



Elisabetta Ghedin

Dipartimento FISPPA | Università degli Studi di Padova | elisabetta.ghedin@unipd.it

Figure e sfondi dell'inclusione educativa: un'analisi qualitativa delle rappresentazioni adolescenziali tra diritti, capability e flourishing The Shapes of Inclusion: Adolescents' Voices Between Rights, Capability, and Flourishing

Call

This research investigates adolescents' representations of inclusion and disability in school contexts, in the light of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), the ICF framework and the 2030 Agenda for Sustainable Development, integrating the capability approach and the flourishing paradigm. Six focus groups (n = 60 students, aged 14–18) were conducted and analysed through Reflexive Thematic Analysis, yielding six core themes: awareness of rights, accessibility, self-determination, educational figures, transitions, and collective flourishing. Findings show that adolescents recognize rights but struggle to translate them into everyday practices. Educational figures emerge as systemic mediators able to transform fragile backgrounds into participatory spaces. The study proposes a pedagogical model of educational justice based on rights literacy, contextual care, connective capabilities, and inclusive transitions.

Keywords: inclusion; capability approach; flourishing; adolescents; special pedagogy

La ricerca esplora le rappresentazioni adolescenziali dell'inclusione e della disabilità nei contesti scolastici, alla luce della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), dell'ICF e dell'Agenda 2030, integrando i paradigmi del capability approach e del flourishing. Attraverso sei focus group (n = 60 studenti, 14–18 anni), è stata condotta una Reflexive Thematic Analysis che ha restituito sei nuclei: consapevolezza dei diritti, accessibilità, autodeterminazione, ruolo delle figure educative, transizioni e fioritura collettiva. I risultati mostrano come i giovani riconoscano i diritti ma faticino a tradurli in pratiche quotidiane; le figure educative emergono come mediatori sistemici capaci di trasformare gli sfondi fragili in spazi di partecipazione. Si propone un modello pedagogico per la giustizia educativa fondato su alfabetizzazione ai diritti, cura degli sfondi, capability connettive e transizioni inclusive.

Parole chiave: inclusione; capability approach; flourishing; adolescenti; pedagogia speciale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Ghedin, E. (2025). Figure e sfondi dell'inclusione educativa: un'analisi qualitativa delle rappresentazioni adolescenziali tra diritti, capability e flourishing. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 35-44. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-02>

Corresponding Author: Elisabetta Ghedin | elisabetta.ghedin@unipd.it

Received: 17/10/2025 | **Accepted:** 01/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-02



1. Sfondi capacitanti di accessibilità e inclusione

Le figure educative non possono essere comprese se isolate dagli sfondi in cui operano: comunità, istituzioni, ambienti sociali ed educativi, attraversati da continuità e trasformazioni, da ordinarietà e fratture, da vulnerabilità quotidiane ed emergenze improvvise. Allo stesso tempo, questi sfondi rimarrebbero muti senza figure capaci di animarli, trasformarli e renderli luoghi di crescita e di giustizia. Tale prospettiva rimanda a una visione pedagogica sistemica che supera la logica della frontiera per assumere un approccio relazionale, ecologico e universale (Boggino, 2018). Le professionalità educative si configurano dunque come presenze generative chiamate a intrecciare dimensioni etiche, politiche e metodologiche. In questo orizzonte, la pedagogia speciale si propone come scienza di confine e di connessione, capace di leggere la complessità dei contesti e di trasformarli in spazi di inclusione e giustizia educativa (Canevaro, 2017; Ianes, 2023). La costruzione di un quadro inclusivo trova fondamento in riferimenti internazionali che, letti in connessione, delineano un cambiamento di paradigma. La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (United Nations, 2006) ha affermato infatti che l'educazione inclusiva è un diritto umano fondamentale e non una "misura compensativa" da adottare in particolari momenti emergenziali (*General Comment n. 4*, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016) e coincide con la creazione di ambienti capaci di accogliere e valorizzare tutte le differenze (d'Alonzo, 2018). In parallelo, l'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, World Health Organization, 2001) ha fornito un linguaggio condiviso per descrivere la disabilità come esito dell'interazione tra condizioni personali e barriere ambientali. L'ICF supera la logica strettamente medica (di frontiera) per proporre un modello bio-psico-sociale (di complessità), in cui l'attenzione si sposta dal deficit individuale alla relazione con i fattori contestuali. La sinergia con la CRPD emerge nella possibilità di valutare come gli ambienti favoriscano o ostacolino la partecipazione (Saleeby, 2020). Insieme, CRPD e ICF segnano il passaggio da un paradigma centrato sull'individuo come "portatore" di deficit a una prospettiva di giustizia sociale, che riconosce nella disabilità l'effetto di un'interazione disequilibrata tra persona e contesto. Tale passaggio implica un cambio di sguardo: è il sistema, non la persona, a doversi "accomodare ragionevolmente" per garantire pari opportunità di apprendimento e partecipazione (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). La prospettiva inclusiva si colloca all'interno di un quadro globale di sviluppo sostenibile. L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (United Nations, 2015) sottolinea l'interconnessione tra educazione di qualità (Goal 4), riduzione delle disuguaglianze (Goal 10) e costruzione di comunità resilienti e inclusive (Goal 11). Il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together* (UNESCO, 2021) parla di un nuovo "patto sociale per l'educazione" fondato su cura, equità e solidarietà. Educare significa coltivare comunità capaci di affrontare le sfide globali e di ridurre le disuguaglianze sistemiche. In questo senso, l'Agenda 2030 rappresenta il ponte tra diritti e prassi, collocando l'inclusione come elemento cardine di un progetto globale di sostenibilità (Shulla et al., 2022). Si tratta di dimensioni strettamente correlate che mostrano come la giustizia educativa sia inseparabile dalla giustizia sociale ed ecologica. E la giustizia non può essere misurata solo sulla base dell'uguaglianza formale, ma sulla base delle *libertà sostanziali*, ossia delle reali possibilità che le persone hanno di vivere la vita che hanno ragione di scegliere (Sen, 2002; Nussbaum, 2011). In tale prospettiva, la disabilità è interpretata come restrizione di capability generata da barriere collettive (Terzi, 2010). L'educazione diventa allora un processo di ampliamento delle capability, volto a garantire opportunità concrete di agency e partecipazione. Tale approccio non solo pone al centro la persona, ma consente di includere anche la dimensione collettiva: *capability collettive* condivise che nascono entro comunità e istituzioni (Robeyns, 2017; Pelenc et al., 2015) fondamentali per interpretare la giustizia educativa come processo comunitario. Il Capability Approach permette così di collegare diritti e modelli a una prospettiva di valutazione sostanziale nel senso che ciascuno disponga di reali opportunità di apprendere, partecipare e progettare la propria esistenza. Negli ultimi anni, il paradigma del flourishing (Edwards, 2022) ha arricchito questo quadro, spostando l'attenzione dal ben-essere individuale al *ben-essere connettivo* valorizzato dalle connessioni educative: l'umano come "divenire con", processo intersoggettivo che si realizza nelle pratiche condivise. Tale visione trova riscontro nelle neuroscienze relazionali, che mostrano come la mente sia intrinsecamente sociale e come il ben-essere dipenda dall'integrazione tra diffe-



renziamento e connessione (Siegel & Drulis, 2023). L'educazione diventa terreno di attivazione di *capability connettive*, ovvero di possibilità di apprendimento, relazione e partecipazione che si realizzano solo in ambienti comunitari e abilitanti (Pelenc et al., 2015; Gallese & Morelli, 2024; Ingold, 2017). In questa prospettiva, le connessioni sono costitutive: senza di esse non esiste apprendimento autentico né crescita personale o sociale. L'educazione è dunque chiamata a creare sfondi che favoriscano relazioni generative, solidarietà, partecipazione civica e responsabilità ecologica. Inoltre, la fioritura si nutre delle relazioni e dell'interdipendenza con gli altri e con l'ambiente e in una tensione alla crescita orientata non solo all'oggi ma anche al futuro (Duraiappah et al., 2022) proprio nell'ottica del *well-becoming*. Se le *capability* descrivono le libertà sostanziali, il *flourishing* indica la qualità relazionale e connettiva delle opportunità di vita e l'educazione deve sostenere i giovani nella costruzione di biografie significative e di società inclusive, promuovendo competenze socio-emotive, empatia e interdipendenza (UNESCO MGIEP, 2022). Il quadro teorico può trovare una sua traduzione operativa nei principi dell'Universal Design for Learning (UDL), che offrono un'architettura pedagogica capace di rimuovere barriere a monte e di rendere effettive le possibilità di apprendimento. A partire dalla diversificazione delle modalità di accesso, rappresentazione, espressione e coinvolgimento, ciascuno può sviluppare le proprie *capability* in contesti favorevoli (CAST, 2024). L'UDL, in questo senso, rappresenta il "come" di una visione che collega diritti, modelli, *capability* e *flourishing*: uno strumento per rendere esigibili i principi universali nella quotidianità educativa. Le crisi globali, come la pandemia da Covid-19, hanno mostrato la fragilità sistemica dei sistemi educativi, ma anche la resilienza di molte figure educative (Ainscow, 2020). Le migrazioni, i conflitti e le disuguaglianze globali ribadiscono il legame fra giustizia sociale ed educativa (Slee, 2018; Hornby & Kauffman, 2024). In sintesi, le figure educative e gli sfondi entro cui esse operano non vanno intesi come realtà separate, ma come poli inseparabili di una stessa dinamica. Le figure incarnano, nei territori, la capacità di tradurre principi universali – CRPD, ICF, Agenda 2030, *Capability Approach*, *flourishing* – in pratiche quotidiane di giustizia educativa, mentre gli sfondi offrono lo spazio per agire e trasformare, facendo dell'educazione un atto profondamente politico ed etico. La pedagogia speciale invita a leggere le vulnerabilità come indicatori di fragilità sistemiche e a trasformarle in occasioni di cambiamento, richiedendo posture professionali e responsabilità etiche capaci di costruire ponti tra saperi, istituzioni e comunità. L'inclusione, in questa prospettiva, diviene processo continuo di costruzione di *capability connettive*, indispensabili per rendere reali i diritti e le libertà, e per favorire la fioritura collettiva delle persone e delle comunità.

2. Metodo

2.1 Disegno di ricerca

Lo studio adotta un disegno qualitativo esplorativo con focus group (FG)¹ per indagare come gli adolescenti costruiscano e negozino significati su inclusione, disabilità e *sfondi* educativi (Staniland, 2009; Stylianidou & Mavrou, 2021). Questa scelta è coerente con il quadro teorico (CRPD, ICF, Agenda 2030, *capability approach*, *flourishing*), che richiede di leggere i "diritti in situazione" e di attribuire alle barriere/facilitatori una natura sistemica legata agli sfondi, non alle persone. Il disegno, inoltre, consente di esplorare il ruolo percepito delle figure educative come mediatori tra norme e pratiche, tra emergenze e quotidianità.

1 I FG sono particolarmente adatti quando l'obiettivo è far emergere rappresentazioni socialmente co-costruite, osservando dinamiche di consenso/dissenso e processi narrativi situati che difficilmente emergono con altri strumenti (Morgan, 1996; Krueger & Casey, 2015).



2.2 Domande di ricerca

L'indagine si fonda su tre domande di ricerca principali. La prima (RQ1) esplora come gli adolescenti rappresentino inclusione e disabilità nei contesti scolastici e territoriali, alla luce di *CRPD*, *ICF* e *Agenda 2030*, per evidenziare il divario tra adesione valoriale e pratiche effettive e comprendere come gli sfondi ambientali, istituzionali e comunitari abilitino o inibiscano la partecipazione (Goal 4, 10 e 11). La seconda (RQ2) indaga le *capability* percepite come abilitate o negate e le condizioni di *flourishing* e *well-becoming*, rilevando come le libertà sostanziali – affiliazione, partecipazione, controllo sull'ambiente e progettualità – configurino la qualità delle connessioni e dell'esperienza educativa. La terza (RQ3) analizza il ruolo attribuito dagli adolescenti alle figure educative nella mediazione tra diritti e pratiche e nella costruzione di sfondi trasformativi. Il coinvolgimento dei giovani è motivato dalla rilevanza di questa fase evolutiva nella formazione delle rappresentazioni, dal ruolo centrale della scuola come contesto di osservazione quotidiana dei processi inclusivi e dall'orientamento al futuro, che consente di valutare le condizioni di giustizia intergenerazionale e le prospettive di cittadinanza attiva.

2.3 Contesto e partecipanti

Lo studio è stato condotto in scuole secondarie di secondo grado della Regione Veneto, selezionando istituti con eterogeneità per indirizzo e territorio. Il gruppo di studenti e studentesse coinvolte nell'indagine comprende N = 60 adolescenti (età 14–18 anni; M = 16,2), di cui 31 femmine, 27 maschi, 2 non dichiarato; licei = 26, istituti tecnici = 20, istituti professionali = 14; background migratorio presente in 11 esperienze di vita. La provenienza territoriale include centri urbani (n=23), periferie (n=25) e aree interne (n=12). La partecipazione è stata volontaria.

Variabile	Categoria	n.
Età	14–15 / 16–17 / 18	18 / 30 / 12
Genere	F / M / Non dichiarato	31 / 27 / 2
Indirizzo scolastico	Licei / Tecnici / Professionali	26 / 20 / 14
Background migratorio	Sì / No	11 / 49
Territorio di provenienza	Centro / Periferia / Aree interne	23 / 25 / 12

Tabella 1. Caratteristiche del gruppo (n = 60)

Sono stati realizzati sei FG (FG1–FG6), della durata 60–75 minuti ciascuno, moderati da un ricercatore e osservati da un secondo ricercatore che curava note di processo. La composizione dei gruppi è stata omogenea per istituto di provenienza (per favorire riferimenti a pratiche condivise) ed eterogenea per genere e percorsi individuali (per favorire confronto di posizioni). Le discussioni emerse nei gruppi indicano che alcuni adolescenti facevano riferimento a esperienze scolastiche o progettuali precedenti, mentre altri sembravano attingere principalmente alle situazioni vissute nella quotidianità scolastica. Nel complesso, il materiale raccolto suggerisce un'esposizione non uniforme ai concetti di inclusione e disabilità, elemento che ha permesso di esplorare rappresentazioni diversificate senza imporre prerequisiti conoscitivi specifici.

2.4 Strumento e procedura

Al fine di valorizzare linguaggi, immagini e argomentazioni dei ragazzi/e è stata predisposta una traccia articolata in quattro aree:



1. partecipazione a scuola (CRPD art. 24; ICF Attività/Partecipazione; SDG4);
2. barriere e facilitatori (CRPD art. 9; ICF Fattori ambientali; SDG10/11);
3. relazioni e clima (capability di affiliazione; flourishing);
4. futuro, autonomia, lavoro (well-becoming; CRPD art. 27; collegamenti con SDG8/10/11).

Area della traccia	Documenti/Teorie di riferimento	Obiettivo esplorativo
Partecipazione a scuola	CRPD art. 24; ICF Attività/Partecipazione; Goal 4	Raccogliere rappresentazioni di “inclusione effettiva”
Barriere/facilitatori	CRPD art. 9; ICF Fattori Ambientali; Goal 10	Far emergere ostacoli materiali/culturali e facilitatori
Relazioni/clima	Capability “Affiliazione”; Flourishing	Indagare capability connettive e dinamiche di invisibilità
Futuro/Autonomia	CRPD art. 27; Capability “Controllo sull’ambiente”; Goal 8/11	Esplorare well-becoming e condizioni per il fiorire

Tabella 2. Mappatura della traccia teorico-empirica

La traccia includeva prompt narrativi e vignette situate per favorire esempi concreti e riflessioni sui micro-contesti (classe, corridoi, palestre, uscite, stage)². In coerenza con un approccio interpretativo, non sono stati calcolati indici di accordo statistici, non ritenuti indicativi della qualità nell’ambito della Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2019).

3. Analisi dei dati e risultati³

L’analisi delle trascrizioni dei sei focus group è stata condotta attraverso la Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006; 2019), che ha permesso di individuare i nuclei tematici significativi emergenti dalle narrazioni degli adolescenti. La codifica è stata svolta in modo induttivo-deduttivo: da un lato i dati hanno orientato l’emergere delle categorie, dall’altro il quadro teorico di riferimento (CRPD, ICF, Agenda 2030, capability approach e flourishing) ha fornito la cornice interpretativa per la lettura dei temi. Il processo ha restituito sei nuclei principali: consapevolezza dei diritti, accessibilità e barriere ambientali, vita indipendente e autodeterminazione, educazione inclusiva e ruolo delle figure educative, lavoro e transizioni verso il futuro, partecipazione culturale e fioritura collettiva (Tab. 3).

Nucleo tematico	Indicatori empirici (estratti sintetici dei focus group)	Fattori ICF / Capability collegate	Nota interpretativa sintetica	Implicazioni educative
Consapevolezza dei diritti	Conoscenza superficiale della CRPD; percezione che “la scuola accoglie tutti” ma senza strumenti concreti; presenza di stereotipi impliciti	ICF: Attività/Partecipazione (d9); Capability: Affiliazione	Valori condivisi ma conoscenze lacunose; gap normativa	Educazione ai diritti come parte del curriculum; promozione di riflessione critica sugli stereotipi; sensibilizzazione diffusa
Accessibilità e barriere ambientali	Mancanza di ascensori/laboratori accessibili; barriere organizzative (orari, materiali); linguaggi stigmatizzanti	ICF: Fattori ambientali (e1, e5); Capability: Controllo sull’ambiente	Ostacoli materiali/organizzativi/simbolici; centralità dei facilitatori	Progettazione ex ante con UDL; revisione organizzativa; formazione al linguaggio inclusivo

- 2 Prima della raccolta è stato effettuato un pilotaggio (micro-FG, n=6) per testare chiarezza lessicale, sequenza e tempi; la guida è stata poi lievemente adattata. Moderatore e osservatore hanno svolto un briefing pre-FG e un debriefing post-FG per allineare conduzione e note di processo. Un sottogruppo (~20%) di trascrizioni è stato co-codificato da due ricercatori; le discrepanze sono state discusse fino a consenso, aggiornando definizioni di codici e confini tematici.
- 3 Si ringrazia la dott.ssa Greta Artuso, laureata magistrale in Pedagogia, Università di Padova, che ha contribuito alla raccolta e alla discussione dei dati.



Nucleo tematico	Indicatori empirici (estratti sintetici dei focus group)	Fattori ICF / Capability collegate	Nota interpretativa sintetica	Implicazioni educative
<i>Vita indipendente e autodeterminazione</i>	Difficoltà a immaginare percorsi autonomi; percezione di barriere sociali più che personali; percorsi “speciali” marginalizzanti	ICF: Aree di vita principali (d8); Capability: Agency, Libertà di scelta	Climi collaborativi vs. stigmi/paternalismo; relazioni come perno	Promuovere agency e autodeterminazione attraverso tutoraggio, orientamento personalizzato, esperienze di protagonismo
<i>Educazione inclusiva e figure educative</i>	Valore riconosciuto a docenti/educatori “ponte”; critica a un sistema che delega l’inclusione a pochi specialisti	ICF: Relazioni e sostegno sociale (e3); Capability: Relazioni significative	Speranze e timori; ideologie produttivistiche; bisogno di sfondi abilitanti	Formazione inclusiva per tutto il corpo docente; lavoro cooperativo; corresponsabilità educativa
<i>Lavoro, futuro e transizioni</i>	Preoccupazione per l’accesso al lavoro; stage poco inclusivi; scarse opportunità di transizione	ICF: Attività/Partecipazione (d8, d9); Capability: Sviluppo futuro, Well-being	Futuro incerto; timori e desideri, spazio di possibilità.	PCTO inclusivi; raccordo scuola-servizi-lavoro; job coaching e accompagnamento nelle transizioni
<i>Partecipazione culturale e fioritura collettiva</i>	Esclusioni sottili da attività sportive/culturali; barriere economiche; necessità di ambienti abilitanti	ICF: Vita civile, sociale e di comunità (d9); Capability: Partecipazione culturale, Flourishing	Esclusione/appartenenza; ben-essere accade in relazione	Promuovere accesso equo a cultura e sport; collaborazione con enti locali; valorizzazione della dimensione comunitaria

Nota. I conteggi delle occorrenze non sono riportati in forma numerica, poiché l’analisi tematica mira a restituire spessore interpretativo e non frequenze statistiche (Hennink et al. 2022).

Tabella 3. Nuclei tematici, evidenze empiriche e implicazioni educative

Un primo nucleo tematico riguarda *la consapevolezza dei diritti e la percezione dell’inclusione*. I diritti vengono percepiti come un principio generale, non sempre tradotto in pratiche concrete (“Sì, la scuola è per tutti, però poi non è che tutti hanno davvero le stesse possibilità” (FG3, F, 16 anni). Permangono gli stereotipi impliciti: “Certe volte sembra che se hai una difficoltà, automaticamente ti vedono come meno capace” (FG1, G., 15 anni). Questi enunciati mettono in evidenza la tensione tra riconoscimento e invisibilità: i diritti vengono formalmente riconosciuti, ma non sempre garantiti nella quotidianità scolastica. Gli adolescenti mostrano un orientamento normativo positivo («la scuola è per tutti») ma con lacune operative («non saprei dire quali leggi»). Questo indica che l’adesione alla CRPD e ai Goal dell’Agenda 2030 è presente a livello valoriale, ma non si traduce ancora in capability (esercizio informato dei diritti, attivazione di procedure, richiesta di accomodamenti). La scuola, come sfondo, deve diventare laboratorio di alfabetizzazione ai diritti (curricolo trasversale, service learning, peer education), trasformando il “riconoscere” in “saper fare con i diritti”.

Il secondo nucleo riguarda *l’accessibilità e le barriere ambientali*, intesa in senso fisico, ma anche organizzativo, relazionale e simbolico. Si fa riferimento a barriere materiali: “C’è l’ascensore, ma non funziona mai, e quindi il mio compagno deve farsi portare di peso” (FG2, ragazzo, 17 anni), “Se i libri non sono adattati, è come se certe materie ti fossero precluse” (FG5, A., 16 anni). Accanto agli ostacoli tangibili, emergono barriere più sottili, come i linguaggi stigmatizzanti: “A volte i professori dicono ‘questo non lo può fare, e sembra che decidano loro i limiti’” (FG4, P., 15 anni). Le barriere e i facilitatori rappresentano lo sfondo che abilita (o nega) le capability. E allora le narrazioni sui malfunzionamenti («ascensore fuori uso», «rampe ostruite») mostrano che le barriere pratiche producono barriere simboliche (messaggi di non-priorità). Il riferimento ICF ai fattori ambientali aiuta a leggere come gli ostacoli non siano proprietà delle persone, ma del contesto. Dove compaiono facilitatori intenzionali (docenti che riorganizzano attività, compagni tutor, soluzioni low-cost), gli stessi ambienti diventano abilitanti («Il prof ci divide in gruppi in modo che tutti possano fare qualcosa di adatto»; «Quando c’è un problema tecnico lo risolvono subito e nessuno resta escluso»).

Il terzo nucleo riguarda *l’autonomia, l’autodeterminazione e agency*. Gli studenti hanno riflettuto sulla



possibilità di compiere scelte libere rispetto ai percorsi scolastici e di vita, segnalando come spesso siano ostacolate da barriere sociali e culturali (*“Quando ho detto che volevo fare il tecnico [ndr. Scuola secondaria secondo grado] mi hanno risposto che era troppo difficile per me”* (FG1, 16 anni). In altri casi, la scelta appare vincolata da percorsi “speciali” già predisposti: *“È come se decidessero loro cosa puoi fare, e non tu”* (FG6, ragazza, 17 anni). Queste testimonianze mostrano chiaramente che non è sufficiente riconoscere un diritto in astratto, occorre creare condizioni che consentano di esercitare effettivamente la libertà di scelta e di azione (Sen, 2002; Nussbaum, 2011).

Un quarto nucleo riguarda il valore attribuito *all’educazione inclusiva e al ruolo delle figure professionali*. I ragazzi hanno descritto esperienze molto differenti: da un lato hanno riconosciuto la presenza di docenti capaci di costruire un clima collaborativo (*“La mia prof [...] trova sempre un modo per farci lavorare insieme, così nessuno resta indietro”* (FG5, ragazza, 17 anni), dall’altro hanno segnalato la fragilità di un sistema che tende a delegare l’inclusione a pochi specialisti (*“Se non c’è l’insegnante di sostegno, a volte sembra che nessuno sappia cosa fare”* (FG6, ragazzo, 15 anni). Le figure educative, quindi, sono percepite come attori chiave, ma la loro azione è tanto più efficace quanto più è condivisa e sostenuta da un approccio collettivo ed ecologico (FG3, ragazza, 18 *«Quando la prof. parla con noi e con i genitori, poi le cose cambiano»*; (FG2, ragazzo, 16, *L’educatore ha proposto un progetto e ci siamo sentiti coinvolti*). Esse sono “ponti” tra norma e pratica: la loro agency consente di trasformare rapidamente lo sfondo (micro-accomodamenti, routine inclusive) e di generare capability situate.

Il quinto nucleo tematico riguarda le prospettive di lavoro e di transizione alla vita adulta (*Lavoro, futuro, transizioni*). Su futuro, lavoro e autonomia emergono timori (*«le aziende guardano la produttività»*) ma anche desideri (*«vorrei che potessero vivere da soli»*). Gli adolescenti vedono il lavoro come una dimensione centrale per l’autonomia e l’identità, ma temono che le barriere incontrate a scuola si prolunghino anche in futuro (*“Se già a scuola ti dicono che puoi fare solo certe cose, figurati quando cerchi un lavoro vero”* (FG2, ragazzo 18 anni); *“A volte sembra che il futuro sia già scritto per te, e non puoi cambiare”* (FG4, ragazzo, 17 anni). Queste narrazioni richiamano il concetto di well-becoming (Duraiappah et al., 2022): il futuro è percepito come spazio di possibilità, ma condizionato da disuguaglianze e ostacoli presenti nel quotidiano. Esso chiama in causa *oggi* scelte che impattano sul *domani*: esperienze significative, prove di cittadinanza, tirocini accompagnati, job-shadowing, competenze trasversali. Diviene quindi prioritario passare dall’*“orientamento per”* all’*“orientamento con”*: percorsi personalizzati, reti scuola-servizi-terzo settore-imprese (Agenda 2030 Goal 8 e 11), tutoraggi e patti di corresponsabilità di sviluppo delle capability.

Infine, un nucleo importante riguarda *la partecipazione culturale e sociale e la fioritura collettiva*. Gli studenti hanno sottolineato quanto sia rilevante poter prendere parte ad attività extrascolastiche, sportive e artistiche, considerate fondamentali per sentirsi parte di una comunità. Tuttavia, hanno raccontato esperienze di esclusione: *“Quando siamo andati in gita, lui non è potuto venire perché il pullman non era adatto. È stato come se non contasse”* (FG3, ragazzo, 16 anni) e barriere economiche: *“Le attività più belle costano troppo, non tutti possono permetterselo”* (FG2, ragazza, 15 anni). Il clima di classe, in questo caso, è il moltiplicatore (positivo o negativo) delle politiche inclusive: *«con alcuni siamo amici davvero», «altri fanno finta che non esista», «lo trattano come un bambino»*. Qui si gioca l’affiliazione; in termini di flourishing, il ben-essere connettivo. La differenza tra “avere un compagno in classe” e “appartenere alla classe” sta nelle micro-pratiche relazionali (turn-taking, aiuto reciproco, vocabolario non stigmatizzante). Questo potrebbe orientare a implementare un curriculum relazionale esplicito (educazione socio-emotiva, collaborative learning, circle time), i ruoli di peer mentor, la cura del vocabolario (evitare etichette riduttive) e la valorizzazione dei talenti, ma anche a pratiche didattiche che mettono in atto la collaborazione come il co-teaching da parte dei docenti (Ghedin, 2013; Ghedin & Aquario, 2023). Questi elementi si connettono al paradigma del flourishing, che intende il ben-essere come dimensione relazionale e comunitaria: la fioritura non è individuale, ma avviene in relazione agli altri e agli ambienti.

L’analisi ha restituito un quadro complesso e ambivalente. Gli adolescenti riconoscono il valore dei diritti e dell’inclusione, ma raccontano anche esperienze quotidiane di barriere materiali, organizzative e simboliche. Le figure educative emergono come nodi decisivi di mediazione tra emergenze e ordinarietà,



in grado di trasformare sfondi fragili in spazi di partecipazione, ma il loro ruolo necessita di sostegno sistemico e di corresponsabilità connettiva. I/Le ragazzi/e riconoscono la differenza che fanno docenti, educatori e pedagogisti quando mediano tra regole e bisogni, tra tempi standard e tempi personali, tra barriere e soluzioni. La *postura di confine* delle figure appare come dispositivo sistemico: non aggiunta estemporanea, ma condizione per rendere coerenti CRPD-ICF-Agenda 2030 con le pratiche di classe e le reti territoriali. In sintesi, gli adolescenti ci consegnano una mappa nitida: diritti riconosciuti ma poco praticati, barriere che spesso sono *messaggi* oltre che ostacoli materiali, relazioni come snodo tra inclusione e invisibilità, futuro sospeso fra desideri e ideologie produttivistiche. Le figure (pedagogisti, educatori, insegnanti) possono trasformare gli sfondi in ambienti abilitanti se operano come mediatori sistemici: alfabetizzano ai diritti, curano infrastrutture e routine, coltivano connessioni, generano opportunità di *fioritura* e di *well-becoming*.

4. Discussione e conclusioni

La ricerca ha messo in evidenza come gli adolescenti abbiano un orientamento valoriale positivo nei confronti dell'inclusione, ma faticoso da tradurre in pratiche quotidiane. Questo dato ci restituisce un'immagine dinamica: i diritti sono riconosciuti ma restano "sospesi" finché non diventano capability esercitabili. Gli studenti colgono, intuitivamente, che le barriere non sono proprietà delle persone, bensì caratteristiche degli sfondi, ma non dispongono ancora degli strumenti concettuali e pratici per tradurre questa intuizione in azioni trasformatrici. Gli sfondi educativi sono percepiti in modo ambivalente: da un lato come luoghi potenzialmente generativi, dall'altro come contesti fragili, dove la mancanza di manutenzione degli spazi, il deficit di routine inclusive e la persistenza di atteggiamenti paternalistici negano opportunità. In questo quadro, le figure educative appaiono decisive quando assumono un ruolo di mediazione tra norme e pratiche. Ogni volta che un docente o un educatore si è posto come ponte, la barriera si è trasformata in opportunità, lo sfondo in risorsa. Le voci degli adolescenti mostrano che ciò che conta è la possibilità di tradurre quei diritti in libertà effettive di partecipazione. Un ascensore guasto o una rampa ostruita non sono solo disservizi tecnici: diventano la rappresentazione tangibile di una capability negata, cioè dell'impossibilità di scegliere e di agire. Allo stesso modo, un compagno "trattato" come un bambino nonostante l'età coetanea non subisce solo uno sguardo paternalistico, ma viene privato della capability di affiliazione. Questo collegamento tra enunciati normativi e pratiche quotidiane è il punto nevralgico che la pedagogia speciale è chiamata ad abitare. Molti studenti hanno descritto relazioni autentiche e situazioni collaborative, attribuendo alle figure educative la capacità di costruire contesti realmente partecipativi. Esse sono nominate dai ragazzi come coloro che fanno la differenza: insegnanti che hanno cura del clima di classe, educatori che propongono progetti inclusivi, pedagogisti che coordinano interventi. La loro funzione è sistemica: sono elementi di coerenza tra cornici teoriche e pratiche concrete. In queste narrazioni si intravede la possibilità di pensare la scuola come sfondo generativo di ben-essere connettivo, capace di attivare processi di fioritura condivisa. Tuttavia, l'oscillazione tra relazioni generative e invisibilità segnala che il flourishing non è dato, ma va progettato intenzionalmente: le capability connettive vanno coltivate con dispositivi pedagogici mirati e sfondi generativi di partecipazione. L'attenzione al futuro – tema emerso con forza nelle parole degli adolescenti – mette in gioco la nozione di well-becoming. I ragazzi e le ragazze sono consapevoli dei rischi legati a ideologie meritocratiche e produttivistiche che riducono la dignità sociale alla sola efficienza economica. In questo senso, la loro voce si allinea all'Agenda 2030, che invita a pensare il lavoro non solo come mezzo di sussistenza, ma come dimensione di realizzazione umana, inclusione e cittadinanza. Le loro preoccupazioni richiamano la responsabilità collettiva: costruire sfondi capaci di rendere abitabile il futuro per tutti. Dall'analisi emergono quattro traiettorie pedagogiche che costituiscono al tempo stesso risposte alle domande di ricerca e direzioni di sviluppo futuro. a) *Alfabetizzazione critica ai diritti*. Rendere i diritti oggetto di pratica curricolare significa trasformarli da principi astratti a strumenti di lettura e di azione nella quotidianità scolastica. Brevi moduli ricorsivi su CRPD e Agenda 2030, collegati a situazioni reali (consigli di classe, progetti, uscite didattiche), permettono di pas-



sare dalla conoscenza dichiarata alla pratica deliberata dei diritti, sviluppando *capability* di cittadinanza. b) *Cura degli sfondi come responsabilità condivisa*. La manutenzione degli ambienti, l'attenzione alle routine e la flessibilità organizzativa sono scelte pedagogiche che incarnano giustizia educativa. "Curare lo sfondo" significa costruire contesti affidabili e inclusivi, capaci di rispondere agli imprevisti come occasioni di apprendimento e coesione. c) *Coltivazione delle capability connettive*. Le relazioni diventano fattori di *flourishing* quando le figure educative promuovono fiducia, reciprocità e collaborazione. Pratiche di *peer education*, mentoring tra pari e educazione socio-emotiva favoriscono la generazione di "capitale relazionale", condizione per un ben-essere connettivo e una partecipazione autentica. d) *Well-becoming e transizioni inclusive*. Il *well-becoming* collega le preoccupazioni giovanili alla responsabilità collettiva di costruire orizzonti di realizzazione e dignità. Ciò implica percorsi di orientamento e transizione inclusivi – tirocini protetti, *job coaching*, esperienze di cittadinanza attiva – capaci di ampliare le opportunità e contrastare le disuguaglianze. Insieme, queste traiettorie configurano un design educativo connettivo (Ghedin (a cura di), 2021) fondato su diritti agiti, ambienti abilitanti, relazioni generative e futuri sostenibili. Le evidenze emerse, pur radicate nel contesto scolastico della Regione Veneto, riflettono tendenze più ampie del panorama educativo nazionale, offrendo una chiave di lettura utile per comprendere come i giovani interpretano l'inclusione e quali condizioni ritengono necessarie per renderla effettiva.

Riferimenti bibliografici

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies on Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Boggino, N. (2018). Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità. In Ghedin E., Aquario A., Boggino N., Pais I., Boggino P. (eds.), *Accessibilità e universi possibili. Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti*. Roma: Aracne.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806> (citata qui solo per la nota su co-co-difica e IRR; l'analisi dettagliata sarà nella sezione "Analisi dei dati").
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canevaro, A. (2017). *Pedagogia speciale: La riduzione dell'handicap* (4a ed.). Roma: Carocci.
- CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0. CAST.
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General comment No. 4 (Article 24: Right to inclusive education). United Nations.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè-Mocelliana.
- Duraiappah, A., N. van Atteveldt, J. Buil, K. Singh, & W. Rongxiu. (2022). "Reimagining Education. The International Science and Evidenced Based Education Assessment." Summary for Decision Makers. UNESCO MGIEP. Edwards, C. (2022). Human flourishing and education futures. *Prospects*, 51(1), 9–27. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09577-1>
- Gallese, V., & Morelli, A. (2024). *Condividui: Essere umani tra neuroscienze e filosofia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ghedin E., (2013). Challenges and opportunities for inclusive education: The co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), pp. 115-132.
- Ghedin, E. (2021) (ed.). *Per un design (connettivo) inclusivo. Valorizzare e innovare capability connettive nelle scuole*. Milano: Guerini Associati.
- Ghedin, E., & Aquario, D. (2023). Co-progettare, co-insegnare, co-valutare. Una ricerca sul valore della collaborazione tra pratiche e atteggiamenti degli insegnanti. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22(3), pp. 81-106, doi:10.14605/ISS2232304
- Hennink, M. M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hornby, G., & Kauffman, J.M. (2024). Inclusive Education, Intellectual Disabilities and the Demise of Full Inclusion. *J Intell. Feb 11;12(2):20*. doi: 10.3390/jintelligence12020020. PMID: 38392176; PMCID: PMC10889469.



- lanes, D. H. Demo (2023). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tutta*. Trento: Erickson.
- Ingold, T. (2017). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5thed.). SAGE.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Pelenc, J., Bazile, D., & Ceruti, C. (2015). Collective capability and collective agency for sustainability: A case study. *Ecological Economics*, 118, 226–239.
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0130>
- Saleebey, P. W. (2020). Using the International classification of functioning, disability and health (ICF) to improve understanding of disability and functioning. *Review of disability studies: An international journal*, 11 (4), pp. 1-9.
- Sen, A. (2002). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Siegel, D. J., Drulis C. (2023). An interpersonal neurobiology perspective on the mind and mental health: personal, public and planetary well-being. *Ann Gen Psychiatry*, 2023 Feb 3;22(1):5. doi: 10.1186/s12991-023-00434-5.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Staniland, L. (2009). *Public perceptions of disabled people*. London: Office for Disability Issues.
- Stylianidou, F., & Mavrou, K. (2021). Adolescents' constructions of disability. *Disability & Society*, 36(9), 1471–1493.
- Terzi, L. (2010). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.