



# Itinerari per l'Accessibilità

**Vol.1 (2023)**

Perché è utile sostituire il concetto di inclusione con quello di accessibilità: riflessioni tra dati e teoria

*Loredana La Vecchia*

# Perché è utile sostituire il concetto di inclusione con quello di accessibilità: riflessioni tra dati e teoria

LOREDANA LA VECCHIA<sup>1</sup>

**Abstract:** The work is a reflection on the concept of “inclusion” and the need to make a change in pace to go beyond this in favour of “accessibility”. In fact, the concept of “inclusion” subsumes exclusion in the sense that inclusion refers to the idea of placing an entity in an existing category, from which it was evidently excluded. It is also noted that continuing to talk about inclusion denotes the achievement, for pedagogy, of that moment of normality in which conceptual theories and instruments can be considered consolidated. However, this is a contradiction to the idea of pedagogy as a “science under construction”, which identifies the weaknesses of the path taken for achieving educational equality while respecting diversity, thus able to recognize accessibility as the key to breaking down all kinds of barriers and ensuring the participation of all people in the enjoyment of all tangible and intangible assets.

**Keywords:** *Inclusion, accessibility, rights, education*

## Why it is useful to replace the concept of accessibility with the concept of inclusion: reflections between data and theory

**Abstract:** Il lavoro è una riflessione sul concetto di “inclusione” e sulla necessità di effettuare un cambio di passo tale da superarlo, incentivando quello di “accessibilità”. Si constata infatti come insito nel concetto di “inclusione” sia sussunta l’esclusione: l’includere infatti rimanda all’idea di inserire un’entità in una categoria preesistente, da cui, evidentemente, essa era esclusa. Si osserva inoltre che continuare a parlare di inclusione denota il raggiungimento, per la pedagogia, di quel momento di normalità in cui le teorie e gli strumenti concettuali si considerano consolidati. A ciò, si contrappone l’idea di una pedagogia quale “scienza in costruzione”, capace di individuare le debolezze del percorso compiuto per il raggiungimento di un’eguaglianza educativa nel rispetto delle diversità, e pertanto in grado di riconoscere nell’accessibilità la chiave per abbattere ogni tipo di frontiera e garantire la partecipazione di tutte le persone al godimento di ogni bene, materiale e immateriale.

**Parole chiave:** *inclusione, accessibilità, diritti, educazione*

---

<sup>1</sup> Università degli Studi di Ferrara

## Inclusione e problemi aperti

Nell'ambito degli studi pedagogici dedicati alla disabilità, il concetto più consolidato indubbiamente è quello di "inclusione". Esso, in estrema sintesi, rimanda all'idea di un sistema educativo capace sia di accogliere una grande espressione di diversità sia di ristrutturare i propri processi di formazione in ragione di quelle diversità. Si tratta, altrimenti detto, di un'educazione che tiene in conto i bisogni di studenti e studentesse, ne rispetta i diritti, le capacità, mirando anche alla giustizia sociale e all'uguaglianza. Si legge infatti nella Dichiarazione di Salamanca (p. IV) che le scuole con orientamento inclusivo sono i mezzi più efficaci per combattere le discriminazioni e creare, appunto, una società inclusiva. Le differenze individuali si trasformano così da problema a opportunità di arricchimento e, nel riconoscere il valore delle differenze, la società civile avvia **sé stessa** verso forme di democrazia più dialoganti, più rispettose, più aperte (Navarro Mateu, Amaro, 2016). Del resto studi sull'educazione di matrice femminista sin dagli anni '70 del secolo scorso indicavano la necessità di prendere in considerazione le qualità specifiche dei differenti gruppi che partecipano della vita scolastica, perché l'inclusione va oltre la disabilità e la pedagogia speciale (Yates, 1993) Come affermano Armstrong e Barton (2007), un'educazione inclusiva non è di per sé un fine, piuttosto è il modo per approcciare questioni legate ai diritti umani, all'equità, alla giustizia sociale, è una forma di lotta contro ogni discriminazione.

Eppure, nonostante la grande attenzione posta al tema, non esiste una declinazione di "educazione inclusiva" accettata e perseguita universalmente; piuttosto si registra una numerosità di modi, di prospettive, di sguardi nel significato da attribuirle, tanto da eroderne la portata (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Ainscow *et al.*, 2006). Da una meta-analisi della letteratura internazionale, effettuata nel primo decennio del XXI, ad esempio, emergevano cinque (Ainscow *et al.*, 2006) modi di pensare l'inclusione: (i) la forma attraverso la quale seguire studenti e studentesse con disabilità e bisogni educativi speciali; (ii) risposta alle esclusioni disciplinari; (iii) qualcosa di riferibile a gruppi vulnerabili, passibili di esclusione sociale; (iv) come promozione di una scolarizzazione per tutti, omogeneizzando le diversità in una sorta di normalità standard; (v) come educazione per tutti. Non solo. La ricerca rilevava anche idee estreme, opposte alla filosofia dell'inclusione, come quelle di alcune associazioni di persone con disabilità uditiva che rivendicavano il diritto ad un'istruzione con la lingua dei segni, attraverso servizi separati e di natura specialistica. Rivendicazione che chiama in causa i *Disability Studies*, area di ricerca interdisciplinare nata dall'attivismo di persone con disabilità che, appunto, rigettavano e si contrapponevano all'idea politicamente dominante della normodotazione. Una prospettiva quella dei *Disability Studies* che ha contribuito a cambiare lo sguardo sulla disabilità, a superare il modello medico, analizzandola piuttosto come fatto complesso, costruzione socio-culturale, e che ha anche dialettizzato il significato del termine "diritto". Muovendosi in questo sfondo, l'educazione inclusiva riguarda i contesti scolastici, sono quest'ultimi che devono agire cambiamenti nella direzione dell'inclusione, lavorando soprattutto sul versante organizzativo della didattica, del curriculum, della valutazione, della classe, dei ruoli (Medeghini *et al.*, 2013).

Secondo Eicheta Sarrionandia (2013) non necessariamente la miriade di visioni sottese all'educazione inclusiva è da considerarsi in termini di disaccordo: si potrebbe infatti parlare di "complementarietà". La molteplicità, vale a dire, è giustificata, secondo l'Autore, dalle tipologie di analisi che si utilizzano, se l'analisi presenta un carattere sociologico allora si tenderà a porre l'accento sulle relazioni esistenti tra variabili sociali, personali e processi scolastici, risultando molto utile ai fini delle politiche educative; mentre se l'analisi ha un carattere pedagogico si tenderà a concentrare l'attenzione su quegli elementi, etici e valoriali, che fondano l'azione insegnativa "inclusiva". Pur riconoscendo la validità argomentativa posta dall'Autore, c'è da chiedersi se la questione sia altra, ossia, arrivando all'oggi, se nel parlare di "inclusione" in realtà non si perpetui, sul piano semantico e pratico, una ulteriore prepotenza e allo stesso tempo non si sia, come comunità scientifica, vittime di una prospettiva dagli orizzonti troppo scontati, tipica dei periodi "normali" di una scienza (Khun, 1962). Emerge il dubbio che dietro al concetto di inclusione soggiacciono visioni pedagogiche allineate in qualche modo alle idee di efficien-

za, razionalità aziendale, competitività; idee che generano la categoria dello studente ideale, le cui caratteristiche vengono considerate come la norma, e per converso danno forma a quella dello studente non-ideale. Parimenti sorge il sospetto che “inclusione” sia una sorta di parola d’ordine, obbligatoria nelle conversazioni delle persone benpensanti; grazie all’effetto alone che l’accompagna, proferirla equivale a qualificarsi come progressisti, aperti, riformatori (Thomas & O’Hanlon, 2001).

## Piano semantico e piano pratico

È impossibile non riconoscere il corto-circuito che il concetto di “inclusione” crea all’interno di una qualsiasi esperienza che si voglia dire democratica. Si può infatti applicare il termine “inclusione”, nei confronti di un soggetto, di un gruppo o di una comunità, solo se si presuppone l’esistenza, separata, di un altro soggetto, un altro gruppo o un’altra comunità. Includere rimanda all’idea di inserire un’entità in una categoria, in una serie, in un insieme preesistenti, da cui, fino a quel momento, essa era esclusa; non è in fin dei conti un termine che evochi accoglienza, rimarca invece i sentimenti dell’estraneità e della diversità. Come dire, pensando l’inclusione implicitamente si sostanzia e si giustifica l’esclusione: l’inclusione presuppone, concettualmente, un confine esterno, una teoria dell’inclusione non può pertanto prescindere da una teoria dello sbarramento. La logica sottesa al termine è dunque quella “de la frontera, que separa, discrimina y excluye” (Boggino & Boggino, p. 32). Su questa scia, poi, si può ben immaginare come l’azione dell’includere assuma la caratteristica di un agito benevolo, un atto di concessione dovuto evidentemente alla superiorità morale della comunità che ingloba.

L’approccio morale è sempre stato una costante della storia della disabilità, dalle società più antiche a quella della Grecia classica, dalla Roma imperiale all’Alto medioevo, la disabilità è interpretata come un castigo divino – l’espiazione di una colpa, a ragione di una violazione compiuta nei confronti dell’ente supremo (Di Santo, 2013). Come segnala Zappaterra (2016), la disabilità coincideva con l’esclusione, la persona disabile non era nemmeno annoverata tra i marginali, e pratiche violente quali infanticidio e abbandono erano l’ovvio epilogo. E le cose non cambiano nemmeno a seguito dei progressi compiuti in ambito medico nei secoli a venire, basti pensare, ad esempio, al Seicento, durante il quale si assistette ad un vero e proprio proliferare di strutture di reclusione e di manicomi, luoghi dove finivano rinchiusi persone che, sotto qualche aspetto, non rispondevano ai canoni della normalità sociale (Di Santo, 2013). Anche la normalità è un concetto collegato al campo semantico dell’inclusione che ne rafforza le contraddizioni, per dirla con Foucault (1975), definendo ciò che rientra nella norma si stabilisce un principio ordinativo che serve a mantenere in equilibrio le società. Dunque, ammettere la dicotomia normale/anormale equivale a categorizzare le persone, a dividere il mondo, a istituzionalizzare il potere esercitato di chi, del tutto occasionalmente, risponde ad uno standard.

In termini di discorso, la situazione richiama la riflessione di Derrida (2003, p. 137) intorno al concetto di “tolleranza”:

“è sempre la ‘ragione del più forte’, è un segno della sovranità; è il buon viso della sovranità che, dalla sua altezza, fa capire all’altro: non sei insopportabile, ti lascio un posticino a casa mia, ma non dimenticarlo”.

Se così non fosse non si spiegherebbe come mai dall’indagine PISA 2018 emerge che, in media, un quindicenne su 5 afferma di sentirsi un estraneo a scuola, mentre si arriva a quota 30% nel Brunei, in Francia, negli Stati Uniti, nella Repubblica Dominicana. In somma, lo spaccato che emerge è quello di una *eguaglianza artificiale* (Colombetti, 2017), ragazzi e ragazze hanno cioè formale accesso all’istruzione, ma poi nella prassi risultano emarginati perché non trovano reali condizioni per esserne parte e prenderne parte. Da una delle più recenti indagini nazionali (Tintori et al., 2023), condotta in 45 scuole pubbliche secondarie di II grado e che ha interessato 4.288 studenti e studentesse, emerge che 6 rispondenti su 10 hanno subito, almeno una volta, atti di violenza e discriminazione a scuola, le vittime, nello specifico, sono ragazze e stranieri, con status culturale familiare basso. Risulta, inoltre, che verso gli insegnanti scolastici studenti

e studentesse nutrono poca fiducia: solo il 6,4% dei rispondenti si fida molto di loro, mentre il 20,7% non si fida affatto, d'altra parte 6 rispondenti su 10 indicano di provare senso di appartenenza verso la propria scuola e alla comunità ad essa afferente, gli altri chiaramente provano sentimenti di estraneità che di certo non giovano al loro benessere individuale e sociale. Per fermare tali dinamiche occorre pensare la scuola come una comunità capace soprattutto di creare relazioni, sollevando studenti, studentesse e insegnanti dall'ingenuo e semplicistico precetto di includere chi è escluso.

## Comunità scientifica e prospettiva ingenua

Indubbiamente il dibattito intorno al tema di un'educazione per tutti e tutte, negli anni, si è sempre più assestato, e l'inclusione scolastica quale premessa per la costruzione dell'inclusione sociale è parte, almeno idealmente, dell'immaginario scientifico. Basti pensare, a conferma, alle convenzioni internazionali e ai documenti prodotti in merito – dalla prima Conferenza mondiale sull'istruzione per tutti (tenutasi a Jomtien nel 1990) alla Dichiarazione di Salamanca, dal Forum di Dakar alla Dichiarazione di Incheon Obiettivi di Sviluppo del Millennio, dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle Persone con Disabilità fino ai Nuovi Obiettivi di Sviluppo Sostenibile da raggiungere entro il 2030. Eppure, indagini dopo indagini, la narrazione dell'inclusione sociale si è dimostrata difficile da raggiungere: in Italia, ad esempio, i dati sull'occupabilità mettono in chiaro la distanza che intercorre tra la narrazione e lo stato delle cose. Tra i 15 e i 64 anni è occupato solo il 32,1% delle persone con limitazioni gravi contro quasi il 60% di quelle senza limitazioni (ISTAT, 2020a); stessa situazione per quel che riguarda l'indipendenza dalla famiglia e l'autonomia abitativa: la metà circa delle persone d'età compresa tra i 18 e i 49 anni, con limitazioni gravi, vive con la famiglia d'origine (ISTAT, 2020a). A dire, le tappe fondamentali nella costruzione della propria identità adulta sono, nel mondo reale, fortemente minate. Emblematico poi è quanto accaduto durante il periodo di emergenza sanitaria legata al virus SARS-Cov2. Studenti e studentesse con disabilità hanno goduto poco dei benefici della DaD, tra aprile e giugno 2020 oltre il 23%, dei circa 70.000, non ha partecipato alle lezioni on-line (ISTAT, 2020b), e nel Mezzogiorno la quota è arrivata al 29%, mentre lo studio effettuato dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) indica che per il 55% di alunni/alunne si è dovuto rimodulare il Piano Educativo Individualizzato.

Non solo, in ognuno dei momenti corali sopramenzionati, si è assistito al continuo slittamento in avanti della data in cui l'inclusione di tutti doveva diventare un fatto conclamato. Il problema è che non si può giungere ad una convivenza basata sul rispetto, sulla giustizia, sulla democrazia, sulla cittadinanza attiva per via normativa né attraverso la purezza astratta del ragionamento scientifico. Seguendo l'idea della Nussbaum (2003), i diritti si riducono a mera parola scritta se poi non vengono resi reali, ossia intervenendo sulle condizioni sociali e culturali in cui ognuno di noi si trova immerso. Dunque garantire un diritto ad un soggetto significa metterlo nella posizione di essere capace di agire in quell'ambito, pertanto è la "potenza d'agire" che un diritto dà a renderlo reale.

Ora, immaginare che sia l'inclusione il diritto chiave che promuove *potenza d'agire* alla diversità pare, a chi scrive, frutto di una prospettiva ingenua. La comunità, a dire, potrebbe essere entrata in quel meccanismo referenziale del discorso scientifico: la verità delle affermazioni è data dallo stesso discorso che si effettua intorno all'oggetto considerato o dai rinvii ad altri discorsi già tenuti su di esso. Così facendo, la bontà delle affermazioni non è valutabile rispetto ad un referente extralinguistico, lo è piuttosto rispetto ai referenti del discorso stesso (Traini, 2007). È dunque grazie al funzionamento della retorica scientifica che alcuni concetti diventano autorevoli e finiscono con l'esercitare nei confronti delle società civile potere epistemico quando non morale. In quest'ottica, il concetto di inclusione può essere visto come una delle scatole nere (ossia un prodotto consolidato, sicuro, non più problematico, della prassi scientifica) di cui si serve la scienza (Latour, 1987). Pur essendo il suo significato molteplice e semanticamente contraddittorio verso il progetto che sottende, è comunque concetto indiscusso, stabilizzato e

incontestabile, si dà per scontata la sua validità, il suo utilizzo è rassicurante e in alcuni casi è addirittura considerato necessario,

Tutto ciò concorre, seguendo la lezione latouriana, a rendere parte della pedagogia una “scienza pronta per l’uso”, che considera, vale a dire, l’insieme delle proprie teorie, dei propri strumenti concettuali, consolidato e i fatti che ne discendono certi. Di contro, sempre nel senso indicato da Latour (1987), si riconosce che c’è una parte della ricerca pedagogica che alimenta “la scienza in costruzione” e vale a dire quella del dubbio, che individua i punti deboli del percorso compiuto, che rimette in discussione teorie e fatti, riconoscendone la loro natura provvisoria, non definitiva. In questo senso, la domanda da porsi è se davvero possiamo ancora servirci del concetto di inclusione o se invece non sia giunto il tempo di superarlo, di rifiutarne l’uso (la storia della scienza è costellata di teorie e relativi concetti che sono stati abbandonati perché inconsistenti, si pensi, ad esempio, al flogisto, al miasma, alla razza umana), avendo il coraggio di identificarne i limiti, le contraddizioni, i paradossi, l’inopportunità.

Si tratterebbe, in buona sostanza, di riavvolgere il nastro e guardare le cose da un altro punto di vista, interrogandosi non già su quale “posticino” offrire nelle scuole alle persone con disabilità, ma su come rendere possibile l’accesso alla conoscenza ad ogni persona. La sfida dunque non è rappresentata dall’inclusione quanto dall’accessibilità.

## **Il concetto di accessibilità: perché può sostituire quello di inclusione**

Il concetto di “accessibilità” rimanda a due idee, entrambe significative e importanti per la pedagogia, che hanno a che fare, l’una, con la sfera materiale, l’altra, con la sfera culturale. Per la prima, ci si riferisce alla caratteristica *di ciò in cui si può facilmente entrare* – un luogo, un edificio, un ambiente fisico; per la seconda, alla caratteristica *di ciò che è dotato di chiarezza, intelligibilità* – un testo scritto, un testo iconico, un ambiente virtuale, un artefatto. Come è intuibile, le due declinazioni non sono separate né alternative, dimensione materiale e dimensione culturale diventano tra loro complementari, permeabili, arrivando a intrecciarsi quando si ragiona in termini di accessibilità quale modo di accrescere la partecipazione degli individui a qualcosa (Aquario et al.2017). Ma per accrescere la partecipazione è necessario, a monte, considerare cosa potrebbe inficiarla, sì da adoperarsi affinché ne venga azzerato l’effetto. Anche se può sembrare banale ricordarlo, sono le barriere, sotto qualsiasi forma si presentino, a frenare, rallentare o anche a impedire la realizzazione dei nostri progetti, ed è sempre a causa delle barriere che si può scivolare nella zona grigia dell’emarginazione sociale, dell’esclusione dalla comunità. A ragion di ciò, porre l’accessibilità al centro della riflessione pedagogica significa lavorare in direzione di una società più giusta e più equa. Altrimenti detto, effettuando un cambio di passo, si tratterà di progettare azioni educative per studenti e studentesse intesi come gruppo unitario seppur diversificato all’interno, consapevoli del fatto che dovrà essere il progetto stesso ad adattarsi ai diversi bisogni, alle diverse abilità e competenze, garantendo condizioni di uguaglianze, in particolare per chi ha una disabilità. Tale visione, come è noto, nasce dall’architetto Mace che nel 1989 propose l’Universal Design come modalità di progettare qualcosa concepandola fin dall’inizio senza barriere, e proprio per questo adeguata a tutte le persone – a dire, *se ciò che si propone risulta adeguato a chi ha una difficoltà, a maggior ragione la proposta risulterà adeguato a chi difficoltà non ha.*

I principi su cui si basa l’Universal Design sono i seguenti: equità (l’oggetto deve essere utilizzabile da chiunque); flessibilità (si adatta a diverse abilità); semplicità (lo scopo del prodotto è facile capire ed è altrettanto facile usarlo); percettibilità (le informazioni per l’utente sono comunicate efficacemente, indipendentemente dalle condizioni ambientali e dalle abilità sensoriali del fruitore); tolleranze all’errore (sono minimizzati i rischi derivanti anche da azioni accidentali); contenimento dello sforzo fisico (l’utilizzo avviene in condizioni minime di fatica e di dispendio di energia); misure e spazio sufficiente (le dimensioni sono appropriate per l’acces-

so, l'approccio, la manipolazione indipendentemente dalla statura, dalla postura, dalla mobilità del fruitore e lo spazio d'utilizzo è adeguato all'impiego di ausili e/o all'assistenza personale).

Ora, gli stessi canoni progettuali dell'Universal Design possono essere applicati in ambito educativo – *Universal Design for Learning* (UDL). La proposta nasce dal Center for Applied Special Technology (CAST), organizzazione di ricerca no-profit, fondata, nel 1984 nella città di Salem (Massachusetts), da cinque medici del North Shore Children's Hospital. Il loro intento era quello di trovare un modo, attraverso le tecnologie, per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse con difficoltà. Ad oggi il lavoro di CAST rappresenta il riferimento più accreditato per chi guarda con interesse il tema dell'accessibilità: ha creato infatti il framework dell'UDL per migliorare e ottimizzare l'apprendimento di tutte le persone, senza alcuna distinzione e senza la necessità da parte degli insegnanti di interventi per adattare, in tempi successivi, il curriculum alla situazione della classe, abbracciando l'idea che la diversità non è una variabile ma una costante, l'istruzione di conseguenza non può essere organizzata immaginando l'esistenza di uno studente medio, che incarna la normalità. La chiave sta nel prevedere fin dai primi momenti della progettazione didattica forme plurime di fruizione delle attività, lasciando agli studenti e alle studentesse l'autonomia di scegliere quella più confacente. I principi cardine su cui basarsi sono: (i) fornire numerosi mezzi di rappresentazione, perché il modo in cui ogni individuo percepisce e comprende le informazioni si differenzia da quello di un altro; (ii) fornire molteplici mezzi per coinvolgere e motivare, perché non esiste un unico modo per suscitare interesse e per appassionare le persone rispetto ad una certa attività; (iii) fornire più opzioni per le funzioni esecutive, perché a seconda di come si affronta un compito cambiano i procedimenti per effettuarlo e per mostrare quanto si sa fare (CAST, 2018).

È bene poi ricordare che il Comitato economico e sociale europeo (CESE), nel gennaio del 2014, ha indicato l'accessibilità "diritto umano", valido per tutte le persone, ritenendola altresì una preconditione per la sostenibilità, un elemento chiave per la lotta alla povertà e alla emarginazione. La sua mancanza invece è considerata di per sé una discriminazione.

La disabilità è direttamente collegata alle tre forme-base dell'attività umana: il sensoriale, la comunicazione, la comprensione; pertanto un progetto costruito secondo il frame dell'accessibilità dovrà in primo luogo tenere in conto la serie di ostacoli che tipicamente riducono le capacità di movimento, di visione, di udito, di comunicare, di comprendere e usare informazioni, e ciò indubbiamente rende il progetto stesso adatto a tutte le persone, al di là di ogni disabilità o condizione di fragilità (CCEPLAN, 2003). Inoltre, si può ragionevolmente sostenere che un progetto fondato sull'accessibilità promuoverà nei suoi fruitori libertà di scelta e autonomia di giudizio (insito nel concetto di accessibilità, vi è quello di azione, di agentività – chi accede è un soggetto in azione) motivazione, autovalutazione, autodeterminazione; come dire, esso funzionerà su molteplici dimensioni interconnettendole. Sotto questo aspetto si conferma il pensiero di Boggino (2014, p. 41): "[el] concepto de *accesibilidad* está dado desde el *paradigma de la complejidad*".

Sembra utile ricordare l'etimologia del termine "complessità"; esso deriva dal latino "complexor" e significa cingere, avvolgere, tenere insieme più parti, rimanda dunque all'idea di un tutto fatto di intrecci, strutturato a rete, dove un elemento non predomina sugli altri, ma esiste un flusso continuo di relazioni tra gli elementi stessi e, parimenti, una retroazione dell'effetto sulla causa. Come è noto, i sistemi complessi sono: aperti, interagiscono cioè con altri sistemi; formati da elementi a loro volta complessi; ogni elemento è connesso agli altri in modo reticolare e non gerarchico; le relazioni tra gli elementi sono fondate su feedback, sì che il risultato finale modifica gli elementi (o fenomeni) stessi; in grado di riorganizzarsi nel caso di rottura del loro equilibrio; in grado di produrre, grazie alla loro stessa organizzazione/riorganizzazione, fenomeni emergenti, cioè non prevedibili rispetto al precedente assetto del sistema; al *marginale del caos*, e vale a dire dinamici, passibili di cambiamenti continui, senza per questo scivolare nell'indeterminismo totale (in tal caso risulterebbe impossibile qualsiasi forma di organizzazione). In effetti, il progetto per l'accesso di tutti e tutte alla conoscenza si può dare solo se ci si muove competentemente negli spazi non lineari della complessità, declinando le caratteristiche appena

menzionate in termini di azioni didattiche atte a far emergere cambiamento (e quindi apprendimento) nel modo di pensare, di agire di studenti e studentesse. Per dirla con Morin (2007, p. 46):

“Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la conoscenza delle totalità, né l’analisi per la sintesi: si deve coniugarle”.

Il proposito dell’accessibilità, inoltre, è un disegno che non finisce mai, l’accessibilità, infatti, non è un prodotto né un obiettivo che si raggiunge in via definitiva, è invece qualcosa che abbisogna di continue verifiche, di messa in discussione sulla base di molteplici variabili quali evoluzione dei saperi, rigenerazione dei valori individuali e collettivi, mutazione delle narrazioni e sovrastrutture sociali, trasformazioni tecnologiche. Non solo. La valutazione che si può esprimere circa l’accessibilità, materiale e/o culturale, contempla risposte che vanno oltre la polarizzazione del sì e del no, oltre il pensiero binario, rimanda piuttosto ad una gradazione di soddisfacimento; gradazione riferibile, sempre a ragione della complessità, ai differenti modi di sentire degli individui e a fattori contestuali (Arengi et al., 2016).

Si pensi per comodità al viaggiatore che giunge nei pressi di una città. Egli sceglierà, in base a una gamma di fattori individuali (per esempio, la stanchezza) e non (per esempio, l’ora d’arrivo, le condizioni atmosferiche), il punto d’entrata più confacente; e una volta attraversata la soglia strutturerà il suo percorso tra i monumenti, ammettiamo, valutando sempre ciò che più di ogni altra cosa potrà appagare le sue curiosità artistiche. Se non ha mai goduto della bellezza di un’opera come *La Primavera* del Botticelli, cercherà indubbiamente la via che più facilmente gli consentirà di arrivare ad essa. Ma il medesimo viaggiatore in un tempo altro e a condizioni mutate entrerà nella stessa città da un’altra porta, e si muoverà al suo interno a seconda dei bisogni che dovrà soddisfare. La città, d’altro canto, deve offrire garanzie elevate di accessibile, ad esempio, deve possedere più punti di entrata (una sola porta ridurrebbe drasticamente le possibilità a chi è spazialmente lontano da quella, ad esempio), le vie interne devono avere punti di raccordo e non finire tutte in zone cieche, i servizi devono essere funzionanti e non seguire logiche aleatorie e così per altri aspetti. Ugual cosa vale per la scuola: come luogo dell’accessibilità deve giocoforza far leva su strategie idonee a facilitare processi educativi per tutti e per tutte, progettando azioni didattiche sensate, tali, vale a dire, da pre-figurare le aspirazioni, i bisogni, gli interessi, il coinvolgimento della classe (un gruppo unitario che contiene differenze da rispettare e valorizzare). Il che corrisponde ad:

“aprire varchi di partecipazione e promuovere flessibilità nell’individuazione di percorsi multipli per l’accesso alla conoscenza” (Aquario et al., 2017, p. 96).

## **L’accessibilità in azione: a mo’ di conclusione**

A fronte di quanto detto, e per rafforzare l’idea portante di questo lavoro, si dà conto di un caso in cui, proprio grazie al concetto di accessibilità, la perdita della vista è stata superata, consentendo all’astrofisica Wand Diaz-Merced di *vedere* il cosmo, di indagarlo, senza usare gli occhi.

Diaz-Merced è cieca a causa di una retinopatia degenerativa; ha perso la vista proprio mentre frequentava la facoltà di Fisica a Rio Pedras, ma non si è arresa alla disabilità. Lavorando per così dire sul concetto di traduzione linguistica di tipo “intersemiotica” è riuscita a mettere a punto un sistema che consente di accedere alla luce attraverso il suono - lei oggi è un’autorità nel campo della *sonificazione*, la tecnica che consente di rappresentare in forma di suono i dati provenienti dai telescopi (al seguente indirizzo è possibile ascoltare i suoni di un nuovo sistema planetario, grazie alla sonificazione dei dati effettuata dalla NASA, <https://www.youtube.com/watch?v=2BCiOTJjcQQ>). E quando, nel 2016, Diaz-Merced è stata invitata da Obama a partecipare alla conferenza su futuro e innovazione, *Frontiers*, ha parlato proprio della necessità di rendere l’esplorazione della scienza accessibile anche a chi ha una disabilità che, d’acchito, lo escluderebbe.



Ora, il caso emblematico dell'astrofisica è uno stimolo per l'intero corpo insegnanti, dimostra infatti che la soluzione di certi problemi non è poi così complicata da raggiungere se si pensa e si agisce al di là degli schemi convenzionali, e ancor più quando si consideri la possibilità di accedere al bene istruzione un diritto universale. In tal senso e concludendo, l'elemento che gioca un ruolo determinante è la competenza progettuale dell'insegnante, la capacità cioè di immaginare più codici linguistici per rappresentare i contenuti dei diversi saperi disciplinari, di scegliere al contempo i mezzi più idonei per far agire e coinvolgere gli studenti e le studentesse nonché le strategie più opportune, anche di tipo emotivo, per motivare la classe ad apprendere.

## Bibliografia

- Ainscow, M., César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology Education*, 21, 231-238.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229.
- Aquario, D., Pais, I., Ghedin, E. (2017). Accessibilità alla conoscenza e Universal Design. Uno studio esplorativo con docenti e studenti universitari. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(2), 93-105.
- Arengi, A., Garofalo, I., Lauria, A. (2016). On the relationship between universal and particular in architecture. In Petrie, H., Darzentas, J., Walsh, T., Shallow, D., Sandoval, L., Lewis, A., Power, C. (Eds), *Universal Design 2016: learning from the past, designing for the future: proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference of Universal Design (York, UK, August 21-24)*. Amsterdam: IOS Press, 31-39.
- Boggino, N., Boggino P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogia Critica*, 13(15), 31-51.
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Review of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T., Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- CAST, (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2, <http://udlguidelines.cast.org>
- CCEPLAN – Plan de Accesibilidad (2003). *Libro blanco*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.
- Colombetti, E. (2017). L'uguaglianza artificiale. In M. Carrozzino, P. Ruffinato (Eds), *Uguaglianze difficili e mondi della disabilità*. Atti del VI Congresso Internazionale (Milano 19-21 ottobre 2015). Bergamo: Velarr, 146-156.
- Derrida, J. (2003). Decostruire il terrorismo. In G. Borradori, *Filosofia del terrore. Dialoghi con Jürgen Habermas e Jacques Derrida*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Santo, R. (2013). *Sociologia della disabilità. Teorie, modelli, attori e istituzioni*. Milano: Franco-Angeli.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Editions Gallimard.
- ISTAT (2020a). *Indagine Aspetti della vita quotidiana nel 2020*.
- ISTAT (2020b). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità -A.S. 2019-2020*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.
- Khun, (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press.
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Navarro Mateu, D., Amaro, A. E. (2016). “Redefinición de la práctica escolar en el marco de la escuela inclusiva”. *Opción*, 32, no. especial 10: 376 – 393.
- Nussbaum, M.C. (2003). *Capacità personale e democrazia sociale*, a cura di G. Zanetti, tr. it. di S. Berteà. Reggio Emilia: Diabasis.
- Sarrionandía, G.E. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. *REICE*, 11(2), 100-118.
- SIRD (2020). *Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19*. [https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una\\_prima\\_panoramica\\_dei\\_dati.pdf](https://www.sird.it/wpcontent/uploads/2020/07/Una_prima_panoramica_dei_dati.pdf)
- Traini, S. (2017). La scienza in azione: prospettive semiotiche. *WP.comunite* Dipartimento di Comunicazione dell’Università di Teramo.
- Tintori, A., Cerbara, L., Ciancimino, G. (2023). *Lo stato dell’adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado*. Roma: Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali.
- Yates, L. (1993). *The Education of Girls. Policy, Research and the Question of Gender*. Melbourne: ACER.
- Zappaterra, T. (2016). I prodomi. Alle origini della Pedagogia speciale *ante litteram*. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L’origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: Edizioni ETS.

