

AII



Elisabetta Ghedin  
Debora Aquario  
Norberto Boggino  
Ignacio Pais  
Pablo Boggino

## **Accessibilità e universi possibili**

Riflessioni e proposte per promuovere l'educazione per tutti

*Prefazione di*  
Andrea Canevaro





Aracne editrice

[www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it)  
[info@aracneeditrice.it](mailto:info@aracneeditrice.it)

Copyright © MMXVIII  
Gioacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

[www.gioacchinoonoratieditore.it](http://www.gioacchinoonoratieditore.it)  
[info@gioacchinoonoratieditore.it](mailto:info@gioacchinoonoratieditore.it)

via Vittorio Veneto, 20  
00020 Canterano (RM)  
(06) 45551463

ISBN 978-88-255-1550-3

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: ottobre 2018

# Indice

9 *Prefazione*  
Andrea Canevaro

13 *Introduzione*

## Parte I

### **Pensare lo spazio dell'accessibilità**

- 19 **Capitolo I**  
*La semantica degli spazi*  
Elisabetta Ghedin  
1.1. Partiamo dallo spazio... , 19 – 1.2. Lo spazio delle relazioni, 21 – 1.3. I luoghi, 26 – 1.3.1. *Il significato di un luogo*, 27 – 1.3.2. *Il senso del luogo*, 29 – 1.4. Senso e significato in educazione, 33 – 1.5. La semantica degli spazi, 36.
- 41 **Capitolo II**  
*Pensare l'educazione dal punto di vista dell'accessibilità universale e della complessità*  
Norberto Boggino, Pablo Boggino  
2.1. Dalla logica della frontiera alla logica dell'accessibilità universale, 41 – 2.1.1. *Verso la costruzione di spazi senza frontiere*, 41 – 2.1.2. *Ri-conoscere le differenze a partire dalla logica dell'accessibilità universale*, 42 – 2.1.3. *Non trasformare i limiti e le differenze in "problemi scolastici" o "disturbi dell'apprendimento"*, 43 – 2.1.4. *Abolire le frontiere e ri-conoscere le barriere*, 44 – 2.1.5. *Rendere visibili e valutare positivamente i limiti e le differenze*, 46 – 2.2. Integrazione, inclusione, accessibilità, 47 – 2.2.1. *La realizzazione di politiche e pratiche effettive di "integrazione" e "inclusione" nella scuola*, 47 – 2.2.2. *Accessibilità universale e scuola per tutti*, 49 – 2.3. I sentieri dell'accessibilità per tutti, 51 – 2.3.1. *Accessibilità per tutti e complessità*, 51 – 2.4. Frontiere della diversità fra storia e prospettiva, 53 – 2.4.1. *Premesse*, 53 – 2.4.2. *Sguardi alternativi della diversità*, 54.

- 63 **Capitolo III**  
*Per una valutazione che promuove accessibilità*  
 Debora Aquario  
 3.1. Come un puzzle, 63 – 3.2. Le parole dell'accessibilità, 66 – 3.2.1. *Valutazione e partecipazione*, 67 – 3.2.2. *Tra uguaglianza ed equità: per una valutazione giusta*, 69 – 3.3. Torniamo alle culture valutative, 72 – 3.3.1. *Luoghi valutativi accessibili e modificanti*, 74 – 3.4. Alcune considerazioni conclusive, 77.

## Parte II

### Abitare lo spazio dell'accessibilità

- 81 **Capitolo I**  
*Proposte per promuovere l'accessibilità universale alla conoscenza nelle istituzioni educative. Un'esperienza di ricerca*  
 Norberto Boggino  
 1.1. Presupposti teorici ed epistemologici che sottostanno ai modi di offrire aiuto pedagogico nei docenti, 82 – 1.1.1. *Considerazioni preliminari*, 82 – 1.1.2. *Accessibilità alla conoscenza e pensiero della complessità. Analisi del discorso e della pratica pedagogica dei docenti*, 83 – 1.2. Proposte alternative che permettano di superare le barriere per l'accesso alla conoscenza, 89 – 1.2.1. *Condizioni necessarie ma non sufficienti per l'accessibilità universale*, 89 – 1.2.2. *Complessità e Accessibilità Universale come condizioni necessarie per costruire un'istituzione educativa per tutti*, 90.
- 97 **Capitolo II**  
*Un'esperienza di ricerca sull'accessibilità alla conoscenza nell'Università alla luce della Progettazione universale*  
 Debora Aquario, Ignacio Pais  
 2.1. (Ri)costruire il processo dell'accesso alla conoscenza, 97 – 2.2. Breve descrizione dello studio, 99 – 2.2.1. *I partecipanti*, 99 – 2.2.2. *Gli strumenti utilizzati*, 100 – 2.3. L'accesso alla conoscenza nelle percezioni di studenti e docenti, 101 – 2.4. Come la Progettazione universale può promuovere un pensiero e una pratica orientati all'accessibilità?, 103 – 2.5. Proposte per l'accessibilità universale nell'Università. Oltre la questione del metodo, 105.
- 109 **Capitolo III**  
*Accessibilità e didattica inclusiva. Dare valore alle differenze*  
 Elisabetta Ghedin  
 3.1. L'accessibilità alle connessioni, 111 – 3.2. Dare valore alle differenze, 113 – 3.3. Universal Design for Learning e Istruzione differenziata

per dare valore alle differenze, 118 – 3.4. Costruire ambienti modificanti ricchi di ecofattori positivi, 123.

135 *Bibliografia*



## Prefazione

ANDREA CANEVARO\*

Henri Laborit, lo scienziato biologo, nel ricordare il suo percorso esistenziale ha fatto riferimento ad una soffitta. « Un bric-à-brac, fatto di cianfrusaglie e ciarpame: quando ero bambino, non so perché, parole come queste mi facevano tornare in mente in primo luogo delle marionette e dei giochi meccanici dai movimenti a scatti, e poi il solaio dello zio Delphin. Nel mezzo della casa dello zio Delphin vi era un cortiletto lastricato: nel cortiletto, una specie di sarcofago per bambini scavato nella pietra, dove l'acqua piovana ristagnava. Io mi fermavo a lungo a guardare dibattersi nell'acqua degli animaletti microscopici: e furono loro a darmi la prima impressione dell'infinitamente piccolo. Non avevo ancora la nozione di una vita microbica o virale invisibile ad occhio nudo, né sapevo che quegli animali microscopici potessero essere larve di zanzara. La conoscenza uccide ogni forma di poesia.

In fondo al cortile, a destra, una porta si apriva su una scala che conduceva al piano superiore. Un giorno, tornando dalla pesca, lo zio ed io riportammo a casa una carpa magnifica che la zia Marie si affrettò a sventrare e a farcire di un abbondante ripieno. Poi ricucì grossolanamente il ventre del povero animale che venne posto su un piatto in cima alla scala per impedire ai gatti di mettervi muso e zampe. . . le leghe per la protezione degli animali non erano ancora nate. Nel tardo pomeriggio, sentii 'flip-flop, flip-flop' dietro l'uscio. L'aprii e vidi la nostra carpa che aveva disceso la scala sino ai primi gradini. Capii così che le carpe erano dure a morire.

In cima alla scala, a destra vi era una porta. Aprendola si entrava nel solaio dello zio Delphin. Il solaio era un vero tesoro come quelli che i filibustieri scoprivano nel fondo della stiva dei vascelli spagnoli d'alto bordo, tesori rubati agli indiani del Perù, oppure nella carcassa

\* Università degli Studi di Bologna.

sventrata dei vascelli colati a picco sugli scogli nel corso della tempesta sulle coste dei Caraibi » (H. Laborit, 1994, pp. 3-4).

Questa citazione è lunga per essere una semplice citazione. Sarebbe stata anche più lunga a seguire il sentimento, perché è molto bello poter leggere quello che uno scienziato ricorda di quando era bambino, e scoprire che tutta la sua capacità di osservazione, di ricerca, di curiosità, di porsi dei dubbi, nasceva attorno ad un tempo che si perdeva, attorno ad un'acqua in cui si potevano osservare dei minuscoli esseri e in un solaio in cui vi era la possibilità di conquistare una *solitudine positiva*. La conquista di una solitudine positiva è fatta grazie al tempo libero che fa contrasto con il tempo occupato. Ma per questo ci vuole una struttura: ci vuole qualcuno che impegni un bambino come era Henri Laborit, o altri bambini e bambine. Ci vuole qualcuno che ti dica: "Ora facciamo!"; e poi quando hai finito di fare anche qualcosa che è piacevole, che ti da gusto, hai quella pausa in cui ti perdi un po' e costruisci delle piccole *rêveries*, dei sogni, delle riflessioni; ti perdi... e, come i grandi esploratori e i grandi scienziati, scopri quello che non avresti immaginato di scoprire, osservi qualcosa che ti incuriosisce ma non sei ancora capace di dire perché ti incuriosisce. Sembra che sia un perder tempo, un lasciarti andare a un ozio, e invece nascono le curiosità, nascono delle ipotesi.

Questo ci fa dire come sia importante non ritenere che chi cresce abbia bisogno di essere tenuto lontano da tutto ciò che sembri difficile e un po' problematico. Avventurarsi nella vita, crescere, è avviare un'indagine. Può essere nello stesso tempo difficile e affascinante. E a volte affascinante perché difficile. Sabotare l'indagine semplificandola può renderla priva di fascino, e, appunto, banale.

Ma qui potremmo trovarci in trappola, volendo usare tutte le nostre astuzie, tutti i nostri trucchi per evitare a chi cresce l'esperienza della solitudine, con il suo silenzio. E se la solitudine facesse parte dell'indagine? Eliminandola, faremmo fallire l'indagine stessa.

Più volte abbiamo richiamato l'attenzione, ritenendolo geniale, su ciò che scrive Gaston Bachelard: « Quale privilegiata profondità c'è nella *rêverie* del bambino! Felice il bambino che ha posseduto, veramente posseduto, la sua solitudine! È bene ed è salutare che un bambino abbia le sue ore di tedio e conosca la dialettica del gioco sfrenato e dei fastidi senza causa, del tedio puro. [...] Soffitta dei miei tedi, quante volte ti ho rimpiaanta quando la molteplicità della vita mi faceva smarrire il germe di ogni libertà » (G. Bachelard, 1975, p. 44).

È bene distinguere abbandono e solitudine. L'elogio della solitudine fatto da un epistemologo della scienza come è stato Bachelard ci deve far riflettere. Gaston Bachelard (1884–1962) è stato veramente un grande epistemologo della scienza, ovvero ha studiato e riflettuto sulle origini delle scienze. In questo quadro, ha fatto ricerca a proposito del ruolo dell'immaginazione. Lo scritto che proponiamo ha un tema suggestivo — la casa —, tanto più importante se pensiamo a come la casa che Bachelard evoca sia lontana dalla realtà di molti; e quindi le possibilità che lo studioso indica siano difficilmente realizzabili nelle situazioni abitative attuali. Chi legge potrà comprendere le ragioni della scelta di questo scritto di Gaston Bachelard. L'articolazione degli spazi rende possibili i tempi di chi cresce, compreso il tempo di annoiarsi e sognare. Essendo le situazioni abitative quello che sono, chi opera nelle strutture educative, Nidi e Scuole dell'infanzia si carica di responsabilità oggettive e storiche (nel senso che devono fare i conti con la storia che ci è dato vivere). A Bachelard è cara la parola *rêverie*, che deriva da *sogno* (*rêve*). Noi non abbiamo un termine che traduca con precisione quella parola; si avvicina a sognare ad occhi aperti, immaginare... e quindi lasciarsi prendere dalla riflessione.

A suo tempo Vygotskij annotò la magia del passaggio dalla notte al giorno e viceversa. « Nell'arco di tempo che, quotidianamente, si richiude su se stesso, nella catena senza fine delle ore luminose e oscure, ce n'è una, la più confusa ed evanescente, che è l'impalpabile limite fra la notte e il giorno. C'è un'ora, appena prima dell'alba, che già il mattino è arrivato, ma è ancora notte. Nulla di più misterioso e incomprensibile, nulla di più enigmatico ed oscuro, che questo strano passaggio dalla notte al giorno » (Vygotskij, 1973).

Chi cresce non dovrebbe sentirsi prigioniero. E potrebbe essere un aiuto per qualche adulto che si sente prigioniero.

## Riferimenti bibliografici

- BACHELARD G. (1975; 1957), *La poetica dello spazio*, Bari, Dedalo libri. (Capitolo primo *La casa. Dalla cantina alla soffitta Il significato della capanna*).
- LABORIT H. (1994; 1992), *Lo spirito del solaio. Ricordi e riflessioni di uno scienziato*, Milano, Mondadori.
- VYGOTSKIJ L.S. (1973), *La tragedia di Amleto* [traduzione di A. Villa, Roma, Editori Riuniti].



## Introduzione

Come espresso nel titolo del presente volume “Accessibilità e universi possibili”, l’idea centrale su cui ruota ogni capitolo che lo compone è rappresentata dalla Educazione per Tutti. In questa prospettiva, gli autori realizzano un *gioco simbolico* tra due concetti chiave della pratica educativa attuale: l’*inclusione piena* e l’*accessibilità universale*. Due concetti che possiedono punti di incontro ma anche di dis-incontro e che invitano i lettori a comprendere ed, eventualmente, ad assumere una posizione e operare una scelta tra i due. Due concetti che sollecitano i docenti a riflettere sulla propria pratica e sui modi di comprendere i possibili “interventi” rispetto agli alunni con limiti (organici) e/o con differenze (soggettive, culturali, sociali, ...).

In questo quadro, nella Parte I vengono proposte alcune riflessioni su Inclusione e Accessibilità.

A partire da queste premesse, nel Capitolo 1, “La semantica degli spazi”, si riflette sul valore che assumono gli spazi come possibilità di libertà e i luoghi ricchi di senso e significato per ciascuno. La semantica degli spazi aiuta a nutrire relazioni che si sviluppano in connessioni tra parole, dimensioni, spazi, luoghi e persone. E questo è il valore della semantica intesa come relazione, ma più ancora *connessione* tra significante e significato, o entro metafora, tra persona e luogo. L’accessibilità quindi viene declinata relativamente all’accesso alle *connessioni*, accesso che offre opportunità di sviluppi di progetti di vita inattesi che si colorano di sfumature coerenti con i diversi incontri che la vita offre. Le opportunità di spazi neutri che diventano abitati perché ricchi di connessioni con ciò che è noto e che aprono all’ignoto dovrebbero essere prerogativa di luoghi che valorizzano la dimensione dell’apprendere interconnessa ai legami di diversi tessuti ambientali connessi tra loro e che si spiegano solo in relazione tra loro: nello spazio delle informazioni, delle relazioni, degli spazi e dei componenti architettonici, dei materiali, che a volte interagiscono generando stati emergenti significativi.

Nel Capitolo II, Norberto Boggino e Pablo Boggino propongono l'*accessibilità per tutti* come concetto chiave che permette di sviluppare strategie, azioni e interventi in differenti ambiti e livelli del contesto educativo e di superare le barriere che si presentano nell'accesso degli studenti alla conoscenza, all'informazione, alla mobilità, alla socializzazione. L'Accessibilità Universale rende possibile e al tempo stesso richiede un'analisi che accompagni la complessità della questione e ciò implica la necessità di agire partendo dalle molteplici dimensioni e cause, dalle inter-relazioni e inter-retroazioni, dalla considerazione degli attori come prodotto e come produttori del contesto, dall'attenzione ai processi di costruzione dei fenomeni. Ne deriva l'importanza di progettare politiche che tengano conto della complessità delle dimensioni in gioco e che possano configurare una reale trama interconnessa; politiche educative, dunque, che si allontanino da una logica lineare, monocausale, semplificatrice e riduzionista in base alla quale l'accessibilità sarebbe legata solo alle possibilità individuali di accesso di uno studente. Seguendo questa *logica della frontiera* si mettono in atto forme di azione che separano ed escludono. Al contrario, se si intende lavorare per la costruzione di spazi che non escludano, ma che contengano, spazi senza frontiere in cui diventi possibile riconoscere le differenze e i limiti e dare loro un valore, si deve agire a partire dalla *logica dell'accessibilità universale*.

La prospettiva complessa è la stessa che guida la riflessione su un aspetto specifico del contesto educativo, la valutazione, nel capitolo di Debora Aquario. Com'è fatta una valutazione che promuove accessibilità? E cosa significa valutare avendo l'accessibilità in mente come finalità? Questi gli interrogativi su cui il capitolo intende costruire una riflessione. Per una Educazione per tutti, assume valore un processo valutativo attento a favorire partecipazione ed equità, che sia cioè facilitatore e non barriera e che possa contribuire alla costruzione di un *luogo valutativo modificante e relazionale*, con una tensione positiva verso il miglioramento. Diventa necessario un nuovo vocabolario e, soprattutto, un'attenzione ai *frames* impliciti che guidano le azioni, affinché culture e pratiche, valori e prassi, emozioni e azioni, rappresentazioni / concezioni e attività possano dialogare e divenire spazio di riflessione e confronto.

Nella Parte II il volume propone alcune sintesi di ricerche sviluppate dagli autori in differenti contesti. Vengono dapprima presentati i risultati della ricerca realizzata con gli studenti di Psicologia dell'Università di Rosario nell'ambito del CIUNR (Consejo de Investigaciones

de la Universidad de Rosario) sul tema dell'accessibilità alla conoscenza. In particolare, a partire dai dati emersi, saranno formulate alcune proposte per promuovere l'accesso alla conoscenza da parte di tutti gli studenti.

La ricerca appena descritta è stata riproposta anche nel contesto accademico italiano, in particolare in alcuni Corsi dell'Università di Padova e viene presentata nel Capitolo II della Parte II a cura di Debora Aquario e Ignacio Pais. La novità rispetto ai dati argentini consiste nella lente attraverso la quale sono stati letti i risultati, ossia quella della Progettazione Universale, filosofia di pensiero che propone un "disegno senza barriere", una progettazione cioè che anticipi le differenze invece di costruire adattamenti a posteriori. L'interrogativo di base diventa dunque: come la Progettazione universale può promuovere un pensiero e una pratica orientati all'accessibilità?

La Parte II si chiude con un'altra ricerca svolta in un contesto differente, quello spagnolo, presentata nel capitolo di Elisabetta Ghedin. Nel capitolo "Accessibilità e didattica inclusive. Dare valore alle differenze", a partire dalle considerazioni sull'accessibilità come apertura, riconoscimento, coinvolgimento e mantenimento delle connessioni, diventa significativo dare valore, entro di esse, alle diverse manifestazioni delle peculiarità umane intese come "polifonia di unicità", che si manifesta nelle differenze che ci connotano come esseri umani. L'Universal Design for Learning (Rose, Gravel, Domings, 2010) e l'Istruzione Differenziata (Tomlinson, 2006), abbattendo le barriere che impediscono l'apprendimento e la partecipazione, vengono proposti come ambienti di apprendimento nei quali l'obiettivo sia quello di formare studenti esperti, che sappiano apprendere, che abbiano già appreso e che vogliano continuare ad apprendere. L'attenzione si sposta quindi sulla creazione di un ambiente in cui le persone "possano sviluppare il loro pieno potenziale e condurre una vita produttiva e creativa in conformità alle loro esigenze e interessi" (UNDP, 2006; Taylor, 2008, p. xxiv). Tutto ciò perché, come afferma Gergen, il futuro ben-essere del pianeta dipende significativamente dal modo in cui noi siamo in grado di nutrire e proteggere non gli individui o i gruppi, ma i processi generativi di connessione (Gergen, 2009, p. xv).



PARTE I

PENSARE LO SPAZIO  
DELL'ACCESSIBILITÀ



## La semantica degli spazi\*

Dare valore a paesaggi accessibili

ELISABETTA GHEDIN\*\*

### 1.1. Partiamo dallo spazio...

Prima di approfondire il tema dello spazio diventa importante dichiarare la complessità della questione e le difficoltà che derivano dal tentare di offrirne una definizione univoca. Tale costrutto infatti manifesta di avere confini sfumati e molteplici vie interpretative dal momento che di esso si parla in differenti modi nelle diverse scienze, a volte tra loro in relazione, altre in contrapposizione. Tuttavia, nella prospettiva di riprogettare una nuova alleanza tra società umana e realtà territoriale, ricostituendo relazioni adeguate alla sopravvivenza e allo sviluppo della vita, è necessario distinguere ed analizzare i vari aspetti del contesto spaziale, per conoscere gli insiemi di fenomeni ed eventi con i quali rapportarsi, sia nella conoscenza che nella prassi e negli interventi. La complessità che contraddistingue lo spazio, concepito come insieme totale in cui si manifestano i fenomeni di vario genere, può essere percepita dall'uomo in maniera relativamente indifferenziata, essendo la complessità caratterizzata da un'interdipendenza dinamica dei fenomeni, percepibile ed implicita nel tempo. Un rischio a cui si può andare incontro è quello di non tentare di decodificare questa indifferenziazione apparente, poiché la

\* Le parole "semantica degli spazi" sono state pronunciate dal prof. Andrea Canevaro nel discorso di apertura della Summer School della SIPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale) svoltasi a Bressanone dal 31 agosto al 2 settembre del 2016, a cui la scrivente era presente. Tali parole hanno delle implicazioni profonde per il valore delle connessioni tra persone che possono costituire elemento fondamentale per offrire opportunità di vite fiorenti per tutti. Su questo tema si approfondirà l'intero Capitolo I della Parte I e il Capitolo III della Parte II.

\*\* Università degli Studi di Padova.

confusione di piani e di prospettive di conoscenza non può generare azioni corrette. Come sostiene R. Semeraro è dunque necessario, per poter rilevare e conoscere i vari aspetti della realtà ambientale allo stato attuale delle nostre esplorazioni interpretative, procedere per differenziazioni e classificazioni di fenomeni ed eventi di natura diversa (Semeraro, 1992).

Non molti anni fa, la parola “spazio” aveva un significato geometrico: l'idea che evocava era semplicemente quella di un'area vuota. In uso accademico era generalmente accompagnato da un aggettivo come “euclideo”, “isotropico” o “infinito”, e il sentimento generale era che il concetto di spazio era in fin dei conti matematico. Numero- se sono le teorie che tentano di approfondire il concetto di spazio ed esse si sono alternate nella storia del pensiero a partire dall'antichità (con i Pitagorici) fino ad arrivare all'età contemporanea<sup>1</sup>. Lefebvre (1974) tenta di offrire quella che egli definisce una “teoria unitaria” con la finalità di individuare o costruire un'unitarietà teoretica tra campi di riflessione che sembrano apparentemente separati. Secondo Lefebvre sono tre gli ambiti che possono declinarsi nello spazio: lo spazio fisico, inteso come la natura, il Cosmo; lo spazio mentale, che include le astrazioni logiche e formali; lo spazio sociale. Henri Lefebvre, in *La production de l'espace* (1974) afferma che ogni società produce, dà forma e utilizza il proprio spazio, vale a dire ha una propria pratica spaziale. Le relazioni di produzione danno poi origine a delle rappresentazioni dello spazio (ad esempio quelle di scienziati, planners, urbanisti, ingegneri sociali), mentre altri codici ancora creano degli spazi di rappresentazione (ad esempio lo spazio direttamente vissuto attraverso immagini e simboli ad esso associati, e dunque lo spazio degli abitanti e degli utenti). In altre parole abbiamo a che fare con lo spazio logico-epistemologico, lo spazio della pratica sociale, lo spazio occupato dai fenomeni sensoriali, inclusi i prodotti dell'immaginazione come le proiezioni, i simboli e le utopie.

L'evoluzione di questo concetto, infatti, rappresenta indirettamente l'evoluzione del nostro modo di porci nei confronti della realtà, del nostro modo di comprenderla ed interpretarla e, di conseguenza, del nostro modo di pensare e di vivere nella realtà che comprendiamo.

Ai fini di questa trattazione noi qui ci occuperemo dello spazio inteso dal punto di vista sociale e in particolare proveremo a de-

1. Per una rassegna sull'evoluzione del concetto di spazio si rimanda al testo di H. LEFEBVRE (1974), *The Production of space*, Basil Blackwell: Oxford.