



**Marta Caspani**

Pedagogista, Centro Cascina San Vincenzo, martacaspa@gmail.com

**Silvia Maggiolini**

Professoressa Associata, Università Cattolica del Sacro Cuore, silvia.maggiolini@unicatt.it

## “Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi”. Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità: la voce di ragazzi e ragazze di Cascina San Vincenzo

## “I'd like to, I wouldn't like to, but if you want to”. Promoting self-determination among people with disabilities: the voices of the young people at Cascina San Vincenzo

Fuori Call

This contribution addresses the contemporary debate on the quality of educational contexts for individuals with autism spectrum disorder, with the aim of exploring how educational practices can support participation, inclusion, and self-determination within everyday life contexts. Although the literature on self-determination in people with disabilities has significantly expanded in recent years, the subjective perspectives of children, adolescents, and young adults with autism regarding the educational environments they attend remain underexplored, particularly within the Italian context.

The study is based on an exploratory investigation conducted in 2024–2025 at Cascina San Vincenzo, an autism centre in Northern Italy (Monza and Brianza area), and focuses on the lived experiences of children, adolescents, and young adults attending the service. Data were collected through an accessible questionnaire adapted from the TCS-A framework and complemented by qualitative interviews with a subgroup of participants. Participants' perceptions were adopted as an interpretative lens to examine the relationship between educational intentionality, professional mediation, opportunities for participation, and experiences of self-determination within the educational context.

The findings highlight the emergence of developmental trajectories that consolidate over time, particularly in relation to inclusion, perceived support, and socialisation, with significant differences associated with age and length of attendance. In particular, the socialisation dimension emerged as the only area showing statistically significant differences according to the Kruskal-Wallis test. The results underline the role of pedagogical continuity, structured routines, and educational mediation in fostering contexts that support meaningful participation and self-determination.

Despite the exploratory nature of the study and the methodological limitations related to the small sample size and the single educational setting, the contribution offers useful pedagogical reflections on the quality of educational services for people with autism spectrum disorder. From this perspective, the study contributes to rethinking pedagogical action as a situated and relational process, emphasising the importance of educational practices that recognise subjectivity and promote authentic opportunities for participation and self-determination within inclusive life pathways.

**Keywords:** self-determination, autism spectrum disorder, educational contexts, participation, educational agency

Questo contributo affronta il dibattito contemporaneo sulla qualità dei contesti educativi per le persone con disturbo dello spettro autistico, con l'obiettivo di esplorare come le pratiche educative possano sostenere la partecipazione, l'inclusione e l'autodeterminazione nei contesti di vita quotidiana. Sebbene la letteratura sull'autodeterminazione delle persone con disabilità si sia notevolmente ampliata negli ultimi anni, le prospettive soggettive di bambini, adolescenti e giovani adulti con autismo riguardo agli ambienti educativi che frequentano rimangono ancora poco esplorate, in particolare nel contesto italiano.

Lo studio si basa su un'indagine esplorativa condotta nel biennio 2024–2025 presso Cascina San Vincenzo, un centro per l'autismo situato nel Nord Italia (area di Monza e Brianza), e si concentra sulle esperienze vissute da bambini, adolescenti e giovani adulti che frequentano il servizio. I dati sono stati raccolti attraverso un questionario accessibile adattato dal framework TCSA e integrati mediante interviste qualitative realizzate con un sottogruppo di partecipanti. Le percezioni dei partecipanti sono state assunte come chiave interpretativa per analizzare la relazione tra intenzionalità educativa, mediazione professionale, opportunità di partecipazione ed esperienze di autodeterminazione all'interno del contesto educativo.

I risultati evidenziano l'emergere di traiettorie di sviluppo che tendono a consolidarsi nel tempo, in particolare rispetto all'inclusione, al supporto percepito e alla socializzazione, con differenze significative associate all'età e alla durata della frequenza del servizio. In particolare, la dimensione della socializzazione è risultata l'unica area a mostrare differenze statisticamente significative secondo il test di Kruskal-Wallis. I risultati sottolineano il ruolo della continuità pedagogica, delle routine strutturate e della mediazione educativa nel promuovere contesti capaci di sostenere una partecipazione significativa e l'autodeterminazione.

**Parole chiave:** autodeterminazione, disturbo dello spettro autistico, contesti educativi, partecipazione, educational agency

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Caspani, M., & Maggiolini, S. (2026). “Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi”. Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità: la voce di ragazzi e ragazze di Cascina San Vincenzo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIV, 1, 270-280. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2026-26>

**Corresponding Author:** Marta Caspani | martacaspa@gmail.com

**Received:** 11/02/2026 | **Accepted:** 29/05/2026 | **Published:** 30/06/2026

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia®  
ISSN 2282–6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2026-26



## 1. Introduzione

Negli ultimi decenni, il costrutto di autodeterminazione, ed il quadro dei principi e dei valori ad esso connessi, ha assunto un ruolo centrale sia nell'ambito della ricerca scientifica (Wehmeyer, 2020; Cottini, 2016; Giraldo, 2019), sia nella pratica della progettazione educativa, influenzando in modo significativo politiche e modelli di intervento rivolti alle persone con disabilità. La possibilità di prendere decisioni autonome e consapevoli in merito al proprio percorso di vita e di crescita rappresenta non solo un evidente obiettivo educativo, ma anche, come noto, un diritto sancito dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD, 2006-2009), che riconosce ciascun individuo come soggetto titolare di agency e di partecipazione attiva nelle scelte che lo riguardano.

In questa cornice, le più recenti normative italiane in materia di inclusione scolastica (D.Lgs 66/2017; D.Lgs 96/2019) hanno posto un' enfasi crescente sul ruolo attivo degli studenti con disabilità nei processi decisionali che li riguardano. In particolare, nella scuola secondaria di secondo grado, la loro partecipazione ai Gruppi di Lavoro Operativi (GLO) e alla stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) è stata formalmente riconosciuta come un aspetto essenziale per promuovere percorsi educativi centrati sulla persona. L'acquisizione di competenze necessarie per l'adozione di scelte o decisioni personali può infatti essere significativamente condizionata da fattori cognitivi, comunicativi e sociali, che rendono necessario un approccio educativo mirato ed altamente personalizzato. Come sottolineato da Cottini (2016), le persone con disturbo dello spettro autistico in particolare possono incontrare difficoltà nell'identificare le proprie preferenze, nel prevedere le conseguenze delle proprie scelte o nel comunicare in modo efficace i propri desideri e bisogni. Per tali ragioni, le pratiche educative volte ad incentivare abilità e competenze alla base di un comportamento autodeterminato devono essere strutturate, intenzionali ed includere strategie che consentano e supportino la presa di decisioni, la regolazione emotiva e la gestione autonoma delle attività quotidiane (Wehmeyer, 2016). Parallelamente, molti studi convergono nel ritenere come l'autodeterminazione non possa essere riduttivamente intesa nei termini di abilità individuali, ma debba essere compresa in relazione alle opportunità offerte dall'ambiente e dalle dinamiche socioculturali in cui la persona è inserita (Mumbardó-Adam et al., 2020; Vicente et al., 2020; Cottini, 2019). In questa prospettiva, l'autodeterminazione emerge come un processo dinamico, interattivo e circolare, in cui le competenze del singolo si sviluppano e si consolidano in risposta alle caratteristiche proprie del contesto, mentre la qualità di quest'ultimo può essere letta anche attraverso il grado di agency concretamente riconosciuto alla persona.

Nonostante l'ampia produzione scientifica sul tema, numerosi studi evidenziano come le ricerche si concentrino prevalentemente sulle competenze individuali o sugli esiti degli interventi, dedicando ancora uno spazio limitato alla percezione soggettiva delle persone con disabilità rispetto ai contesti educativi che frequentano (Wehmeyer & Schalock, 2001; Shogren et al., 2015; Mumbardó-Adam, Shogren & Vicente, 2020; Vicente et al., 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022). In particolare, risultano ancora poco esplorate le esperienze vissute di bambini, adolescenti e giovani adulti con disturbo dello spettro autistico in relazione alle opportunità concrete di partecipazione e di scelta offerte dai servizi educativi.

In questo senso, l'attenzione alla prospettiva soggettiva delle persone con disabilità assume un valore particolarmente rilevante sul piano pedagogico, poiché consente di leggere la qualità dei contesti educativi non solo in termini di esiti osservabili o di coerenza progettuale, ma anche rispetto al significato che tali contesti assumono per chi li vive quotidianamente. La possibilità di esprimere preferenze, di partecipare alle scelte e di riconoscersi come soggetti attivi dei percorsi educativi rappresenta infatti una dimensione centrale dei processi di autodeterminazione e un indicatore essenziale della qualità inclusiva dei servizi. L'espressione "Io vorrei, non vorrei, ma se vuoi" richiama simbolicamente la tensione tra il desiderio personale soggettivo, la dipendenza relazionale e la possibilità di scelta che caratterizza molti percorsi autodeterminativi delle persone con disabilità. Il titolo intende evocare la complessità dei processi decisionali e il ruolo fondamentale delle relazioni educative nella costruzione di opportunità autentiche di partecipazione attiva.

Assumere la voce dei diretti interessati come chiave interpretativa significa, dunque, riconoscere le



persone con disabilità come interlocutori competenti, capaci di offrire contributi significativi alla valutazione e al miglioramento delle pratiche educative. Più specificamente, nel caso delle persone con disturbo dello spettro autistico, tale prospettiva risulta ancora poco esplorata, nonostante la letteratura sottolinei come la partecipazione attiva e il riconoscimento dell'agency personale costituiscano elementi fondamentali per la costruzione di percorsi di vita significativi e sostenibili. Il contributo originale del presente studio consiste nell'assumere la prospettiva soggettiva di bambini, adolescenti e giovani adulti con disturbo dello spettro autistico come criterio interpretativo della qualità educativa del servizio. Sebbene la letteratura internazionale abbia ampiamente approfondito il tema dell'autodeterminazione nelle persone con disabilità, risultano ancora limitati, soprattutto nel contesto italiano, gli studi che esplorano direttamente la percezione degli utenti rispetto alle opportunità di scelta, partecipazione e agency offerte dai contesti educativi quotidiani. In tale prospettiva, il presente contributo intende approfondire il rapporto tra autodeterminazione e qualità educativa valorizzando la voce dei diretti interessati come strumento di comprensione pedagogica e di riflessione sui servizi inclusivi.

In tale prospettiva, la dimensione soggettiva delle persone con disabilità non assume soltanto una valenza etica o partecipativa, ma diventa anche uno strumento conoscitivo fondamentale per valutare la qualità dei servizi educativi. Le percezioni degli utenti consentono infatti di cogliere elementi spesso non immediatamente osservabili, quali il senso di sicurezza, il riconoscimento dell'identità personale, la possibilità di esercitare scelte autentiche e la qualità delle relazioni educative, offrendo una lettura più articolata dell'efficacia delle pratiche pedagogiche. L'integrazione tra dimensione progettuale e vissuto soggettivo si configura, pertanto, come una condizione essenziale per comprendere in modo più profondo i processi di autodeterminazione all'interno dei contesti educativi.

All'interno di questo quadro tecnico e in linea con tali considerazioni si colloca l'indagine esplorativa *"Promuovere l'autodeterminazione nelle persone con disabilità. La voce dei ragazzi e delle ragazze di Cascina San Vincenzo"*, volta a comprendere l'esperienza vissuta da giovani con autismo frequentanti uno dei principali centri educativi di riferimento nel territorio di Monza e Brianza, ed impegnato nella promozione di pratiche innovative volte a favorire lo sviluppo dell'autonomia e della partecipazione attiva. Attraverso un'indagine esplorativa, condotta mediante la somministrazione del questionario a 39 partecipanti, si è inteso comprendere come i ragazzi e le ragazze percepiscano la propria autodeterminazione, quali siano i principali ostacoli incontrati e quali strategie educative possano favorirne lo sviluppo. Per i partecipanti con maggiori difficoltà comunicative o con profili di funzionamento che rendevano più complessa la compilazione autonoma, il questionario è stato somministrato in forma guidata attraverso una mediazione comunicativa semplificata, finalizzata a favorire la comprensione degli item e l'espressione delle risposte. L'attenzione alla prospettiva dei diretti interessati consente di leggere le pratiche educative non solo in termini di intenzionalità progettuale, ma anche rispetto al loro impatto vissuto, offrendo spunti di riflessione pedagogica sulla qualità dei contesti educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico.

I questionari hanno approfondito temi relativi alla percezione delle attività educative, alle opportunità di scelta, alla relazione con i professionisti e al senso di partecipazione all'interno del Centro. I contenuti raccolti sono stati utilizzati con finalità esplorative e riflessive, al fine di integrare e contestualizzare i dati quantitativi emersi dal questionario.

## 2. L'autodeterminazione: quadro teorico e prospettiva pedagogica

L'autodeterminazione costituisce oggi uno dei riferimenti concettuali più consolidati nel dibattito internazionale sulla qualità della vita, sulla partecipazione e sull'inclusione delle persone con disabilità, assumendo un ruolo centrale tanto nella riflessione pedagogica quanto nei modelli di intervento educativi (Wehmeyer, 1996; 2016; 2020; Shogren et al., 2015). Il costrutto si radica nella Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985; 2000), secondo cui la possibilità di esercitare scelte intenzionali deriva dalla soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazionalità. Questa prospet-



tiva, ampiamente riconosciuta anche nel contesto educativo (Ryan & Deci, 2017), ha contribuito a ridefinire l'attenzione pedagogica verso la soggettività, il ruolo attivo della persona e il valore dei contesti che sostengono la motivazione individuale intrinseca.

In ambito pedagogico e nei Disability Studies, l'elaborazione proposta da Wehmeyer e collaboratori (Wehmeyer & Schalock, 2001; Wehmeyer, Shogren & Abery, 2019) ha svolto una funzione determinante nel concettualizzare l'autodeterminazione come capacità della persona di agire come agente causale della propria esistenza. Tale modello definisce l'autodeterminazione come un insieme articolato di processi (autorappresentazione, autoregolazione, empowerment psicologico e definizione di obiettivi) che permettono alla persona di orientare intenzionalmente le proprie traiettorie di vita. Questa visione ha trovato un'ampia diffusione nella letteratura pedagogica europea (Nota, Ferrari & Soresi, 2006; Testa, 2015) e costituisce oggi una delle principali cornici di riferimento per l'analisi dei percorsi di crescita e partecipazione delle persone con bisogni educativi complessi. Pur muovendosi a partire da prospettive differenti, i contributi teorici richiamati convergono nel riconoscere l'autodeterminazione come un processo che non può essere ridotto esclusivamente a competenze individuali, ma che richiede condizioni contestuali e relazionali favorevoli. Se i modelli di matrice funzionalista pongono maggiormente l'accento sulle abilità di autoregolazione e agency personale, le prospettive ecologiche e pedagogiche sottolineano invece il ruolo dei contesti educativi, delle mediazioni professionali e delle opportunità di partecipazione nella costruzione di percorsi autodeterminativi.

L'interpretazione italiana del costrutto, sviluppata principalmente da Giraldo, mette in luce la natura intrinsecamente relazionale e contestuale dell'autodeterminazione, mostrando come essa emerga dall'interazione tra capacità individuali e qualità delle opportunità educative. In questa prospettiva, coerente con il modello biopsicosociale dell'ICF-International Classification of Functioning, Disability and Health (OMS, 2001), la possibilità di esercitare scelte autentiche dipende da barriere e facilitatori ambientali, dalla struttura delle routine, dai dispositivi comunicativi, dalla cultura organizzativa e dalla qualità della mediazione professionale dei professionisti. Tale lettura si intreccia con i contributi di Canevaro (2006) e Ianes (2015), che evidenziano il ruolo dei contesti inclusivi nella promozione delle potenzialità e del protagonismo della persona, e con gli studi sulla qualità della vita (Schalock & Verdugo, 2002; Gómez, Arias & Verdugo, 2011), secondo cui autodeterminazione, partecipazione e benessere sono tutte dimensioni strettamente correlate.

Tale prospettiva richiama inoltre i contributi della pedagogia inclusiva italiana, che evidenziano la necessità di differenziare le pratiche educative e didattiche in funzione dei bisogni specifici della persona, promuovendo contesti flessibili, accessibili e orientati alla partecipazione attiva (d'Alonzo, 2017). Nel presente studio, la prospettiva centrata sulle competenze autodeterminative individuali e quella ecologico-relazionale vengono considerate complementari; l'autodeterminazione viene quindi interpretata come il risultato dinamico dell'interazione tra capacità personali, opportunità ambientali e qualità delle mediazioni educativo-pedagogiche. In tale prospettiva, il contesto educativo non rappresenta soltanto uno sfondo operativo, ma un elemento attivo nella costruzione di esperienze di partecipazione, scelta e agency personale.

La rilevanza dell'autodeterminazione assume una portata ancora maggiore nel caso delle persone con disturbo dello spettro autistico, che possono presentare difficoltà nella flessibilità cognitiva, nella regolazione delle interazioni sociali, nella pianificazione e nell'espressione delle preferenze (Cottini, 2016; American Psychiatric Association, 2013). Tuttavia, numerose ricerche (Nota & Soresi, 2011; Cottini, 2016; Mumbardó-Adam, Shogren & Vicente, 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022) concordano nel ritenere che tali caratteristiche non precludano lo sviluppo di percorsi autodeterminati, a condizione che il contesto educativo sia intenzionalmente progettato per sostenere le capacità decisionali attraverso strategie strutturate, supporti visivi, dispositivi comunicativi aumentativi, routine stabili e pratiche relazionali coerenti.

L'evidenza empirica conferma che opportunità di scelta reali, anche minime, incidono positivamente sull'autodeterminazione, sulla consapevolezza di sé e sulla partecipazione sociale (Nota & Soresi, 2011; Testa, 2018).

Alla luce di tali contributi, il pedagogo assume un ruolo centrale nel sostenere processi di autode-



terminazione: non si limita a facilitare l'espressione delle preferenze, ma progetta situazioni decisionali accessibili, media la comprensione delle alternative, sostiene l'analisi delle conseguenze e promuove pratiche riflessive orientate all'assunzione di responsabilità personale (Giraldo, 2020; d'Alonzo, 2019). Tale impostazione si colloca nella tradizione italiana della pedagogia speciale, che attribuisce al pedagogista una funzione di accompagnamento educativo e di costruzione di contesti competenti (Canevaro & Scaglioso, 2018), e nei modelli partecipativi che riconoscono la persona come protagonista dei processi che la riguardano (Turnbull et al., 2011).

In questa prospettiva, l'autodeterminazione si configura come una categoria chiave per interpretare la qualità dei servizi rivolti alle persone con disturbi dello spettro autistico e come un orientamento progettuale capace di promuovere partecipazione attiva, espressione della soggettività e costruzione di percorsi di vita significativi e sostenibili.

### 3. L'indagine esplorativa: metodi e risultati

La ricerca e la raccolta dati sono state svolte all'interno della realtà di Cascina San Vincenzo, un Centro per l'autismo nato da un'esigenza familiare, il cui scopo principale è quello di accompagnare i bambini e ragazzi con diagnosi di disturbo dello spettro autistico (ASD) in percorsi di abilitazione e riabilitazione, sostenendo la famiglia lungo tutto il percorso. Cascina San Vincenzo è nata nel 2008 dalla volontà di un gruppo di famiglie che hanno deciso di condividere un percorso insieme; è un ambulatorio specializzato nell'accompagnamento terapeutico multidisciplinare di persone con un ASD e delle loro famiglie. Il Centro offre un luogo di incontro accogliente e studiato in base alle esigenze specifiche in quanto promuove, grazie ad un'équipe integrata altamente qualificata, iniziative di formazione sull'autismo, organizza attività di svago e laboratori a cui i bambini possono partecipare attivamente ottenendo beneficio sia personale che per le famiglie. Per far sì che Cascina San Vincenzo attui un lavoro completo è necessario che le famiglie debbano essere inserite all'interno di una rete di relazioni che sia in grado di accoglierle e supportarle; per questo la famiglia viene posta al centro del progetto di vita, insieme al bambino. L'accesso al servizio e alle proposte terapeutiche offerte da Cascina San Vincenzo avviene tramite una domanda individuale da parte della famiglia dell'utente ed è subordinato all'effettiva possibilità di presa in carico che dipende dalla programmazione annuale del Centro; coloro che sono già in carico rimangono di conseguenza in carico, salvo dimissioni. All'interno del Centro, la presa in carico della persona è globale e articolata. Essa prevede innanzitutto un pacchetto base, che comprende una valutazione informale nei principali contesti di vita, come la casa e la scuola, e una valutazione formale di tipo funzionale e logopedico. A ciò si aggiungono il raccordo costante tra équipe, famiglia e scuola, la stesura di un Progetto Educativo Individualizzato (PEI) e di un Progetto di Vita, oltre ai colloqui periodici tra l'équipe e la famiglia. Accanto al pacchetto base, il Centro offre diverse terapie, che possono includere interventi terapeutici e psicoeducativi, sia individuali sia di gruppo, attività riabilitative, insegnamento delle autonomie, consulenze specialistiche, supporto psicologico alle famiglie e interventi abilitativi e riabilitativi per giovani e adolescenti. Gli interventi abilitativi e riabilitativi si sviluppano attraverso alcuni momenti chiave; tra questi rientrano l'osservazione e la valutazione del livello di funzionamento della persona, svolte sia in ambienti strutturati, anche mediante test scientificamente validati e confrontabili nel tempo, sia nei contesti di vita quotidiana. Fondamentali sono inoltre i colloqui con la famiglia e la stesura condivisa del progetto riabilitativo individuale, che definisce obiettivi, azioni attivabili (come logopedia, psicomotricità e interventi psicoeducativi individuali o di gruppo), tempi e modalità di verifica dei risultati. Il percorso è sostenuto dal lavoro di rete tra scuola, famiglia e specialisti e da un costante supporto alla genitorialità.

L'équipe di Cascina San Vincenzo è multidisciplinare e ciò consente di strutturare percorsi abilitativi e riabilitativi completi e integrati. Ogni professionista contribuisce con le proprie competenze alla costruzione di un quadro di intervento globale. L'équipe è composta da una responsabile clinica, una responsabile sanitaria, un responsabile organizzativo, quattro pedagogiste, tre educatrici professionali, due



logopediste, due neuropsicomotriciste, cinque psicologhe, due referenti amministrative, un'assistente sociale e una maestra d'arte.

Il presente contributo si basa su un'indagine esplorativa condotta nel periodo 2024-2025, con l'obiettivo di esplorare la percezione che i giovani con disturbo dello spettro autistico hanno delle attività, delle relazioni professionali e delle opportunità di partecipazione coltivate all'interno del Centro. L'attenzione alla percezione soggettiva degli utenti si colloca nel solco delle ricerche che valorizzano la prospettiva dei diretti interessati come indicatore di qualità dei servizi e come elemento essenziale per orientare la progettazione pedagogica (d'Alonzo, 2019; Shogren & Wehmeyer, 2022).

La raccolta dei dati è stata effettuata tramite un questionario costruito sulla cornice metodologica del TCS-A – Test sul superamento dei Compiti di Sviluppo in Adolescenza (Gambini, 2015), adattato per garantire la partecipazione attiva di soggetti con profili di funzionamento eterogenei, coerentemente con l'impostazione teorica dello studio. La scelta di utilizzare il TCS-A come cornice metodologica deriva dalla coerenza tra le dimensioni indagate dallo strumento e gli obiettivi della presente ricerca. In particolare, questo strumento consente di esplorare aspetti legati all'autonomia, alla partecipazione, alla costruzione identitaria e alle relazioni sociali, elementi strettamente connessi ai processi di autodeterminazione; esso indaga nove dimensioni pertinenti all'esperienza educativa e relazionale del Centro e prevede due modalità di risposta – una scala Likert a quattro livelli e una scala iconografica facilitata – coerenti con le raccomandazioni presenti nella letteratura sulla valutazione partecipata con persone con autismo (Cottini, 2016; Mumbardó-Adam, Shogren & Vicente, 2020). Sulla base di tale cornice, è stato sviluppato uno strumento composto da item semplici e diretti, formulati per essere accessibili anche a partecipanti con profili di funzionamento diversi. In continuità con il TCS-A, sono stati inseriti alcuni reverse items per limitare risposte automatizzate e favorire una maggiore attenzione (Gambini, 2015). L'adattamento del questionario è stato realizzato attraverso una semplificazione linguistica degli item, l'utilizzo di formulazioni brevi e dirette e l'introduzione di supporti iconografici facilitanti, al fine di favorire la comprensione anche da parte di partecipanti con differenti livelli di funzionamento cognitivo e comunicativo. Lo strumento è stato discusso e revisionato da alcuni membri dell'équipe educativa del Centro al fine di verificarne comprensibilità e accessibilità. Il questionario indaga nove dimensioni ritenute fondamentali per comprendere l'esperienza educativa e i vissuti legati all'autodeterminazione: ambiente e strutture, relazioni con i professionisti, attività proposte, autodeterminazione e coinvolgimento, autonomia e obiettivi, socializzazione, comunicazione quotidiana, proposte di miglioramento e soddisfazione complessiva.

Il campione oggetto dell'indagine è composto da 39 partecipanti, con un'età compresa tra i 7 e i 32 anni, caratterizzati da profili evolutivi eterogenei e da differenti durate di frequenza del Centro. Alla luce di tale eterogeneità, si è ritenuto metodologicamente opportuno strutturare l'analisi dei dati considerando due variabili principali: l'età anagrafica e la durata della frequenza al Centro, al fine di cogliere eventuali differenze evolutive nella manifestazione dell'autodeterminazione e nella percezione dell'esperienza educativa.

Per quanto riguarda la variabile età, i partecipanti sono stati suddivisi in tre macro-fasce, corrispondenti a differenti fasi del ciclo di vita: l'infanzia (7-13 anni), l'adolescenza (14-20 anni) e la giovane età adulta (21-32 anni). Tale articolazione consente di analizzare le specificità proprie di ciascuna fase evolutiva, considerando come l'autodeterminazione e la consapevolezza di sé possano modificarsi nel tempo in relazione allo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale della persona. In questo modo è possibile evidenziare in quali fasi della vita i comportamenti autodeterminati risultino maggiormente o meno presenti. Accanto alla variabile anagrafica, è stata considerata anche la durata della frequenza al Centro, ipotizzando che il tempo di permanenza all'interno del contesto educativo possa influenzare la percezione dell'esperienza e lo sviluppo dell'autodeterminazione. A tal fine, la frequenza è stata suddivisa in tre fasce: da 1 a 5 anni, da 6 a 10 anni e da 11 a 15 anni di frequenza. Questa suddivisione permette di esplorare se una maggiore continuità di frequenza sia associata a valutazioni differenti rispetto agli item del questionario, offrendo una lettura più approfondita dei dati raccolti. Al fine di approfondire le eventuali differenze tra i gruppi individuati in base all'età e agli anni di frequenza, è stata condotta un'analisi inferenziale mediante test di Kruskal-Wallis sulle diverse dimensioni investigate dal questionario. Tra le variabili analizzate, soltanto la



dimensione relativa alla socializzazione ha evidenziato differenze statisticamente significative; per le restanti dimensioni non sono emersi valori di significatività statistica. In considerazione della natura esplorativa dello studio e della numerosità contenuta del campione, nel presente contributo vengono pertanto discussi in modo approfondito i risultati che hanno mostrato maggiore rilevanza interpretativa.

L'integrazione delle due variabili, età e durata della frequenza, consente di superare una lettura puramente descrittiva del dato, permettendo un'analisi incrociata delle risposte e una comprensione più articolata delle traiettorie di sviluppo dell'autodeterminazione nei diversi contesti di vita. Tale approccio metodologico non ha soltanto una finalità descrittiva, ma assume anche una valenza progettuale, in quanto i risultati possono orientare la definizione di interventi educativi e riabilitativi mirati, individuando aree di potenziamento dell'autodeterminazione e supportando la progettazione di attività e percorsi coerenti con i bisogni dei ragazzi e delle ragazze che frequentano Cascina San Vincenzo.

Dimensione indagata	Item considerato	Differenze per età	Differenze per frequenza
Inclusione	"Il centro non promuove la mia inclusione" (reverse item)	Le risposte positive aumentano progressivamente: 54% (7–13 anni); 78% (14–20 anni); 100% (21–32 anni)	I partecipanti con maggiore continuità di frequenza riportano valutazioni più positive rispetto alla percezione di inclusione.
Supporto professionale	"Gli operatori non mi offrono sufficiente supporto per affrontare le sfide o le difficoltà" (reverse item)	Non emergono differenze rilevanti	Le valutazioni negative diminuiscono progressivamente: 8% (<5 anni), 7% (6–10 anni), 0% (>11 anni).
Attività educative	"È molto importante per me lavorare in individuale"	Non emergono differenze rilevanti	L'importanza attribuita al lavoro individuale diminuisce progressivamente: 69% (<5 anni), 53% (6–10 anni), 29% (>11 anni).
Socializzazione	"Da quando frequento il Centro penso di avere più amicizie"	Tendenza positiva con l'aumentare dell'età	I partecipanti con maggiore permanenza riportano livelli più elevati di percezione delle relazioni significative; differenze statisticamente significative al test di Kruskal-Wallis ( $p = .031$ ).

*Nota. I dati riportati sintetizzano le principali tendenze emerse nelle dimensioni investigate attraverso il questionario somministrato ai partecipanti. Le percentuali fanno riferimento alle risposte positive o favorevoli rispetto agli item considerati.*

*Tabella 1 – Sintesi dei principali risultati emersi nelle dimensioni investigate in relazione all'età e agli anni di frequenza*

In relazione alla dimensione dell'inclusione, l'item "Il centro non promuove la mia inclusione", formulato in modalità inversa (reverse item) al fine di controllare l'attenzione dei rispondenti e ridurre il rischio di risposte automatiche o ripetitive, mostra una chiara variazione in funzione dell'età. Le risposte positive (intese come disaccordo rispetto all'affermazione negativa) aumentano progressivamente passando dal 54% nel gruppo 7–13 anni al 78% nel gruppo 14–20 anni, fino a raggiungere il 100% nei giovani adulti 21–32 anni. Tale andamento suggerisce che l'avanzare dell'età sia associato a una percezione più consolidata del proprio ruolo nel contesto educativo e delle opportunità di partecipazione offerte.

Un andamento analogo emerge considerando la variabile degli anni di frequenza al Centro. In riferimento all'item "Gli operatori non mi offrono sufficiente supporto per affrontare le sfide o le difficoltà", l'8% dei partecipanti con una permanenza inferiore ai cinque anni valuta come insufficienti i supporti ricevuti; la percentuale si riduce al 7% nel gruppo con 6-10 anni di frequenza e si annulla nel gruppo con oltre undici anni di permanenza. Questi dati indicano che una maggiore continuità di frequenza è associata a un rapporto più stabile con i professionisti e a una valutazione più positiva del supporto educativo.

La rilevanza attribuita al lavoro individuale varia anch'essa in funzione della durata della frequenza.



All'item *“È molto importante per me lavorare in individuale”*, il 69% dei partecipanti con meno di cinque anni di frequenza attribuisce al lavoro individuale un'elevata importanza; tale percentuale scende al 53% nel gruppo 6-10 anni e al 29% tra coloro che frequentano il Centro da oltre undici anni. Questo andamento può essere interpretato come espressione di una progressiva interiorizzazione delle routine, di una maggiore familiarità con il contesto e di un rafforzamento delle competenze relazionali, che rendono il lavoro di gruppo progressivamente più significativo.

Infine, la dimensione della socializzazione evidenzia differenze significative in relazione agli anni di frequenza. In risposta all'item *“Da quando frequento il Centro penso di avere più amicizie”*, i partecipanti con una presenza più prolungata riportano valori più elevati. Tali differenze risultano statisticamente significative al test di Kruskal-Wallis ( $p = 0.031$ ), indicando che una maggiore durata della frequenza è associata a un incremento percepito delle relazioni significative. Il dato conferma il ruolo del contesto educativo come facilitatore dei processi di socializzazione.

Variabile analizzata	Gruppi considerati	Test statistico utilizzato	Significatività
Percezione dell'incremento delle amicizie ( <i>“Da quando frequento il Centro penso di avere più amicizie”</i> )	1-5 anni; 6-10 anni; 11-15 anni di frequenza	Kruskal-Wallis	$p = .031$

*Nota. La dimensione relativa alla socializzazione è risultata l'unica a presentare differenze statisticamente significative tra i gruppi considerati.*

*Tabella 2 – Analisi della dimensione della socializzazione in relazione agli anni di frequenza al Centro*

Nel complesso, l'analisi evidenzia differenze nelle risposte in funzione dell'età e della durata della frequenza al Centro, in relazione alle dimensioni dell'inclusione, del supporto professionale e della partecipazione sociale, fornendo elementi utili per una successiva lettura interpretativa dei risultati.

#### 4. Discussione dei risultati

I risultati dell'indagine svolta presso il Centro per l'autismo Cascina San Vincenzo evidenziano come la promozione dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico sia strettamente connessa alla qualità dei contesti educativi e alla continuità delle pratiche pedagogiche. In particolare, l'analisi mette in luce il ruolo del tempo, delle relazioni professionali e delle opportunità di partecipazione come fattori chiave nello sviluppo di traiettorie autodeterminate.

I risultati suggeriscono che l'autodeterminazione rappresenti non solo una sfida educativa complessa, ma anche un'opportunità per ripensare la progettazione pedagogica in una prospettiva realmente inclusiva e personalizzata, capace di integrare dimensioni operative, cognitive, emotive e relazionali. Pur in presenza di una valutazione complessivamente positiva del supporto offerto dal Centro, emergono margini di sviluppo significativi in relazione all'ampliamento delle opportunità decisionali, al rafforzamento della capacità di scelta e alla generalizzazione dei comportamenti autodeterminati nei diversi contesti di vita.

Coerentemente con i contributi teorici di riferimento, i dati confermano che l'autodeterminazione non può essere ridotta all'acquisizione di competenze pratico-operative, ma si configura come un processo multidimensionale che coinvolge aspetti cognitivi, emotivi e relazionali. In questa prospettiva, la ricerca rafforza l'idea che i programmi educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico debbano andare oltre un approccio addestrativo, abbracciando una visione olistica dello sviluppo e della partecipazione.

Un elemento centrale che emerge dall'analisi riguarda il ruolo del contesto educativo come facilitatore dei processi autodeterminativi. La presenza di ambienti prevedibili, di routine strutturate e di un clima



relazionale orientato all'ascolto e alla continuità appare determinante nel sostenere esperienze di partecipazione autentica e nel favorire la costruzione di vissuti positivi di inclusione.

I risultati emersi appaiono coerenti con gli studi che evidenziano il ruolo delle opportunità di scelta e della qualità delle mediazioni educative nello sviluppo dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico (Mumbardó-Adam et al., 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022). In particolare, il progressivo consolidamento della percezione di inclusione e supporto professionale osservato nei partecipanti con maggiore continuità di frequenza sembra confermare quanto evidenziato dalla letteratura rispetto all'importanza della stabilità relazionale e della prevedibilità dei contesti educativi nei processi di partecipazione e agency personale.

I risultati emersi appaiono coerenti con la letteratura internazionale che evidenzia il ruolo delle opportunità di scelta, della stabilità relazionale e della qualità delle mediazioni educative nello sviluppo dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico (Mumbardó-Adam et al., 2020; Shogren & Wehmeyer, 2022). In particolare, il progressivo consolidamento della percezione di inclusione e supporto professionale osservato nei partecipanti con maggiore continuità di frequenza conferma il ruolo del contesto educativo come facilitatore dei processi di partecipazione e agency personale.

Il quadro emerso mette inoltre in luce la funzione centrale dell'azione professionale nel sostenere la percezione di autodeterminazione. La qualità della relazione educativa, la chiarezza delle strutturazioni e la coerenza delle pratiche contribuiscono alla costruzione di esperienze significative, all'interno delle quali i giovani possono riconoscersi come soggetti attivi dei percorsi che li riguardano. Questa dimensione richiama gli orientamenti della pedagogia speciale che attribuiscono al professionista un ruolo di mediazione calibrata tra bisogni individuali, contesto e possibilità di crescita, evidenziando il carattere intenzionale, riflessivo e progettuale dell'agire educativo.

Parallelamente, l'analisi dei dati suggerisce la necessità di rafforzare ulteriormente le opportunità di esercizio della scelta e della responsabilità, favorendo una maggiore continuità tra le esperienze proposte nei contesti educativi e quelle vissute nella quotidianità. In questa direzione, la ricerca evidenzia il potenziale di programmi educativi orientati allo sviluppo del problem solving sociale, della gestione delle situazioni impreviste e della partecipazione attiva ai processi decisionali, attraverso un'integrazione coerente tra competenze operative, dimensioni relazionali e opportunità concrete di autodeterminazione.

L'indagine assume inoltre una rilevante funzione riflessiva per il servizio, offrendo uno spazio di interrogazione delle pratiche educative a partire dalla percezione dei diretti interessati. Pur nei limiti di un contesto specifico, i risultati offrono indicazioni rilevanti per la progettazione educativa, suggerendo la necessità di rafforzare la continuità tra servizi, famiglie e contesti di vita al fine di sostenere processi autodeterminativi più stabili e generalizzabili. In questa prospettiva, la ricerca si configura come uno strumento di valutazione partecipata, in grado di contribuire al miglioramento continuo della qualità educativa.

Dal punto di vista delle prospettive di ricerca, i risultati suggeriscono l'opportunità di sviluppare studi ulteriori volti a esplorare l'efficacia di differenti approcci educativi orientati alla promozione dell'autodeterminazione, anche attraverso metodologie comparative e longitudinali. Un approfondimento sistematico dei processi di trasferimento delle competenze autodeterminative nei contesti di vita quotidiani, nonché dell'impatto a lungo termine di tali competenze su dimensioni quali la partecipazione sociale, la qualità della vita e la transizione all'età adulta, rappresenta un ambito di particolare interesse. Tali prospettive di ricerca potrebbero contribuire a rafforzare la base empirica degli interventi educativi e a orientare in modo sempre più consapevole la progettazione dei servizi.

Nel complesso, l'indagine conferma il valore dell'autodeterminazione come categoria centrale per interpretare la qualità dei servizi educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico, evidenziando il ruolo delle pratiche partecipative, delle relazioni educative e dei contesti orientati alla partecipazione attiva.



## 5. Conclusioni

Il presente contributo ha esplorato il tema dell'autodeterminazione nelle persone con disturbo dello spettro autistico a partire dalla percezione dei ragazzi e delle ragazze che frequentano un centro educativo specializzato, assumendo la loro voce come chiave interpretativa per la qualità dei contesti educativi. L'indagine ha offerto elementi utili per comprendere come opportunità educative, relazioni professionali e dinamiche partecipative concorrano, in modo integrato, a sostenere processi di autodeterminazione all'interno dei servizi.

I risultati confermano il ruolo centrale dei contesti educativi intenzionalmente progettati nel sostenere processi di autodeterminazione, evidenziando come opportunità di scelta, continuità relazionale e mediazione pedagogica concorrano allo sviluppo di esperienze di partecipazione autentica.

Dal punto di vista pedagogico, lo studio sottolinea l'importanza di un'azione professionale orientata alla costruzione di contesti competenti e intenzionalmente orientati alla partecipazione, capaci di sostenere la partecipazione attiva, il riconoscimento della soggettività e la coerenza tra progettazione educativa e vissuti quotidiani. Dal punto di vista operativo, i risultati suggeriscono l'importanza di progettare contesti educativi capaci di offrire opportunità concrete e quotidiane di scelta, partecipazione e assunzione di responsabilità, anche attraverso supporti comunicativi accessibili, routine prevedibili e pratiche relazionali coerenti. La continuità educativa e il lavoro integrato con le famiglie emergono come elementi centrali per sostenere processi autodeterminativi più stabili e trasferibili nei diversi contesti di vita.

Tali evidenze rafforzano una visione dell'autodeterminazione come dimensione trasversale della progettazione educativa, che attraversa l'organizzazione dei servizi, le pratiche quotidiane e le modalità di relazione, e che richiede un lavoro educativo riflessivo e continuativo.

Il presente studio presenta alcuni limiti metodologici che è opportuno esplicitare. In primo luogo, il campione risulta numericamente contenuto e riferito a un singolo contesto educativo, elemento che limita la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, il questionario utilizzato costituisce un adattamento esplorativo del TCS-A e non uno strumento formalmente validato per persone con disturbo dello spettro autistico. Anche l'eterogeneità dei profili di funzionamento dei partecipanti rappresenta un elemento di complessità interpretativa.

Nonostante tali limiti, il contributo si inserisce nel dibattito contemporaneo sulla qualità dei servizi educativi rivolti alle persone con disturbo dello spettro autistico, offrendo spunti di riflessione utili sia sul piano teorico sia su quello della progettazione pedagogica.

In tale prospettiva, ascoltare la voce delle persone con disturbo dello spettro autistico significa non soltanto riconoscerne il diritto alla partecipazione, ma anche ripensare i servizi educativi come contesti capaci di promuovere agency, appartenenza e possibilità reali di autodeterminazione.

## Riferimenti bibliografici

- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Laterza.
- Canevaro, A., & Scaglioso, M. (2018). *Pedagogia speciale e inclusione*. Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Erickson.
- Cottini, L. (2019). *Autismo. Comprendere e intervenire*. Carocci.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Erickson.
- d'Alonzo, L. (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Morcelliana Scholè.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Gambini, P. (2015). *TCS-A. Test sul superamento dei Compiti di Sviluppo in Adolescenza*. Erickson.
- Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli.
- Giraldo, M. (2019). *Autodeterminazione e qualità della vita*. Guerini.
- Giraldo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata*. Guerini.
- Ianes, D. (2015). *La qualità dell'inclusione scolastica*. Erickson.
- Mumbardó-Adam, C., Shogren, K. A., & Vicente, E. (2020). Promoting self-determination for adolescents with in-



- tellectual disability: A systematic review of intervention studies. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64, 163-181.
- Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2006). Self-determination, social abilities and transition. *Journal of Vocational Education & Training*.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. WHO.
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2022). *Self-determination and inclusion: Perspectives from research and practice*. *Inclusion*, 10(4), 238–251.
- Vicente, E., Verdugo, M. A., Gómez, L. E., & Guillén, V. (2020). *Self-determination and quality of life of people with intellectual disability: The role of context*. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(5), 909-922.
- Wehmeyer, M. L. (1996). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*.
- Wehmeyer, M. L. (2016). Self-determination and transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1), 3-12.
- Wehmeyer, M. L. (2020). The future of self-determination. *Inclusion*, 8(2), 124-130.
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*.
- Zappella E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & insegnamento*.

## Sitografia

Cascina San Vincenzo. Centro per l'autismo Cascina San Vincenzo. <https://cascinasanvincenzo.org/> (ultimo accesso: 14/11/2025)