. Attraverso attività quali la fascicolazione dei fogli, la preparazione delle linee guida per la scrittura e l'utilizzo di inchiostro e strumenti tradizionali, gli studenti hanno avuto la possibilità di sperimentare in prima persona i contenuti precedentemente osservati.

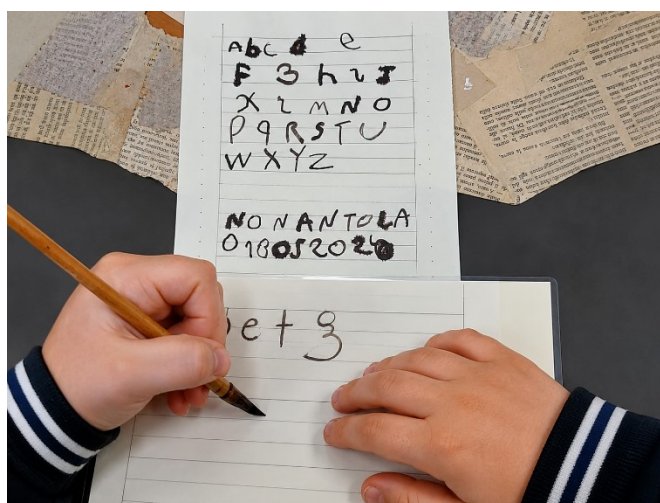


Figura 17 Laboratorio di scrittura medievale.¹⁶⁰

La valenza educativa del laboratorio risiede proprio nella sua natura esperienziale e manipolativa. In linea con le prospettive pedagogiche dell'apprendimento attivo, l'esperienza concreta consente infatti di trasformare conoscenze astratte in occasioni di scoperta e partecipazione diretta. Come sottolineato da John Dewey e successivamente approfondito da David Kolb¹⁶¹, l'apprendimento

¹⁶⁰ Materiale elaborato dall'autrice nell'ambito della presente ricerca.

¹⁶¹ D. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1983.

risulta sentito quando nasce dall'azione, dall'esplorazione e dal coinvolgimento diretto della persona nel contesto di esperienza.

Tuttavia, l'osservazione sul campo ha evidenziato come attività caratterizzate da un elevato potenziale educativo possano presentare alcune criticità per gli studenti con disabilità, soprattutto in presenza di Disturbo dello Spettro Autistico a basso funzionamento. Consegne complesse, richieste implicite, tempi poco strutturati o spiegazioni eccessivamente verbali possono infatti generare difficoltà di comprensione e situazioni di disorientamento, limitando la partecipazione attiva all'esperienza. La presenza delle figure adulte di riferimento ha consentito di svolgere una costante funzione di mediazione comunicativa e organizzativa. La semplificazione delle consegne, la riduzione del carico verbale delle spiegazioni e il supporto nella manipolazione dei materiali hanno permesso di rendere maggiormente accessibili i contenuti proposti e di sostenere la partecipazione dello studente nelle diverse fasi del laboratorio.

Le osservazioni raccolte durante la visita, hanno evidenziato alcune difficoltà significative. Nella fase iniziale, lo studente ha mostrato una certa difficoltà nel mantenere una posizione stabile, pur rispettando le regole comportamentali richieste dal contesto. L'attenzione appariva maggiormente orientata verso elementi visivamente stimolanti, come la figura della guida o gli schermi interattivi presenti nel percorso espositivo. Al contrario, le spiegazioni storiche, caratterizzate da un linguaggio specialistico e prive di adeguate mediazioni, sono risultate meno accessibili e comprensibili.

Anche durante il laboratorio sono emerse difficoltà legate alla comprensione delle consegne e all'interpretazione dei materiali utilizzati. Sebbene l'ambiente fosse organizzato e strutturato in maniera adeguata, alcune richieste implicavano livelli di astrazione non sempre compatibili con il profilo dello studente. In particolare, la distanza tra il modello grafico mostrato e le operazioni concretamente richieste ha generato momenti di incertezza che hanno reso necessario l'intervento dell'insegnante e dell'educatrice. Nonostante tali difficoltà, grazie alla mediazione educativa e al supporto fornito, lo studente ha potuto partecipare all'attività e raggiungere un risultato significativo, rappresentato dalla scrittura del proprio nome, esperienza che ha costituito un importante momento di successo personale e di partecipazione attiva.

Nel complesso, l'esperienza conferma come l'effettiva inclusività di un'attività non dipenda esclusivamente dalla sua proposta, ma dalla capacità di predisporre strategie, adattamenti e mediazioni che consentano a ciascuno studente di partecipare in modo significativo.

Al termine della visita è stata proposta un'attività di rielaborazione attraverso l'utilizzo della ruota delle emozioni, strumento già familiare allo studente e utilizzato abitualmente in altri contesti educativi. La conoscenza pregressa di questo supporto ha favorito una partecipazione più autonoma

e consapevole, consentendo all'alunno di riflettere sul proprio vissuto emotivo e di attribuire un significato personale alle diverse esperienze vissute durante la giornata.



Figura 18 Ruota delle emozioni.¹⁶²

L'attività è stata realizzata presentando allo studente una serie di immagini rappresentative dei momenti principali della gita, organizzate secondo la stessa sequenza temporale precedentemente anticipata nella storia sociale. Per ciascuna immagine è stato richiesto di individuare l'emozione maggiormente associata all'esperienza vissuta, scegliendo tra gioia, tristezza, rabbia, paura, stupore e noia. Le risposte fornite hanno restituito un quadro particolarmente interessante dal punto di vista educativo. Il viaggio in autobus e il momento della merenda nel giardino dell'abbazia sono stati associati all'emozione dello stupore, probabilmente in relazione alla novità dell'esperienza e alle opportunità di interazione con i compagni in un contesto diverso dalla quotidianità scolastica. La visita all'Abbazia di Nonantola è stata invece collegata alla gioia, suggerendo un vissuto positivo legato alla scoperta di un luogo nuovo e alla partecipazione all'esperienza con il gruppo classe.

Al contrario, l'immagine dell'interno della chiesa è stata associata alla tristezza. Sebbene non sia possibile attribuire con certezza un significato univoco a questa risposta, è plausibile ipotizzare che l'atmosfera particolarmente silenziosa e le richieste di controllo comportamentale abbiano influenzato la percezione dello studente. Analogamente, le opere d'arte e i contenuti storico-artistici presentati durante la visita sono stati associati alla noia, probabilmente a causa della complessità delle spiegazioni e della difficoltà nel mantenere elevati livelli di coinvolgimento e interesse.

Significativa è risultata l'associazione dell'attività laboratoriale *“La Fabbrica del Codice”* all'emozione della paura. Tale risposta potrebbe riflettere il carattere nuovo e impegnativo del

¹⁶² Materiale elaborato dall'autrice nell'ambito della presente ricerca.

compito, la necessità di utilizzare strumenti sconosciuti e le richieste di precisione e attenzione richieste durante l'attività. Nonostante il supporto fornito dagli adulti e dai compagni, l'esperienza potrebbe essere stata percepita come cognitivamente ed emotivamente impegnativa.

L'utilizzo della ruota delle emozioni si è rivelato uno strumento prezioso non solo per verificare il gradimento dell'attività, ma soprattutto per comprendere il modo in cui lo studente ha vissuto i diversi momenti dell'esperienza. Le emozioni espresse hanno fornito indicazioni utili per individuare gli aspetti maggiormente motivanti e quelli che, al contrario, richiedono ulteriori strategie di supporto e adattamento.

Il fatto che l'esperienza non sia stata descritta esclusivamente attraverso emozioni positive, evidenzia come il valore educativo di una gita scolastica non debba essere valutato soltanto in termini di piacere immediato, ma anche in relazione alle opportunità offerte allo studente di confrontarsi con situazioni nuove, affrontare piccole sfide e sviluppare una maggiore consapevolezza del proprio vissuto emotivo. In questa prospettiva, anche emozioni quali la paura, la tristezza o la noia assumono un'importante funzione formativa, poiché permettono di individuare aspetti migliorabili dell'esperienza e contribuiscono allo sviluppo dell'autodeterminazione e della competenza emotiva.

L'utilizzo di supporti visivi, attività di anticipazione, mediatori sensoriali, momenti di autoregolazione e strategie di collaborazione tra pari ha contribuito a sostenere la partecipazione dello studente nelle diverse fasi della visita, favorendo una maggiore comprensione delle attività proposte e una più efficace gestione delle situazioni di novità. Allo stesso tempo, l'osservazione ha permesso di individuare alcuni elementi che continuano a rappresentare possibili barriere.

Nel complesso, l'intervento realizzato conferma la necessità di una progettazione inclusiva che accompagni l'intera esperienza, dalla preparazione iniziale alla rielaborazione finale. Solo attraverso una costante attenzione ai bisogni individuali e alle caratteristiche del contesto è possibile trasformare l'uscita didattica in un'autentica opportunità di apprendimento, relazione e partecipazione per tutti gli studenti.

Conclusioni

Questo elaborato indaga una domanda che, con il procedere della ricerca, si è rivelata più complessa di quanto immaginassi inizialmente: cosa rende realmente inclusiva un'esperienza educativa? All'inizio del percorso, il tema riguardava soprattutto l'accessibilità e la possibilità per gli studenti con disabilità di partecipare alle uscite didattiche senza incontrare ostacoli, ma approfondendo la letteratura e confrontando le esperienze raccolte attraverso la ricerca, si è compreso che la questione è molto più ampia.

La riflessione teorica ha evidenziato come il concetto stesso di inclusione abbia subito una profonda trasformazione nel corso del tempo. Il passaggio da una visione centrata sul deficit a una prospettiva orientata al funzionamento e alla partecipazione ha modificato il modo di guardare alla disabilità e, di conseguenza, anche il ruolo della scuola. L'inclusione non può essere interpretata come un insieme di interventi rivolti a compensare una mancanza individuale, ma come la capacità dei contesti di accogliere la diversità e creare condizioni favorevoli alla partecipazione di tutti.

Tra gli aspetti che considero più significativi emersi dall'approfondimento teorico vi è il concetto di diritto all'esperienza. Nel corso della ricerca si è maturata la convinzione che parlare di inclusione significhi, prima di tutto, riconoscere a ogni studente il diritto di vivere pienamente le opportunità offerte dalla scuola. Non soltanto quelle strettamente legate all'apprendimento disciplinare, ma anche quelle che riguardano le relazioni, la scoperta, l'autonomia, la costruzione della propria identità e il senso di appartenenza a una comunità.

Proprio per questo motivo la gita scolastica si è rivelata un osservatorio privilegiato. Essa rappresenta uno dei contesti nei quali è più facile comprendere la differenza tra essere presenti e partecipare realmente. Una persona può essere fisicamente inclusa in un'attività senza sentirsi parte del gruppo, senza costruire relazioni significative o senza avere un ruolo attivo nell'esperienza. Al contrario, una partecipazione autentica richiede il riconoscimento della persona come soggetto competente, portatore di interessi, desideri e possibilità di scelta.

La ricerca empirica ha confermato molti degli elementi emersi nella letteratura, ma ha anche restituito alcune contraddizioni che meritano attenzione. Da un lato, l'inclusione viene riconosciuta quasi unanimemente come un valore fondamentale e nessuno mette in discussione il diritto degli studenti con disabilità a partecipare alle uscite scolastiche. Dall'altro lato, continuano a emergere episodi di esclusione, difficoltà organizzative e situazioni nelle quali la partecipazione risulta limitata o parziale. Questa apparente contraddizione suggerisce che tra i principi dichiarati e le pratiche quotidiane esista ancora uno spazio che la scuola è chiamata a colmare.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il diverso modo in cui vengono raccontate le esperienze positive e quelle negative all'interno del questionario. Le situazioni inclusive riuscite

appaiono spesso quasi scontate, come se rappresentassero semplicemente ciò che dovrebbe accadere. Le criticità, invece, vengono descritte con maggiore precisione e coinvolgimento emotivo. Emerge che quando l'inclusione funziona diventa quasi invisibile, mentre le difficoltà acquistano maggiore forza narrativa. Questo dato mostra quanto le situazioni problematiche continuino a lasciare un segno profondo nella percezione degli operatori, spingendoli ad allontanarsi dalle esperienze, invece di colmare le lacune presenti in tale ambito.

Nel corso della ricerca ho avuto modo di indagare che dietro questa tendenza si nasconde spesso una forma di solitudine professionale. Le preoccupazioni legate alla gestione degli imprevisti, delle crisi comportamentali o delle situazioni considerate più complesse sembrano essere amplificate quando gli operatori percepiscono di dover affrontare tali responsabilità da soli. In questo senso, la paura non appare necessariamente legata alla presenza dello studente con disabilità, quanto piuttosto alla sensazione di non disporre di un supporto sufficiente o di una rete educativa realmente condivisa. Quando la responsabilità viene concentrata su una sola figura professionale, aumentano inevitabilmente il carico emotivo, il senso di esposizione e il timore di commettere errori.

Forse il quesito più importante non è come rendere possibile la partecipazione di uno studente con disabilità a un'esperienza già definita, ma come costruire esperienze che permettano a tutti di viverla con serenità, sicurezza e senso di appartenenza. È una differenza apparentemente sottile, ma che implica un cambiamento profondo di prospettiva: si passa dalla logica dell'adattamento a quella della progettazione inclusiva.

Il modello G.I.T.A. nasce proprio da questa convinzione. Non come una soluzione definitiva o universalmente applicabile, ma come un tentativo di tradurre in pratica le riflessioni emerse nel corso della ricerca. La sua finalità non è offrire procedure standardizzate, ma promuovere uno sguardo educativo capace di partire dalla persona, dalle sue caratteristiche e dai suoi bisogni, senza ridurla alla propria diagnosi.

In conclusione, credo che il contributo più importante di questo lavoro sia stato quello di riportare l'attenzione sul significato educativo dell'esperienza. Le uscite didattiche, i viaggi d'istruzione e le attività sul territorio non rappresentano semplici momenti complementari alla didattica, ma occasioni attraverso le quali gli studenti imparano a stare nel mondo, a costruire relazioni, ad affrontare situazioni nuove e a riconoscersi come membri di una comunità. Garantire a tutti la possibilità di vivere queste esperienze significa, in fondo, riconoscere il diritto di ciascuno a partecipare alla vita sociale e culturale in modo pieno, significativo e autentico. Questa, probabilmente, è una delle forme più concrete attraverso cui l'inclusione può trasformarsi da principio teorico a realtà vissuta.

Bibliografia e sitografia

- Presidenza del Consiglio dei Ministri. (1999, Agosto 25). *DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 8 marzo 1999, n. 275*. Tratto da Normattiva; il portale della legge vigente: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275>
- Accessiway. (s.d.). *Legge Stanca (Italia)*. Tratto da Accessiway: <https://www.accessiway.com/it/legal-guidance/stanca-law-italy>
- Almirante, P. (2016, Maggio 11). *Un successo la ragazzina disabile in gita*. Tratto da La tecnica della scuola: <https://www.tecnicadellascuola.it/un-successo-la-ragazzina-disabile-in-gita>
- Arduini, G. (2020). La didattica esperienziale come strategia inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 159-171. doi:DOI: 10.7346/sipes-01-2020-13
- Association, A. P. (2015). The American Psychiatric Association Practice Guidelines for the Psychiatric Evaluation of Adults. *National Library of Medicine; National Center for Biotechnology Information*. doi:10.1176/appi.ajp.2015.1720501
- ASviS. (2015, Settembre 25). *L'Agenda 2030 dell'Onu per lo sviluppo sostenibile*. Tratto da ASviS: <https://asvis.it/l-agenda-2030-dell-onu-per-lo-sviluppo-sostenibile/>
- Attiva Mente. (s.d.). *Agenda 2030 e Disabilità*. Tratto da Attiva Mente: <https://www.attiva-mente.info/associazione/agenda-2030-e-disabilita>
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Baschiera, B. (2024). *Modelli e strategie didattiche per insegnare nella scuola secondaria*. Tratto da Università Ca' Foscari Venezia: <https://iris.unive.it/handle/10278/5062841>
- Blos, P. (2000). *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo*. Armando Editore.
- Bogdashina, O. (2021). *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger*. Uovonero.
- Bruner, J., Wood, D., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

- Cerri, G., & Camin, L. (s.d.). *Open! Progetti e strategie curatoriali museali per l'inclusività*. Anteferma Edizioni.
- Chemello, M., & Cornoldi, C. (2025, Febbraio 4). *Come utilizzare il peer tutoring in classe con alunni con Bisogni Educativi Speciali*. Tratto da Erickson: <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/come-utilizzare-il-peer-tutoring-in-classe-con-alunni-con-bisogni-educativi-speciali>
- Cinotti, A., & Caldin, R. (2025). Per un lessico inclusivo. Famiglie, disabilità e professionisti dell'educazione. In M. Parricchi, & P. Malavasi, *Educazione, territori, natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale* (p. 303-306). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Creed, P., Bialocerkowski, A., Hood, M., & Machin, M. A. (2023). Students managing work and study role boundaries: a person-centred approach. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2023.1116031
- D'Alessandro, L. (2021, Aprile 15). *VILLAE DA TOCCARE_Nuovi percorsi tattili*. Tratto da Ministero della Cultura: <https://cultura.gov.it/comunicato/villae-da-toccare-nuovi-percorsi-tattili>
- Demo, H. (2016, Maggio). *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria*. Tratto da Erickson: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1264>
- Dettoni, G. F., Pinna, M., & Mura, E. (2025). Il ruolo dell'educatore professionale nel processo di inclusione dello studente con disabilità. *Edizioni Centro Studi Erickson*.
- Dewey, J. (1997). *Experience And Education*. Free Press.
- Direzione Generale della Comunicazione e della Direzione Generale per l'Inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR). (2009, Settembre). *La convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Tratto da Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Di Nubila, R., Fedeli, M. (2010). *L'esperienza quando diventa fattore di formazione e di sviluppo*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Dordolin, A. (2023). Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome. *QuaderniCIRD. Rivista del Centro Interdipartimentale per la Ricerca Didattica dell'Università di Trieste*, 9-32. doi:10.13137/2039-8646/35447
- Empler, T., & Fusinetti, A. (2023). *VILLÆ (Tivoli, MiC). Percorsi di inclusione museale e accessibilità*. Tratto da Sapienza Università di Roma: <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1693302>
- Fazzi, F. (2021). CLIL DALLA SCUOLA AL MUSEO: POTENZIALITÀ, CRITICITÀ E IMPLICAZIONI GLOTTODIDATTICHE. *Italiano LinguaDue*, 627-644. doi: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15031>
- Fenza, L. (2025). IA, disabilità e progetto di vita: nuove prospettive per l'analisi dei bisogni, la quotidianità e la realizzazione del progetto di vita della persona con disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*. doi:10.7346/sipes-01-2025-29
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. doi:<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fondazione Tancredi di Barolo. (s.d.). *Scuole speciali e classi differenziali*. Tratto da Museo Torino: <https://www.museotorino.it/view/s/eda5a4a4b3bc4488ac992cf9adb45a76>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Giaconi, C., Taddei, A., Bianco, N. D., D'Angelo, I., & Ceccacci, S. (2023). Special pedagogy in Innovative Ecosystems: a pilot project for museums accessibility. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 25-34. doi:10.7346/sipes-02-2023-02
- Grandin, T. (2006). *Pensare in immagini e altre testimonianze della mia vita di autistica*. Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- ICOM. (2022). *Definizione di Museo*. Tratto da ICOM: <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo/>
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. (2012, Settembre). Tratto da Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

- Invalsi open; sito ufficiale area prove nazionali. (2021, Ottobre 5). *Le Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Tratto da Invalsi open; sito ufficiale area prove nazionali: <https://www.invalsiopen.it/competenze-chiave-apprendimento-permanente/>
- Kolb, D. (1983). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lancioni, S. (s.d.). *inclusione-5*. Tratto da Centro Gabriele e Lorenzo Giuntinelli: <https://informareunh.it/trentanni-dalla-legge-104-il-senso-di-un-anniversario/inclusione-5/>
- Lascioli, A. (2021). *Inclusione scolastica alunni con disabilità. Il cambio di prospettiva dei nuovi modelli di PEI*. Tratto da Appunti sulle politiche sociali: <https://www.grusol.it/appunti/a236.asp>
- Leadbitter, K., Buckle, K. L., Ellis, C., & Dekker, M. (2021). Autistic Self-Advocacy and the Neurodiversity Movement: Implications for Autism Early Intervention Research and Practice. *Frontier in Psychology; Psychology for Clinical Settings*. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>
- Maatmox. (s.d.). *CICLO DI KOLB: LE FASI DELL' APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE*. Tratto da Maatmox: <https://www.maatmox.com/it/journal/CICLO-DI-KOLB/>
- Martinelli, F. (2026, Aprile 20). *Il diritto all'accessibilità nel contesto culturale*. Tratto da Vivere in Alto - Rivista online di Discipline umanistiche: <https://www.vivereinalto.it/2026/04/20/il-diritto-allaccessibilita-nel-contesto-culturale/>
- Mazzon, A. (2024, Luglio 15). *La multisensorialità come metodo: percorsi museali inclusivi e accessibili*. Tratto da Università Ca' Foscari Venezia: <https://unitesi.unive.it/handle/20.500.14247/23809>
- Ministero della Cultura. (2005, Ottobre 27). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*. Tratto da Ministero della Cultura: https://sabappisalivorno.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2023/08/Convenzione_di_Faro-2005.pdf
- Ministero della Cultura. (2022). *MIC3 – Investimento 1.2 “Rimozione delle barriere fisiche e cognitive in musei, biblioteche e archivi per consentire un più ampio accesso e partecipazione alla cultura”*. Tratto da Ministero della Cultura: <https://pnrr.cultura.gov.it/misura-1->

patrimonio-culturale-per-la-prossima-generazione/1-2-rimozione-delle-barriere-fisiche-e-cognitive-in-musei-biblioteche-e-archivi/

Monte, C. D. (2014). *Dal comportamentismo al neocognitivismo*. Tratto da Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/dal-comportamentismo-al-neocognitivismo_\(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/dal-comportamentismo-al-neocognitivismo_(Storia-della-civilt%C3%A0-europea-a-cura-di-Umberto-Eco)/)

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Mostafa, M. (2014). Architecture for autism: Autism aspectssTM in school design. *International Journal of Architectural Research Archnet*, 143-158. doi:10.26687/archnet-ijar.v8i1.314

Musei di Villa Torlonia. (2018, Febbraio 8). *A Villa Torlonia la prima mappa tattile delle Ville Storiche*. Tratto da Musei di Villa Torlonia: <https://museivillatorlonia.it/it/notizie/villa-torlonia-la-prima-mappa-tattile-delle-ville-storiche>

Normattiva. (1989, Luglio 8). *DECRETO MINISTERIALE 14 giugno 1989, n. 236*. Tratto da Normattiva: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.lavori.pubblici:decreto:1989-06-14;236~art7>

Normattiva. (2020, Luglio 16). *LEGGE 9 gennaio 1989, n. 13*. Tratto da Normattiva: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1989-01-09;13>

Normattiva. (2026, Aprile 15). *DECRETO LEGISLATIVO 22 gennaio 2004, n. 42*. Tratto da Normattiva: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2004-01-22;42>

Normattiva; il portale della legge vigente. (2024, Agosto 9). *DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 66*. Tratto da Normattiva; il portale della legge vigente: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;66>

Organizzazione delle Nazioni Unite. (2015, Ottobre 21). *Obiettivi*. Tratto da Nazioni Unite - Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002, Aprile). *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Tratto da https://static.erickson.it/prod/files/ItemVariant/itemvariant_sfogliolibro/155946_9788879464314_158_icf.pdf

- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2007, Novembre). *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*. Tratto da Erickson: https://www.erickson.it/it/icfcy?sku=V05&backup_gclid=CjwKCAjwwdbPBhBgEiwAxBR A4aS6XckQxMu1Plgd1Mtld_sRG070rFe36_WLPHF7Dy0FQHtsK5zQYhoC6sMQAvD_B wE&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=PM%20%7C%20Prodotti%20%7C%20Formazione%20Professionisti%20%7C%20
- Orlandini, O. Z. (2017, Dicembre 2). *Musei accessibili e inclusivi. Uno sguardo pedagogico*. Tratto da Studium Educationis: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2475>
- Palumbo, C. (2012, Aprile 11). *M.I.U.R. – Nota prot. n° 2209 del 11/04/2012 – Viaggi di istruzione e visite guidate*. Tratto da SCUOLA E WEB – LA SEGRETERIA ON-LINE: <https://www.pinodurantescuola.com/m-i-u-r-nota-prot-n-2209-del-11042012-viaggi-di-istruzione-e-visite-guidate/>
- Pellicano, L., Bölte, S., & Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusion. *National Library of Medicine; National Center for Biotechnology Information*. doi:10.1177/1362361318766166
- Perica, F. (2026). *Pedagogia montessoriana ed educazione consapevole*. Tratto da Aiutami a fare da me: <https://aiutamiafare dame.it/>
- Persichilli, G. (2021). *Come il senso di appartenenza al gruppo dei pari plasma l'identità e le connessioni neurali durante l'adolescenza*.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Parigi: Éditions Gonthier.
- Pietroni, E., Pagano, A., Biocca, L., & Frassinetti, G. (2021, Aprile 4). *Accessibility, Natural User Interfaces and Interactions in Museums: The IntARSI Project*. Tratto da MDPI: <https://www.mdpi.com/2571-9408/4/2/34>
- Pira, M. L. (2025, Dicembre 15). *Co-progettazione per l'accessibilità nei musei: metodologie, approcci e soluzioni innovative*. Tratto da Università degli Studi di Genova: <https://unire.unige.it/handle/123456789/14320>
- Pontecorvo, C. (1991). *Apprendimento*. Tratto da Treccani: [https://www.treccani.it/enciclopedia/apprendimento_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/apprendimento_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/)

- Pupo, V. (2023). LA PROGRESSIVA ATTUAZIONE DEL PRINCIPIO DI ACCESSIBILITÀ DELLE PERSONE CON DISABILITÀ. *Rivista AIC: Associazione Italiana dei Costituzionalisti*.
- Ramadori, M. (2023). Accessibilità museale e disabilità: dall'abbattimento delle barriere architettoniche (1971) al PNRR - Next Generation EU (2022-2026). *Bollettino Telematico dell'Arte*, 1-13.
- Rondanini, L. (2017, Agosto 28). *La 517/1977, una legge politicamente scorretta ha cambiato la storia*. Tratto da Scuola 7: la settimana scolastica: <https://www.scuola7.it/2017/055/la-517-1977-una-legge-politicamente-scorretta-ha-cambiato-la-storia/>
- Santagostino Psiche. (2023, Agosto 4). *L'assimilazione e l'accomodamento secondo Piaget*. Tratto da Santagostino Psiche: <https://www.santagostino.it/magazine-psiche/assimilazione-accomodamento/>
- Scavuzzo, G. (2023). A chi spetta un buon abitare? *Open Edition Journals*, 121-137. doi:10.17454/ARDETH12.08
- Senato della Repubblica. (2018). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Tratto da Senato della Repubblica: https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf
- Senato della Repubblica. (2023, Settembre 26). *La Costituzione italiana; Testo vigente*. Tratto da Senato della Repubblica: https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_ITALIANO.pdf
- Singer, J. (1998). *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the "Autistic Spectrum". A Personal Exploration of a New Social Movement Based on Neurological Diversity*. Sydney: Honours Thesis, University of Technology Sydney.
- Sòcrati, A. (2026). Il diritto alla bellezza: Arte, musei, accessibilità. *Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — L'integrazione scolastica e sociale*, 48-62. doi:10.14605/ISS2512604
- Sodi, A., & Monchietto, A. (2025). *Autonomie e autodeterminazione: Quando la pratica educativa diseduca l'agentività*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Stoppa, M., Zuccheri, L., & Miralles, H. L. (2023). *Autismo e spazi di vita: la ricerca SENSHome*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.

- Tomasella, N., Camagni, F., & Ippoliti, E. (2024, Dicembre 5). *Il ruolo dei Virtual Tour per l'accessibilità e l'inclusione del patrimonio museale*. Tratto da Sapienza Università di Roma: <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1730448>
- Topping, K. (2014). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Erickson.
- Unicusano. (2024, Febbraio 23). *Didattica inclusiva: cos'è e quali sono i suoi pilastri*. Tratto da Unicusano: https://www.unicusano.it/blog/universita/didattica-inclusiva-cose-e-quali-sono-i-suoi-pilastri/#I_4_pilastri_della_didattica_inclusiva
- Università di Genova. (2025, Novembre 10). *Accomodamento ragionevole - D.Lgs. 62/2024*. Tratto da Università di Genova: <https://unige.it/studenti-con-disabilita/accomodamento-ragionevole>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scoriah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., . . . Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *National Library of Medicine: National Center for Biotechnology Information*. doi:10.1002/aur.2696

