

L'inclusione come processo incarnato: configurazioni didattiche e barriere embodied nei contesti educativi in presenza di disabilità visiva

Addolorata Amadoro ¹ e Diana Carmela Di Gennaro ²

¹ Università degli Studi di Salerno; aamadoro@unisa.it ; ddigennaro@unisa.it

* Correspondence: aamadoro@unisa.it

Abstract

Nel dibattito sull'inclusione scolastica, le barriere all'apprendimento sono frequentemente ricondotte a fattori individuali o ambientali, mentre minore attenzione è stata dedicata al ruolo delle configurazioni didattiche e delle relazioni educative nella produzione di opportunità di partecipazione. In una prospettiva di *Embodied Education*, il presente contributo esplora come l'interazione tra corpo, spazio, linguaggio e mediazioni possa configurare condizioni di accesso o di esclusione nei processi di apprendimento. A tal fine, è stato realizzato uno studio di caso qualitativo condotto in una scuola secondaria di secondo grado, avente come oggetto l'esperienza scolastica di una studentessa con disabilità visiva. La ricerca integra i contributi dell'Embodied Cognition, della prospettiva socioculturale e dell'approccio ecologico, adottando un disegno metodologico fondato sulla triangolazione di osservazioni, interviste, questionari e focus group. I risultati evidenziano che le barriere emergono non tanto dalla compromissione visiva in sé, quanto dalle configurazioni embodied dell'interazione didattica, caratterizzate da pratiche implicitamente visual-centriche, specifiche organizzazioni dello spazio e del tempo e forme di mediazione prevalentemente compensative. Tali evidenze conducono a interpretare l'inclusione come un processo incarnato e relazionale e a proporre il costrutto di *corpo didattico diffuso* quale chiave interpretativa per comprendere e progettare contesti educativi inclusivi.

Parole chiave: *Embodied Education*; Inclusione scolastica; Disabilità visiva; Interazione didattica; Accessibilità educativa



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione

L'interazione didattica rappresenta il dispositivo attraverso cui prendono forma le opportunità di apprendimento, di partecipazione e di costruzione dei significati nei contesti scolastici. Lungi dal ridursi a un semplice scambio comunicativo tra docente e studenti, essa costituisce un processo complesso e dinamico che emerge dall'intreccio tra azioni, corpi, mediazioni, relazioni e condizioni contestuali, configurandosi come una forma di azione didattica incarnata. In tale prospettiva, l'apprendimento non può essere interpretato esclusivamente come esito di processi cognitivi individuali, bensì come fenomeno situato che prende forma nelle configurazioni interattive che caratterizzano l'esperienza educativa (Sibilio, 2020).

Questa interpretazione trova fondamento in prospettive teoriche diverse ma convergenti. Gli studi riconducibili all'*Embodied Cognition* hanno evidenziato che la conoscenza emerge dall'interazione dinamica tra corpo, azione e ambiente, sottolineando il ruolo costitutivo della corporeità nei processi di apprendimento (Gallagher, 2005, 2017; Varela *et al.*, 1991). In ambito pedagogico, i principi dell'*Embodied Cognition* hanno ispirato lo sviluppo della prospettiva dell'*Embodied Education*, che interpreta il corpo non come semplice supporto dell'apprendimento, ma come dimensione costitutiva dei processi educativi e della progettazione didattica, valorizzando l'intreccio tra percezione, azione, emozione e costruzione della conoscenza (Gomez Paloma, 2013). Parallelamente, la prospettiva socioculturale ha posto al centro il ruolo delle mediazioni sociali e dell'intersoggettività nella costruzione dei significati e nello sviluppo delle funzioni superiori (Vygotsky, 1978). A loro volta, gli approcci ecologici hanno mostrato come lo sviluppo si realizzi attraverso l'interazione continua tra l'individuo e i sistemi contestuali interconnessi, richiamando l'attenzione sulla natura relazionale e multilivello dell'esperienza educativa (Bronfenbrenner, 1979).

Assunte congiuntamente, tali prospettive consentono di interpretare l'interazione didattica come un sistema dinamico in cui pratiche, relazioni, mediazioni e condizioni organizzative concorrono a configurare diverse possibilità di accesso ai processi di apprendimento. Da questo punto di vista, la dimensione *embodied* dell'interazione non costituisce uno sfondo dell'esperienza educativa, ma un elemento strutturante attraverso cui si producono le condizioni stesse della partecipazione. Quando tale dimensione rimane implicita o non viene adeguatamente considerata nella progettazione didattica, può trasformarsi in una fonte di barriere che limitano le opportunità di apprendimento e di coinvolgimento degli studenti.

Questa riflessione assume particolare rilevanza nei percorsi scolastici che coinvolgono studenti con disabilità visiva. Sebbene l'introduzione di tecnologie assistive, materiali accessibili e figure specialistiche abbia ampliato significativamente le possibilità di accesso ai contenuti disciplinari, tali condizioni non garantiscono automaticamente una piena partecipazione ai processi di apprendimento. Le difficoltà che questi studenti incontrano nel contesto scolastico non possono pertanto essere ricondotte esclusivamente alla compromissione visiva, ma richiedono di essere analizzate alla luce delle pratiche didattiche, delle forme di mediazione e delle dinamiche relazionali che strutturano l'esperienza educativa quotidiana. Per approfondire tali dinamiche, il presente contributo assume come caso di studio l'esperienza scolastica di una studentessa con disabilità visiva. La sua presenza offre, in questo senso, un osservatorio privilegiato per interrogare criticamente quei presupposti corporei, percettivi e organizzativi che orientano implicitamente l'azione didattica e tendono a rimanere invisibili nelle situazioni ordinarie.

In questa prospettiva, le barriere all'apprendimento e alla partecipazione non sono interpretate come proprietà intrinseche dello studente o del contesto, bensì come configurazioni emergenti che si producono nell'interazione tra soggetti, pratiche e condizioni organizzative. Analizzare l'interazione didattica significa quindi interrogare i processi attraverso cui determinate modalità di organizzazione dell'esperienza educativa possono favorire o limitare le opportunità di accesso e di partecipazione, rendendo visibili le implicazioni pedagogiche della dimensione *embodied* dell'apprendimento.

A partire da tali premesse, il presente contributo esplora la configurazione dell'interazione didattica in presenza di una studentessa con disabilità visiva in una

scuola secondaria di secondo grado. Attraverso uno studio di caso qualitativo, la ricerca analizza le pratiche didattiche, le forme di mediazione e le dinamiche relazionali che caratterizzano l'esperienza scolastica, con l'obiettivo di comprendere in che modo la dimensione *embodied* dell'interazione contribuisca a configurare opportunità o barriere all'apprendimento e alla partecipazione. In particolare, il contributo esplora come pratiche implicitamente fondate sul canale visivo, specifiche configurazioni spazio-temporali e modalità di mediazione consolidate possano produrre forme di esclusione non intenzionale, evidenziando il ruolo della corporeità nella costruzione delle condizioni di accesso all'esperienza educativa. Assumendo una prospettiva *embodied*, socioculturale ed ecologica, il contributo propone una lettura delle barriere come fenomeni emergenti che prendono forma nell'intreccio tra corpi, pratiche, relazioni e condizioni organizzative, offrendo una chiave interpretativa delle condizioni che sostengono o limitano i processi inclusivi nei contesti scolastici.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca si colloca in una prospettiva qualitativa interpretativa e adotta lo studio di caso come strategia metodologica per esplorare la configurazione dell'interazione didattica in presenza di una studentessa con disabilità visiva in un contesto di scuola secondaria di secondo grado (Mortari, 2007; Yin, 2018). L'unità di analisi è costituita da una classe di liceo linguistico composta da 26 studenti, inclusa una studentessa con disabilità visiva, e dai 13 docenti che operavano nel contesto osservato, di cui 3 docenti di sostegno. Durante una parte del periodo di ricerca era inoltre presente un'assistente alla comunicazione.

La ricerca si è svolta tra marzo e dicembre 2025 in due fasi complementari. La prima fase (marzo-giugno 2025), corrispondente al quarto anno di frequenza della classe, è stata dedicata all'osservazione delle pratiche didattiche e delle dinamiche relazionali. La seconda fase (settembre-dicembre 2025), coincidente con l'inizio del quinto anno, ha previsto la raccolta di dati autoriferiti mediante un'intervista semi-strutturata alla studentessa, due questionari rivolti rispettivamente ai docenti e agli studenti e un focus group con i compagni di classe.

Gli strumenti di ricerca sono stati progettati *ad hoc*, poiché la letteratura non offre strumenti specificamente orientati all'analisi dell'interazione didattica e delle dinamiche inclusive in presenza di studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria di secondo grado. La costruzione degli strumenti è stata guidata dal *framework* teorico della ricerca e orientata all'esplorazione delle dimensioni *embodied*, relazionali e organizzative dell'esperienza educativa.

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso un processo di codifica tematica progressiva (Braun & Clarke, 2006), seguito da una triangolazione delle diverse fonti informative (Denzin, 1978; Flick, 2018). In questa prospettiva, la triangolazione è stata utilizzata non come semplice procedura di validazione, ma come dispositivo interpretativo finalizzato a mettere in relazione dati osservativi, narrativi e percettivi, consentendo di cogliere la complessità delle dinamiche che sostengono o ostacolano la partecipazione nel contesto scolastico (Lincoln & Guba, 1985; Mortari & Ghirotto, 2019).

3. Analisi e discussione dei dati

L'analisi integrata dei dati provenienti dalle osservazioni in classe, dall'intervista alla studentessa, dai questionari rivolti ai docenti e ai compagni di classe e dal focus group ha consentito di esplorare in che modo la dimensione *embodied* dell'interazione didattica contribuisca a configurare le opportunità di apprendimento e di partecipazione in presenza di una studentessa con disabilità visiva. La triangolazione delle diverse fonti mostra che molte delle criticità osservate non derivano dalla compromissione visiva in sé, bensì dalle modalità con cui corpi, spazi, tempi, pratiche e mediazioni sono organizzati nell'esperienza scolastica. In questa prospettiva, le barriere all'apprendimento e alla partecipazione appaiono come fenomeni emergenti che si manifestano quando la dimensione *embodied* dell'interazione resta implicita e non viene adeguatamente riconosciuta nella progettazione educativa.

La prima evidenza che emerge dall'analisi riguarda il carattere implicitamente visual-centrico di molte pratiche didattiche osservate. Le attività proposte in classe spesso presuppongono il ricorso alla vista come modalità privilegiata di accesso alle informazioni. Indicazioni spaziali, riferimenti gestuali, contenuti presentati tramite la LIM, immagini, grafici e materiali iconici vengono spesso utilizzati senza una verbalizzazione corrispondente. Tale dato trova conferma anche nelle risposte dei docenti, che riconoscono la necessità di esplicitare verbalmente informazioni normalmente affidate al canale visivo.

Le difficoltà incontrate dalla studentessa sembrano quindi derivare non tanto dall'utilizzo di strumenti visivi in quanto tali, quanto dalla loro assunzione implicita quale modalità ordinaria di partecipazione all'attività didattica. Ciò che emerge dai dati è la presenza di pratiche educative costruite attorno a modalità percettive considerate tacitamente condivise e che, proprio per questo, tendono a rimanere invisibili finché la presenza di una studentessa con disabilità visiva ne rende evidenti i limiti. Tale evidenza suggerisce che il corpo e la percezione non costituiscono dimensioni accessorie dell'esperienza educativa, bensì dimensioni costitutive attraverso cui l'apprendimento prende forma nell'interazione con l'ambiente e con gli altri (Goodwin, 2000). Questa interpretazione è coerente con la prospettiva dell'*Embodied Education*, secondo cui le pratiche didattiche dovrebbero riconoscere la corporeità quale dimensione costitutiva dei processi di apprendimento, valorizzando l'interazione tra percezione, azione e costruzione della conoscenza quale fondamento della progettazione educativa (Gomez Paloma & Damiani, 2021). In questa prospettiva, la disabilità visiva agisce come una lente analitica che rende osservabili presupposti percettivi e corporei normalmente impliciti e raramente oggetto di riflessione pedagogica.

La dimensione *embodied* emerge con particolare chiarezza anche nell'organizzazione dello spazio. Le osservazioni mostrano come il posizionamento stabile della studentessa, la disposizione degli arredi e la limitata flessibilità degli ambienti contribuiscano a ridurre le occasioni di interazione spontanea con i compagni. Lo spazio scolastico non agisce, quindi, come semplice sfondo dell'attività educativa, ma come elemento che partecipa attivamente alla configurazione delle opportunità di apprendimento e di partecipazione (Di Gennaro, 2025). Analogamente, le strategie di orientamento risultano fortemente ancorate a percorsi consolidati e configurazioni spaziali prevedibili, rendendo più complessa la partecipazione a situazioni che richiedono adattamenti rapidi o continui cambiamenti dell'ambiente.

Analoga rilevanza assume la dimensione temporale. I ritmi standardizzati della lezione, la velocità delle spiegazioni e la ridotta possibilità di negoziare tempi diffe-

renziati per l'accesso ai materiali generano frequenti disallineamenti. L'utilizzo delle tecnologie assistive consente alla studentessa di accedere alle informazioni, ma non elimina automaticamente la necessità di tempi diversi per elaborarle e integrarle nel flusso dell'attività didattica. Le difficoltà osservate emergono dunque dall'incontro tra il ritmo dell'ambiente e le modalità corporee attraverso cui l'apprendimento prende forma.

Nel loro insieme, queste evidenze confermano che l'interazione didattica costituisce un fenomeno *embodied*, in cui corpo, azione e ambiente risultano strettamente intrecciati (Gallagher, 2017; Varela *et al.*, 1991). Le barriere non appaiono quindi come ostacoli localizzabili esclusivamente nello studente o nel contesto, bensì come effetti prodotti da configurazioni dell'interazione che tendono a privilegiare specifiche modalità corporee di accesso all'esperienza educativa. Da questa prospettiva, il problema pedagogico non riguarda la presenza di una differenza percettiva, bensì il mancato riconoscimento della pluralità delle modalità con cui è possibile partecipare ai processi di apprendimento.

La seconda evidenza emersa dall'analisi riguarda il ruolo delle figure di supporto. Le osservazioni mostrano come la partecipazione della studentessa sia frequentemente sostenuta dal docente di sostegno e dall'assistente alla comunicazione, che intervengono attraverso attività di traduzione, adattamento dei materiali, chiarimento delle consegne e supporto alle interazioni.

Questa configurazione non può essere interpretata semplicemente come una criticità della mediazione. Al contrario, i dati suggeriscono che la forte centralità delle figure specialistiche rappresenti una risposta compensativa alle barriere *embodied* precedentemente descritte. Proprio perché l'organizzazione ordinaria dell'interazione continua a fondarsi su pratiche implicitamente visual-centriche, la mediazione adulta diventa necessaria per colmare lo scarto tra le richieste dell'ambiente e le possibilità di partecipazione della studentessa.

La triangolazione tra osservazioni, focus group e interviste evidenzia, tuttavia, che tale mediazione produce effetti ambivalenti. Se da un lato garantisce l'accesso alle attività e ai contenuti disciplinari, dall'altro rischia di generare forme di partecipazione indiretta, in cui la studentessa accede all'esperienza scolastica prevalentemente attraverso l'intervento di figure adulte. La partecipazione risulta pertanto sostenuta da una logica compensativa, anziché da una logica incorporata nel funzionamento ordinario dell'interazione didattica. In termini pedagogici, ciò suggerisce che la mediazione diventa realmente inclusiva soltanto quando favorisce una progressiva redistribuzione delle opportunità di partecipazione all'interno della comunità di apprendimento, evitando di trasformarsi in un canale esclusivo di accesso all'esperienza educativa.

Le evidenze discusse convergono in un terzo nucleo interpretativo che può essere definito sistemico. La triangolazione delle diverse fonti mostra infatti uno scarto persistente tra accessibilità e partecipazione. Da un lato, la presenza di tecnologie assistive, adattamenti e mediazioni specialistiche consente alla studentessa di accedere ai contenuti disciplinari; dall'altro, la partecipazione alle dinamiche relazionali e comunicative della classe appare più fragile e discontinua.

Particolarmente significativo è il fatto che tale scarto emerge in assenza di forme esplicite di esclusione. La studentessa risulta generalmente accolta dai compagni e sostenuta dai docenti, ma continua a occupare una posizione periferica in molte delle interazioni che caratterizzano la vita quotidiana della classe. Le difficoltà osservate non sembrano quindi derivare da atteggiamenti discriminatori, bensì dalla configura-

zione complessiva delle relazioni, delle pratiche e delle condizioni organizzative che strutturano il contesto educativo.

I risultati suggeriscono pertanto che l'accessibilità non può essere considerata una proprietà dei singoli strumenti o delle singole figure professionali, bensì una caratteristica emergente dell'intero sistema di interazioni. La disponibilità di una sintesi vocale o di materiali digitali accessibili garantisce l'accesso ai contenuti, ma non assicura necessariamente la partecipazione alle discussioni che si sviluppano rapidamente in classe o alle attività collaborative tra pari. Analogamente, la presenza costante del docente di sostegno può facilitare la comprensione delle consegne e l'esecuzione dei compiti, ma rischia di ridurre le occasioni di interazione diretta con i compagni se la mediazione diventa il canale prevalente di partecipazione.

Questa evidenza mette in discussione una concezione dell'inclusione basata prevalentemente sulla predisposizione di misure compensative. I dati mostrano infatti che l'accessibilità non coincide con la semplice possibilità di accedere ai contenuti disciplinari, ma dipende dalla qualità delle configurazioni *embodied* attraverso le quali si sviluppa l'interazione didattica. In assenza di una trasformazione delle pratiche, degli spazi e dei tempi dell'apprendimento, gli strumenti rischiano di operare come dispositivi di compensazione che attenuano gli effetti delle barriere senza modificarne le condizioni di produzione. Tale evidenza richiama le prospettive che concepiscono l'inclusione come un processo di trasformazione delle pratiche educative e delle configurazioni dell'interazione, anziché come una semplice predisposizione di misure compensative (Booth & Ainscow, 2011; Florian & Black-Hawkins, 2011; Sibilio, 2020; Gomez Paloma & Damiani, 2021).

Da una prospettiva socioculturale ed ecologica, le criticità osservate non possono essere interpretate come proprietà individuali della studentessa, bensì come esiti emergenti dell'interazione tra soggetti, pratiche e condizioni contestuali (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978). Quando la dimensione *embodied* dell'apprendimento rimane implicita, l'accessibilità tende a essere affidata prevalentemente a interventi compensativi; quando invece essa viene riconosciuta come elemento costitutivo della progettazione didattica, aumentano le possibilità che l'accesso ai contenuti si traduca in una partecipazione effettiva ai processi di apprendimento e di vita della comunità scolastica.

Nel loro insieme, i risultati mostrano che la dimensione *embodied* dell'interazione didattica non costituisce uno sfondo dell'esperienza educativa, bensì uno dei principali fattori attraverso cui si producono opportunità o barriere alla partecipazione. La presenza della studentessa con disabilità visiva ha reso visibili dinamiche che rimangono spesso implicite nella quotidianità scolastica, evidenziando la necessità di una progettazione educativa capace di interrogare criticamente le modalità corporee, spaziali e temporali attraverso cui l'apprendimento viene organizzato e reso possibile.

Nucleo interpretativo	Evidenze empiriche	Dimensione embodied coinvolta	Effetti sull'interazione didattica	Implicazioni per la partecipazione
Barriere embodied	Utilizzo di riferimenti visivi non verbalizzati, immagini, grafici e contenuti presentati tramite LIM	Percettiva	Accesso diseguale alle informazioni e necessità di mediazioni aggiuntive	La vista viene assunta implicitamente come modalità ordinaria di partecipazione
	Posizionamento stabile della studentessa, limitata flessibilità degli spazi e percorsi di orientamento rigidamente strutturati	Spaziale	Riduzione delle occasioni di interazione spontanea e collaborazione tra pari	Lo spazio contribuisce a configurare le opportunità di partecipazione
	Ritmi standardizzati della lezione e limitata negoziazione dei tempi di accesso ai materiali	Temporale	Disallineamento tra accesso alle informazioni e partecipazione alle attività	Il tempo scolastico non riconosce pienamente differenti modalità di apprendimento
Barriere di mediazione	Ricorso sistematico al docente di sostegno e all'assistente alla comunicazione	<u>Mediativa</u>	Partecipazione prevalentemente indiretta e dipendenza dalle figure di supporto	La mediazione assume una funzione compensativa più che redistributiva
Barriere sistemiche	Accessibilità ai contenuti garantita ma partecipazione relazionale fragile e discontinua	Sistemica	Scarto tra accessibilità e partecipazione	L'inclusione dipende dalla qualità complessiva delle configurazioni interattive

Tabella 1. Sintesi interpretativa

4. Conclusioni

I risultati della ricerca consentono di rispondere alla domanda che ha orientato il presente contributo: le barriere all'apprendimento e alla partecipazione non emergono esclusivamente dalla condizione di disabilità visiva né dalla disponibilità di strumenti compensativi, ma si configurano come fenomeni situati che prendono forma nelle modalità con cui l'interazione didattica viene concretamente organizzata. L'analisi ha mostrato come pratiche di mediazione, configurazioni corporee dell'azione didattica e condizioni organizzative concorrano a determinare opportunità o vincoli alla partecipazione, dando origine a forme di accessibilità discontinue e differenziate. In questa prospettiva, apprendimento e partecipazione appaiono come processi profondamente relazionali e contestuali che si sviluppano attraverso l'intreccio tra mediazioni, pratiche e condizioni ambientali (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978).

Il risultato principale della ricerca consiste nel mostrare come la dimensione *embodied* dell'interazione didattica costituisca una componente strutturante dei processi inclusivi. Le difficoltà osservate non sembrano infatti derivare dalla compromissione visiva in quanto tale, bensì dal carattere implicitamente visual-centrico di molte pratiche scolastiche e dalla scarsa tematizzazione delle dimensioni corporee, spaziali e temporali dell'apprendimento. Le barriere di mediazione e le barriere sistemiche emerse dall'analisi possono essere interpretate come esiti di questa configurazione: quando la pluralità delle modalità corporee attraverso cui gli studenti partecipano all'esperienza educativa non viene adeguatamente riconosciuta e incorporata nella progettazione didattica, l'accessibilità tende a essere affidata a interventi compensativi e a mediazioni specialistiche che, pur risultando indispensabili, non sempre riescono a tradursi in una piena partecipazione alla vita della classe.

Nel loro insieme, tali evidenze suggeriscono la necessità di spostare l'attenzione dal singolo soggetto alle configurazioni *embodied* che strutturano l'esperienza educativa. Da questa prospettiva emerge la possibilità di interpretare il funzionamento inclusivo della classe attraverso il costrutto di *corpo didattico diffuso*. I dati mostrano infatti che le condizioni che sostengono l'apprendimento non sono riconducibili a un unico attore educativo, ma risultano distribuite tra docenti curricolari, docenti di sostegno, compagni di classe, assistente alla comunicazione, strumenti, pratiche e organizzazione del contesto. Ciascuno di questi elementi contribuisce a configurare una specifica corporeità didattica (Sibilio, 2017); tuttavia, è soltanto nella loro coordinazione

dinamica che diventa possibile sostenere processi di accesso, partecipazione e apprendimento. Tale interpretazione si colloca in continuità con le riflessioni sull'azione didattica incarnata e sulle corporeità didattiche, che riconoscono nella relazione e nella co-costruzione dell'esperienza educativa una dimensione costitutiva dei processi di apprendimento (Gallagher, 2017; Sibilio, 2017, 2020).

In questa prospettiva, l'inclusione non può essere interpretata né come il risultato dell'azione di singole figure professionali né come un effetto automatico dell'introduzione di supporti compensativi. Essa appare piuttosto come un fenomeno *embodied* che prende forma nelle modalità con cui corpi, spazi, tempi, pratiche e mediazioni vengono coordinati nell'esperienza educativa. Quando tali elementi operano in modo integrato, le condizioni di accessibilità possono tradursi in effettive opportunità di partecipazione; quando il sistema si frammenta, emergono invece discontinuità, dipendenze e forme di esclusione spesso invisibili. In tal senso, accessibilità e partecipazione non costituiscono dimensioni indipendenti, bensì aspetti reciprocamente intrecciati dei processi inclusivi (Booth & Ainscow, 2011). L'inclusione può pertanto essere interpretata come una proprietà emergente di sistemi educativi complessi e relazionalmente organizzati, che prende forma attraverso la qualità delle interazioni che attraversano la vita della classe (Bronfenbrenner, 1979; Canevaro, 2006; Morin, 2017).

I risultati vanno letti alla luce di alcuni limiti della ricerca. In quanto studio di caso, il contributo non mira alla generalizzazione statistica dei risultati, bensì all'approfondimento interpretativo di un contesto specifico. La presenza di una sola studentessa con disabilità visiva e il riferimento a un unico contesto scolastico suggeriscono cautela nell'estendere le evidenze ad altre situazioni educative. Al tempo stesso, la profondità dell'analisi e la triangolazione delle fonti consentono di formulare ipotesi interpretative suscettibili di essere ulteriormente esplorate attraverso studi comparativi, ricerche multi-caso e indagini condotte in differenti ordini e gradi scolastici.

Alla luce di tali considerazioni, il contributo suggerisce di assumere l'interazione didattica come oggetto privilegiato di osservazione e di progettazione educativa. Considerare il corpo come elemento costitutivo dei processi di apprendimento significa riconoscere che l'accesso alla conoscenza si realizza sempre attraverso specifiche modalità percettive, relazionali e operative. In questa prospettiva, i risultati mostrano che progettare contesti inclusivi significa anzitutto progettare le condizioni *embodied* dell'apprendimento, interrogando criticamente quelle configurazioni dell'interazione che possono favorire oppure limitare le opportunità di partecipazione degli studenti. Una simile prospettiva implica una progettazione educativa che assuma la corporeità quale principio organizzatore dell'esperienza didattica e dei processi inclusivi, superando una concezione del corpo come semplice supporto dei processi cognitivi (Gomez Paloma & Damiani, 2021). Tale orientamento risulta coerente con una concezione dell'inclusione che riconosce nella progettazione didattica e nella preparazione degli insegnanti una leva fondamentale per costruire contesti capaci di promuovere la partecipazione di tutti gli studenti, intervenendo sulle condizioni che facilitano o ostacolano i processi inclusivi (Aiello & Sharma, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sharma, U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: The impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 207–219.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Edizioni Erickson.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Di Gennaro, D. C. (2025). Disabilità visiva a scuola: Suggestioni didattiche in prospettiva inclusiva. In P. Aiello (Ed.), *Professione inclusione. Riflessioni e itinerari nei percorsi di specializzazione per le attività di sostegno didattico* (pp. 71–98). Aracne.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press.
- Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*. Oxford University Press.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, P. (2021). *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach. La sfida del cambiamento educativo per il benessere e l'apprendimento*. Scholè.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489–1522.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità* (A. Anselmo & G. Gembillo, Eds.; nuova ed.). Le Lettere.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Pérez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Psychology Press.
- Ravenscroft, J. (Ed.). (2019). *The Routledge handbook of visual impairment*. Routledge.
- Sibilio, M. (2017). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (Ed.), *Vicarianza e didattica: Corpo, cognizione e insegnamento* (pp. 17–35). La Scuola.

Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Morcelliana.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE.