



Prospettive di progettazione inclusiva. Costruire contesti accessibili e sostenibili tra scuola ed extra-scuola¹

Gianluca Amatori (Università Europea di Roma)

Nicole Bianquin (Università degli Studi di Bergamo)

Silvia Maggiolini (Università Cattolica del Sacro Cuore)

Arianna Taddei (Università degli Studi di Macerata)

Introduzione

Pare oggi evidente, anche alla luce delle emergenze sociopolitiche ed economiche connesse agli scenari pandemici e post pandemici, come l'opportunità di favorire e sostenere, nei differenti contesti educativi e formativi, modalità di progettazione inclusive in grado di rispondere ad una logica di sostenibilità costituisca un imperativo etico e culturale dal quale oggi non si possa più prescindere. Sostenibilità, accessibilità, partecipazione e progettazione sono dunque alcune delle parole chiave che hanno guidato le riflessioni ed i lavori presentati in questo numero della rivista e che, pertanto, possono essere assunte come comune denominatore di un pensiero pedagogico finalizzato a sostenere e valorizzare la concreta realizzazione di contesti di vita significativi e a misura di ciascuno. Nei vari contributi accolti sono dunque presi in esame, analizzati ed operazionalizzati orientamenti metodologici in linea non solo con i principi, i valori ed i significati propri della scelta inclusiva, ma anche con le differenti necessità che ogni spazio di vita della persona porta con sé. L'obiettivo condiviso è quello di implementare, in un'ottica di conoscenza e contaminazione positiva tra le esperienze in atto, forme progettuali che superino l'adozione di provvedimenti straordinari, chiamati a sanare singole emergenze o a offrire soluzioni temporanee, a favore invece e a supporto di piani di lavoro più ampi e strutturati.

Nello specifico, dunque, richiamando alcuni costrutti attorno ai quali prende le mosse e si sviluppa questa proposta editoriale, si sottolinea come il concetto di accessibilità si espanda dalla sfera infrastrutturale ed architettonica a quella culturale e comunicativa, richiedendo competenze significative in termini di osservazione e lettura dei contesti, individuazione delle barriere e creatività nell'elaborare risposte individualizzate e personalizzate che possano garantire la partecipazione e il coinvolgimento di ogni persona, considerando le differenze come risorse ed opportunità da attivare. Gli interventi di varia natura volti a rendere i contesti socio-educativi accessibili si articolano infatti attraverso un approccio di progettazione interdisciplinare capace di interloquire con la complessità e le specificità che oggi caratterizzano i contesti di vita. Si affianca a tale nodo concettuale, in stretta sinergia, la dimensione della sostenibilità che costituisce, come noto, un asse portante e sostanziale nella prospettiva inclusiva, al fine di migliorare le condizioni delle persone in un'ottica ecosistemica e *lifespán*. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015) ha richiamato con forza la necessità di progettare contesti in grado di garantire a tutti e a ciascuno l'accesso alle istituzioni, alle risorse e alle opportunità necessarie per vivere appieno nella società nel ri-

1 Il contributo è frutto delle riflessioni dei curatori e sono attribuibili a: Silvia Maggiolini, Introduzione e paragrafo 2; Arianna Taddei, paragrafo 1; Gianluca Amatori, paragrafo 3; Nicole Bianquin, paragrafo 4; il paragrafo 5 è il risultato del lavoro congiunto.



spetto (e a garanzia) delle generazioni presenti e future. Non ultimo, infine, è il richiamo ai temi della partecipazione, come espressione di una promozione della Qualità di Vita di ogni persona, e quale concreta attuazione di quanto chiaramente assunto nel costrutto dell'accomodamento ragionevole.

Promuovere processi ed interventi formativi che rendano possibile l'evolversi della dimensione inclusiva da elemento corollario e discrezionale a componente strutturale di ogni sistema organizzativo è dunque l'impegno che una società civile è chiamata a perseguire, a differenti livelli di azione, politico, gestionale, educativo, di ricerca, sperimentazione e pratico-operativo, per essere realmente in grado di accogliere, con flessibilità e coerenza, le diverse esigenze, individuali e collettive, e rimuovere ogni forma di disuguaglianza.

1. L'accessibilità come volano per una cittadinanza universale

L'accessibilità nell'ambito della sfera educativa scolastica ed extra-scolastica costituisce una condizione multidimensionale imprescindibile per poter beneficiare delle diverse opportunità di apprendimento, socializzazione e, nel complesso, di partecipazione individuale e comunitaria. Sebbene il concetto di accessibilità nell'immaginario collettivo sia stato prevalentemente associato alla dimensione infrastrutturale ed architettonica, in realtà riguarda anche, e sempre di più, la dimensione culturale e politica concepita nelle sue numerose declinazioni.

L'accessibilità fisica dei contesti di vita costituisce sicuramente una condizione di grande rilevanza, in particolare, per le persone con disabilità motorie e sensoriali, spesso costrette a interfacciarsi con l'ancora diffusa presenza di barriere architettoniche. La cornice normativa a livello nazionale ed internazionale che regola la costruzione degli edifici, spazi e servizi pubblici e privati ha realizzato importanti progressi in termini di accessibilità. Nonostante tale traguardo sia stato raggiunto sul piano teorico, si evidenzia, invece sul piano pratico, un gap significativo di applicazione della normativa, che comporta tutt'oggi un alto livello di inaccessibilità di molti ambienti di vita culturale, sociale ed economica. Contesti che contribuiscono a determinare la qualità di vita di tutti: nello specifico le persone con disabilità senza la necessaria rimozione di barriere ed introduzione di facilitatori rischiano di vedere amplificata la propria condizione di vulnerabilità o di esclusione (Giaconi et al., 2021a, 2021b).

Dal punto di vista dei diritti delle persone con disabilità, la Convention on the Rights of People with Disabilities (Onu, 2006), nello specifico dell'articolo 9, sancisce che debba essere garantito «l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali. Queste misure, che includono l'identificazione e l'eliminazione di ostacoli e barriere all'accessibilità, si applicano, tra l'altro, a: (a) edifici, viabilità, trasporti e altre strutture interne ed esterne, comprese scuole, alloggi, strutture sanitarie e luoghi di lavoro; (b) ai servizi di informazione, comunicazione e altri, compresi i servizi informatici e quelli di emergenza». La Convenzione fa riferimento ad un concetto di accessibilità di ampio significato che pone al centro della riflessione altri due fattori strategici: quelli di barriere e facilitatori, concetti introdotti dall'International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF (WHO, 2001). Secondo questa prospettiva, adottata recentemente anche dal mondo della scuola italiana per la formulazione del Piano Educativo Individualizzato (Cottini et al., 2021), per garantire la partecipazione e il funzionamento della persona è necessario rimuovere le barriere di varia natura presenti all'interno dei contesti di vita e al tempo stesso introdurre i facilitatori necessari a migliorare il livello di accessibilità e quindi di partecipazione. È importante ricordare che le barriere non sono unicamente di tipo architettonico, ma spesso sono costituite da atteggiamenti, politiche, sistemi di intervento disfunzionali. A loro volta, i facilitatori non si esauriscono in dispositivi speciali, come gli ausili e gli strumenti didattici di tipo compensativo e/o dispensativo, ma sono rappresentati anche da persone, come gli insegnanti curricolari e di sostegno, gli alunni e le alunne che possono facilitare il funzionamento educativo, riconoscendo un valore fondamentale ai bisogni affettivi, cognitivi e sociali degli studenti e le studentesse con disabilità. Il ruolo assunto dai facilitatori umani, non solo a scuola ma anche nei relativi



contesti familiari, può essere strategico in funzione di una maggiore e/o migliore partecipazione e accessibilità sociale e culturale (Taddei, 2020). In linea con il concetto di barriere promosso dall'ICF, l'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) fa riferimento agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, offrendo uno strumento di comprensione e progettazione dell'inclusione scolastica che potrebbe essere utile anche per leggere il livello di accessibilità dei contesti scolastici attraverso le lenti delle politiche, delle culture e delle pratiche.

Senza dubbio, il mondo delle tecnologie assistive e delle TIC offre un ampio ventaglio di strumenti e di sistemi tecnologici che spesso svolgono la funzione di facilitatori, migliorando il livello di accessibilità e quindi anche di autonomia della persona. È importante ricordare che le tecnologie possono dare un contributo ai processi di inclusione solo se adeguatamente attivate ed inserite all'interno di una progettazione che tenga conto dei contesti specifici e delle caratteristiche personali (Del Bianco et al., 2021c). Diventa opportuno, quindi, ragionare sull'efficacia dell'impiego delle tecnologie piuttosto che sulle tecnologie in sé, poiché a seconda delle differenti condizioni e modalità di adozione si possono evidenziare esiti diversi dal punto di vista dell'efficacia (Calvani & Cottini, 2020).

Pensando ai contesti educativi, come gli spazi scolastici, sportivi ricreativi e culturali, talvolta non è sufficiente applicare la normativa per offrire un ambiente accessibile di qualità: infatti, vi è un livello di qualità dell'accessibilità dei contesti scolastici, ad esempio, che è il risultato dell'intersezione di diverse competenze interdisciplinari, da quelle di natura organizzativo-logistica a quelle pedagogico-didattica.

Alla luce di quanto sinteticamente argomentato, è naturale chiedersi quali modelli di progettazione pedagogico-didattica siano maggiormente funzionali a tale prospettiva fondata sulla convinzione che l'accessibilità rappresenti la condizione necessaria per ogni forma di partecipazione che richiede di essere immaginata, contestualizzata e progettata con cura tenendo conto anche dei fattori sociali e culturali che contribuiscono a garantire il valore di universalità dell'accessibilità, concepita come diritto umano. A questa prospettiva risponde l'Universal Design for Learning (Mayer et al., 2014). Come è noto si tratta di un approccio di progettazione che nasce dall'Universal Design (Mace, 1985), focalizzato inizialmente maggiormente sull'accessibilità degli spazi e successivamente impegnato a declinare gli stessi principi in ambito educativo, perseguendo l'obiettivo di rendere accessibili i contenuti a tutti gli studenti e studentesse agendo sull'offerta plurale dei mezzi di rappresentazione, azione ed espressione dei contenuti insegnati ed appresi, e il coinvolgimento degli studenti.

Infine a corollario di quanto detto, è necessario aggiungere un'ulteriore considerazione che riguarda la relazione tra distribuzione di risorse economiche (e non solo) e livelli di accessibilità: infatti, i paesi maggiormente poveri (ed impoveriti) dal punto di vista economico, culturale, infrastrutturale e normativo spesso presentano situazioni molto lontane dagli standard di accessibilità internazionali; purtroppo si tratta dei Paesi in cui si concentra anche l'80% della popolazione mondiale con disabilità (Onu, 2014). Questo dato spingerebbe ad investire su politiche di mainstreaming che possano sviluppare le differenti dimensioni dell'accessibilità: infatti, senza quest'ultima non vi può essere alcuna forma di partecipazione, di conseguenza difficilmente le persone con disabilità potranno trovarsi nella condizione di esercitare pienamente il proprio diritto di cittadinanza attiva.

2. Accomoda-menti. Dal pensiero all'azione

Un pensiero progettuale che voglia svilupparsi all'interno di una logica inclusiva, consentendone in tal senso piena attuazione, non può esimersi dall'assumere, quale orientamento guida per le riflessioni che ne sono alla base, quanto chiaramente espresso nel noto costrutto di "accomodamento ragionevole", introdotto, nell'art. 2, comma 4 della Convenzione ONU dei Diritti delle Persone con Disabilità. Con esso, si fa riferimento alle *"modifiche ed adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali"* (ONU, 2006). Ne deriva come esso rappresenti un fattore chiave di un approccio di analisi, di



riflessione e, ancor più, di realizzazione di processi formativi che non si limitino alla sola accoglienza delle persone in condizione di maggiore fragilità, ma siano in grado di rendere attuabili tutte le condizioni di una fattiva partecipazione delle stesse ad ogni contesto di vita. Accomodamento, dunque, prima di tutto come chiave di lettura e di pensiero, come lente focale attraverso cui osservare spazi, ambienti, realtà e dar vita a prospettive progettuali dialoganti e sostenibili. Favorendo la promozione di pratiche imperniate attorno a processi di ampliamento delle opportunità di scelta che si possono dischiudere per le singole persone, riconoscendo piena dignità all'essere umano, avvalorando la centralità di diritti di cui è espressione, questo paradigma si pone perfettamente in linea con una concezione operativa e costruttiva del pensiero inclusivo, potenziandone i principi portanti e spostando il focus di interesse da una dimensione di esclusività e specificità (quella di chi sperimenta limitazioni legate alla propria condizione) ad una di universalità ed uguaglianza. La dinamicità intrinseca all'idea stessa di una costante ricerca dei presupposti necessari per garantire l'espressione massima del proprio sé si riallaccia ad un'attuale ed evoluta comprensione della disabilità, come una realtà dinamica, difficilmente relegabile entro il quadro, statico e limitato, di una diagnosi. Ad ogni livello ed in ogni sistema organizzativo, azioni progettuali che vogliano pertanto definirsi ragionate dovrebbero svilupparsi a partire da una logica di accomodamento che diviene ragionevole nella misura in cui riesce a rispondere a criteri di equità e giustizia di una società civile. Anche la stessa etimologia dei termini "progetto" e "progettualità" sottolinea i caratteri di un'azione che si connota come spinta in avanti, come tensione verso qualcosa che potrebbe essere, a partire dalle necessità avvertite come prioritarie già nella situazione presente.

Si potrebbe dunque affermare come per dare pieno seguito a quanto sopra richiamato e connesso non solo al costrutto di "reasonable accommodation" (cfr. anche *European Network of Legal Experts in the Non-Discrimination Field – Reports – People with disabilities*), ma anche a quello, tra altri, di Progettazione Universale (intesa come "progettazione di prodotti ed ambienti affinché siano usabili da tutte le persone, nel modo più ampio possibile, senza bisogno di adattamenti o di progettazione specializzata" Mace, 1985), consentendone una piena attuazione e attualizzazione, divenga necessario sostenere idee progettuali e di lavoro che promuovano prospettive inclusive aprendo a spazi apparentemente inconsueti che possono invece assumere un ruolo determinante, divenendo così un'efficace cassa di risonanza per consolidare gli stessi principi e valori che ne sono alla base. È sempre più evidente, infatti, come ogni processo inclusivo, perché possa assumere quei caratteri di universalità, efficacia, e sostenibilità debba derivare, oggi più che mai, da un diffuso senso di responsabilità collettiva, quale elemento sistematico e strutturale all'interno di tutte le istituzioni coinvolte nel percorso di vita della persona.

La significativa complessità delle dinamiche e degli scenari che caratterizzano gli attuali contesti di vita sociali, culturali, formativi, professionali, ha indotto a mettere in discussione processi e pratiche che vogliano, in qualche misura, accondiscendere ad un sforzo di semplificazione della persona, delle sue esigenze e delle sue molteplici manifestazioni d'essere: tentativo, questo, tanto più dannoso quanto più traducibile in aspettative ed atteggiamenti stereotipati agiti nei confronti di minoranze o gruppi di individui. Le rapide e profonde trasformazioni socioculturali degli ultimi decenni, soggette ad ulteriori meccanismi di accelerazione attivati dalle emergenze recenti ed attuali che hanno in qualche misura costretto a ripensare alcune categorie interpretative, prima fra tutte, quella di fragilità e di vulnerabilità, hanno contribuito a svelare l'inutilità e l'arroganza di ogni tentativo volto ad arginare, isolare, categorizzare identità sociali, in funzione di determinate caratteristiche o abilità, presenti o mancanti, a volte tracciando cornici e spazi perimetrati, più spesso creando barriere e producendo nuove forme di limitazione. Sulla scorta di tali considerazioni, si comprende allora la chiara necessità di uscire da modelli preformati di ragionamento, progettazione e costruzione di realtà che non tengano in debita considerazione delle azioni di revisione, adattamento, mediazione necessarie per raggiungere le esigenze del singolo, come della collettività.



3. La Qualità della Vita: dai costrutti ai Progetti

La complessità insita nella definizione della Qualità della Vita, inteso come costrutto multidimensionale, si ravvisa con decisione all'interno della letteratura scientifica nonché delle linee guida internazionali, arrivando a tracciarne un profilo senza dubbio profondamente sensibile alla dimensione spazio-temporale ma pure universalmente applicabile a tutte le condizioni di vita, dunque anche alle persone con disabilità (Giacconi, 2015).

In modo particolare, il concetto stesso di Qualità della Vita può e deve essere inteso «come nucleo centrale in grado di orientare l'intero progetto esistenziale di ogni persona» (Del Bianco, 2019, p. 12), intersecando questioni che richiamano con forza la garanzia dei diritti umani e delle libertà individuali, la rimozione di qualsivoglia forma di discriminazione, la ricerca del benessere inteso come capacità di realizzarsi e sentirsi realizzati con soddisfazione, consapevolezza e autonomia, nonché la reale possibilità di decidere per sé sulla base dei propri desideri e delle proprie possibilità, tenendo conto delle dimensioni ambientali e contestuali.

La Qualità della Vita diviene allora lo sfondo integratore sulla base del quale prende vita la capacità progettuale: decidere di sé e decidere per sé, ovvero progettare con l'altro e per l'altro, presuppongono un attento lavoro in relazione alle diverse dimensioni caratterizzanti la Qualità della Vita. Il rischio, infatti, come sembra avvenire specialmente in relazione alle persone con disabilità intellettive, è quello di considerare queste ultime come scarsamente capaci di partecipare attivamente ai processi decisionali che le riguardano in relazione agli aspetti della propria vita, nonostante i livelli di autodeterminazione siano, per contro, decisamente superiori (Stancliffe et al., 2002). In termini meramente applicativi, è opportuno ricordare l'importanza che la progettazione assume nelle fasi di transizione: da un lato, infatti, la pratica dell'orientamento rappresenta essa stessa un'azione cardine della progettualità, così come la fase di adattamento alla nuova condizione presuppone l'attivazione di strategie di coping per fronteggiare lo stress.

Il Progetto di Vita, allora, richiama la logica delle pietre che affiorano, cui Canevaro ha fatto riferimento in relazione ai mediatori (2008): questo può diventare, infatti, un punto d'appoggio necessario per costruire *sostegni*, ovvero collegamenti essenziali per andare avanti nel cammino della vita. In tal senso, sarebbe forse più opportuno parlare di Progetti di Vita, con una declinazione al plurale, per sottolineare pure la ricorsività del processo di "scrittura" della propria esistenza: l'errore di pensare che il Progetto di Vita si "scriva" una volta per tutte è pericolosa e lontana dalla realtà. Per di più, proprio la correlazione sinergica con i domini della Qualità della Vita rende ancor più evidente che i nostri bisogni, così come la ricerca della felicità, siano strettamente connessi ai cicli della nostra esistenza e che a ciascuna tappa possano corrispondere aspettative e desideri diversi. In ogni caso, il filo rosso che conduce progressivamente alla vita adulta è quello dell'indipendenza, condizione nella quale il processo identitario è oramai stabile nell'accettazione degli inevitabili compromessi tra desideri, aspettative e realtà.

Le implicazioni educative di quanto affermato sinora si estendono a tutti i contesti nei quali la progettualità sia richiesta in modo più o meno esplicito: in primis, senza dubbio, il contesto familiare, alveo originario della cura educativa, ma pure la scuola, l'extrascuola, il mondo del lavoro, le strutture residenziali, gli ambienti di riabilitazione, il settore clinico.

Costruire Progetti di Vita significa dunque prendere in considerazione tutte le variabili individuali ed ambientali che concorrono a determinare la Qualità di Vita della persona, nel rispetto dei suoi diritti (e con attenzione ad individuare e "risolvere" eventuali ostacoli, barriere e discriminazioni), programmare, insieme alla persona stessa ed alla sua famiglia, obiettivi e sostegni necessari e di valore e monitorare gli esiti personali in termini di Qualità di Vita (Anffas, 2015). Come già affermato da Cottini (2016) quest'ultima assume un duplice ruolo nel rapporto con l'autodeterminazione: può essere considerata, infatti, l'obiettivo verso cui orientare le azioni educative ma pure lo strumento per verificarne l'efficacia.

A valle delle argomentazioni sinora esposte, riteniamo importante ricordare la Legge n. 328/2000 ("Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"), che già oltre vent'anni fa aveva avvertito il bisogno di una forma di progettazione individuale che, attraverso il coinvolgimento degli Enti Locali, della famiglia e della persona stessa, fosse in grado di sostenere e creare percorsi



personalizzati nei quali i diversi interventi, coordinati in maniera mirata, massimizzassero i benefici effetti degli stessi riuscendo, diversamente da interventi settoriali e tra loro disgiunti, a rispondere in maniera complessiva ai bisogni ed alle aspirazioni del beneficiario. Tuttavia, nel nostro Paese, l'applicazione di tale normativa è ancora particolarmente eterogenea, con una situazione a macchia di leopardo e una pressoché diffusa non conoscenza di tale diritto da parte delle famiglie (e dei diretti interessati).

La situazione sopra descritta pone in luce, ancora una volta, l'importanza decisiva dell'allineamento nei progetti educativi, costituendo una «modalità strategica per la realizzazione di azioni volte all'implementazione della Qualità della Vita» (Giaconi, 2015, p. 84).

In questo senso, la progettualità contempla sempre la necessità di un allineamento dialogico tra passato, presente e futuro al fine di rendere le azioni previste aderenti alla realtà e, dunque, dense di significato per chi le vive direttamente e indirettamente. Tale allineamento caratterizza anche la progettualità come dimensione continuativa, in grado di offrire validi supporti nelle delicate fasi di passaggio perché non vengano smarrite le conquiste precedenti e siano, al contempo, sostenute le nuove tappe della costruzione del sé.

4. Partecipazione. Il diritto ad abitare il mondo

Il concetto di piena partecipazione ha assunto negli ultimi anni un'importanza sempre più rilevante ed è plausibile affermare come rappresenti un obiettivo e una visione chiave per le istituzioni che sostengono o intendono favorire processi inclusivi (Raghavendra, 2013). La partecipazione risulta essere un valore fondamentale nelle società aperte e democratiche ed è costantemente riconosciuta come un 'diritto' nei documenti internazionali attuali, contrapponendosi a logiche di oppressione e discriminazione (ONU, 2006). L'ICF introduce in relazione al costrutto di funzionamento la dimensione della partecipazione come elemento chiave e fondante della vita di ogni persona e la definisce come coinvolgimento in una situazione di vita (WHO, 2001; 2020). Questa viene intesa come il punto di arrivo di qualsiasi personale azione, progettualità o intenzione all'interno di una logica di ciclicità, in cui deve e può essere sempre scelta, implementata, rinnovata e sostenuta (Bianquin, 2020).

Tuttavia, sono esigui gli studi che si sono focalizzati in modo sistematico sull'analisi di come la partecipazione venga vissuta e intesa dalle persone con disabilità (Gott, 2005; Granlund, 2013; King, 2013; Imms et al., 2016), ma l'unica azione realmente efficace ad una sua effettiva concretizzazione sembra essere però quella di tematizzarla rispecchiando e dando priorità alle prospettive e alle esperienze di vita di coloro che la vivono in prima persona (Hammel et al., 2008). Diventa dunque necessario privilegiare nella ricerca attuale metodi di indagine che siano adeguati e finalizzati ad investigare come la partecipazione sia concettualizzata e vissuta dalle persone con disabilità (Gray, 2006), una prospettiva che potrà e dovrà indubbiamente fondare percorsi di ricerca maggiormente mirati e promuovere un'innovazione sociale e istituzionale realmente autentica.

Lo scambio di riflessioni e definizioni che viene qui offerto e che è tratto da un focus group condotto all'interno dello studio di Hammel e collaboratori (2008), potrebbe attualmente sintetizzare le principali peculiarità insite nella definizione di partecipazione espresse dalle persone con disabilità (traduzione dell'autrice).

P1: Partecipare pienamente significa avere accesso a tutte queste cose. Se si vuole dare un contributo politico, per partecipare pienamente si ha accesso all'arena politica. Si può andare alle riunioni e ai comizi politici o alle attività organizzative. Se si vuole dare un contributo al proprio quartiere, si ha accesso all'associazione di quartiere. E non si tratta solo di accesso fisico, ma anche sociale... Penso che sia un accesso e un'opportunità per dare un contributo in qualsiasi ambito... Sia che si tratti di un lavoro, sia che si tratti di un'arena sociale, sia che si tratti di altro, credo che sia l'accesso e l'opportunità di dare un contributo e di dare sé stessi. Questo è ciò che significa per me partecipare pienamente. E poterlo fare senza essere trattati con condiscendenza.

P2: E non essere penalizzati.



P3: Penso che dipenda da ciò di cui ognuno di noi sente di aver bisogno o di voler partecipare pienamente. Io posso sentire di partecipare pienamente se resto a letto tutto il giorno. Oppure potrei sentirmi inadeguato se non lavoro 40 ore alla settimana. Quindi penso che sia una cosa individuale. Non credo che un estraneo possa dirci cosa sia... Voglio essere soddisfatta di partecipare pienamente alla mia vita.

L'estratto qui riportato chiarisce inequivocabilmente come la partecipazione sia un fenomeno complesso e ricco di sfumature, che può essere interpretato e agito in forme differenti da una persona all'altra, a livello individuale, sociale e comunitario (Hemmingsson, Jonsson, 2005). La partecipazione viene definita sia come mezzo sia come fine per l'espressione dei propri valori, personali e collettivi, e non viene al contrario decodificata come un insieme definito, prestabilito o normativo di attività: il lavoro, la famiglia, la ricreazione e il tempo libero, gli aspetti spirituali rappresentano categorie che ognuno, in base ai propri sistemi di valori, ha più o meno interesse nel perseguire. Non sussiste dunque uno standard di riferimento per la partecipazione ideale o ottimale, non esiste una serie circoscritta di attività o di frequenza rispetto ad un'attività che garantiscano una partecipazione 'completa' (*full participation*). Nessun insieme predefinito di ruoli o attività sociali risulterebbe appropriato per tutti o indicativo di una 'piena' partecipazione: qualsiasi sforzo per misurare la partecipazione oggettiva dovrebbe essere dunque abbastanza flessibile per gestire il fatto che persone diverse avranno bisogno, desidereranno e sperimenteranno aspetti dissimili della partecipazione e che modelli di partecipazione molto differenti potrebbero comunque riflettere la piena partecipazione (Granlund, 2013).

La possibilità di esprimere le proprie preferenze, che annovera anche i sottotemi della significatività e della scelta, rappresenta un importante predittore di partecipazione e potrebbe essere considerato un precursore dell'atto di partecipare (Imms et al., 2009): le preferenze sono legate all'esperienza precedente o alla storia personale della persona e possono supportare la motivazione intrinseca alla partecipazione. La presenza, in termini di accesso, e il coinvolgimento sono stati anch'essi identificati come coerenti con il concetto di partecipazione (Imms et al., 2016); la presenza, definita come l'obiettivo 'esser-ci', viene ovviamente intesa come prerequisito necessario per il coinvolgimento che invece si riferisce all'esperienza 'del momento'. Una volta raggiunta la presenza, il coinvolgimento è possibile e chiama in causa gli affetti, la volontà, la motivazione e gli elementi ambientali e sociali (King et al., 2010).

Si evidenzia dunque come la partecipazione, intesa come presenza e impegno significativo, richieda necessariamente l'accesso a una gamma completa di opportunità e non debba essere influenzata da menomazioni legate alle funzioni o strutture corporee o, d'altro canto, da ambienti fisici e sociali invalidanti (Hammel et al., 2008). La partecipazione non deve pertanto essere concepita come un elemento statico e soprattutto scontato, ma come un processo dinamico che implica una costante negoziazione di bisogni e valori in un bilanciamento tra livello individuale e sociale, affinché ognuno possa partecipare attraverso modalità soggettivamente significative e soddisfacenti. Si tratta di un processo pluridimensionale e transattivo che implica l'interazione con e all'interno di ambienti e comunità fisiche, sociali, culturali e politiche (King, 2010). Questa dinamica può essere influenzata da scelte personali che chiamano in causa i principi di autodeterminazione e responsabilità personale, ma spesso gli studi di settore evidenziano come per le persone con disabilità la ridotta partecipazione sia causata da influenze ambientali, da politiche governative e sociali che faticano a garantire l'applicazione e il rispetto dei diritti di queste persone – ad esempio in materia di educazione, abitazione, trasporti, lavoro, attività sociali e ricreative (Gott, 2005; Granlund, 2013; Hammel et al., 2008). Occorre dunque sempre considerare il ruolo che l'ambiente svolge nel facilitare, ostacolare e trasformare la partecipazione come sottolineato all'interno del modello antropologico bio-psico-sociale: l'enfasi sulle responsabilità ambientali e sociali ha importanti implicazioni, ad esempio in relazione all'allocazione delle risorse destinate a perseguire una 'piena' partecipazione per tutti; è difficile, infatti, immaginare una partecipazione se non si dispone di supporti di base per prosperare nella società. In tal senso, è noto come la partecipazione venga, dunque, positivamente correlata alla disponibilità, all'accessibilità e alla sostenibilità delle risorse e a quanto il contesto sia accomodante e soddisfacente sia per l'individuo con disabilità sia per la comunità (Maxwell et al., 2012).



Per riflettere e catturare adeguatamente il significato che la partecipazione riveste per le persone con disabilità, è necessario pertanto affrontare i valori e i significati soggettivamente percepiti, così come l'influenza interattiva e trasformativa dell'ambiente sulla scelta, sul controllo e sulle opportunità di partecipazione.

5. Dai concetti chiave alle prospettive di ricerca: per una panoramica del numero monografico

Lungo il filo rosso tracciato dai costrutti delineati e in un'ottica di valorizzazione dei differenti percorsi di progettazione inclusiva si sviluppano i contributi del numero monografico della rivista intitolato 'Prospettive di progettazione inclusiva. Costruire contesti accessibili e sostenibili tra scuola ed extra-scuola'. I lavori di seguito presentati testimoniano, nelle articolazioni in cui si declinano, non solo la ricchezza di contenuti e di prospettive di ricerca, ma anche la complessità delle sfide che la cultura inclusiva è chiamata concretamente ad affrontare. I contributi sono stati organizzati in sei sezioni per accompagnare il lettore in questa ricchezza e complessità.

Nell'ottica di un'analisi della progettazione in ambito scolastico e universitario, nella prima sezione dedicata al contesto scolastico si ritrovano nove autorevoli proposte. Daniele Fedeli e Claudia Munaro, nel contributo "L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti", presentano una indagine volta ad analizzare l'ICF (OMS, 1999) come cornice di progettazione condivisa tra diverse figure professionali, a partire dagli insegnanti. Il contributo "L'ideazione di uno strumento per guidare i docenti nella realizzazione di una progettazione universale in dialogo con il PEI. Un percorso di Ricerca-Formazione" di Sara Armani e Valentina Pennazio, presenta un percorso di ricerca-formazione finalizzato a produrre uno strumento che possa guidare i docenti nella realizzazione di percorsi di apprendimento individualizzati e personalizzati capaci di creare effettivamente quel dialogo tra il PEI e la progettazione di classe auspicato dalla legislazione e dalla letteratura del settore. Il lavoro condotto da Corrado Muscarà indaga, poi, le dimensioni dell'accessibilità e della sostenibilità al fine di progettare contesti scolastici inclusivi. Il contributo "I laboratori di compartecipazione pedagogica e il Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione. Una proposta per promuovere una scuola sempre più inclusiva" sottolinea l'esigenza di una progettazione partecipata e condivisa che consideri la scuola come laboratorio di compartecipazione pedagogica e spazio privilegiato di dialogo interdisciplinare. Iolanda Zollo e Michela Galdieri presentano un contributo dal titolo "Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa" che si focalizza sulla necessaria costruzione dell'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia, intesa come elemento imprescindibile di ogni pratica inclusiva. Nella proposta emerge la necessità di progettare il rapporto scuola-famiglia a partire da una struttura di riferimento che agisca come cornice progressiva e organizzata. Il tema della progettazione inclusiva caratterizza il contributo di Federica Baroni e Ilaria Folci intitolato 'Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive': le autrici analizzano gli elementi costitutivi dei due modelli elencati nel titolo e, a partire dall'analisi delle loro matrici originali e attraverso un percorso di ricostruzione storica, culturale e metodologica, presentano delle linee progettuali finalizzate ad una didattica attenta ai processi inclusivi. Il contributo di Andrea Maffia e Luca Decembrotto dal titolo "*Design principles* per una didattica della matematica in carcere: una ricerca esplorativa", presenta i risultati di una ricerca esplorativa sull'educazione matematica condotta in carcere e finalizzata a riflettere con gli insegnanti sulle loro pratiche; l'indagine ha l'obiettivo di introdurre miglioramenti reciprocamente concordati, verificati e ridiscussi, poi tradotti in principi di progettazione per future ricerche di design educativo. Un'ulteriore declinazione di come il contesto scuola possa realmente divenire luogo di partecipazione e inclusione per tutti gli alunni viene proposta all'interno del contributo "Vietato l'accesso. Una ricerca-azione partecipativa sull'inclusione nei contesti multiproblematici" presentato da Fausta Sabatano. L'articolo intende proporre alcune riflessioni a partire da un'esperienza di ricerca-azione che da 18 anni si realizza nel territorio campano in un contesto di deprivazione socio-culturale con bambini provenienti da



famiglie di camorra o comunque appartenenti alla folta schiera dei gruppi sociali “a servizio” della malavita organizzata. Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo e Marta Pellegrini in “Progettare un curriculum di classe accessibile e sostenibile per la comprensione del testo tra scuola e Università. Un progetto di ricerca” propongono un lavoro che sottolinea l’importanza del dialogo tra scuola e università, proponendo il *reciprocal teaching* quale strategia per il potenziamento della comprensione del testo scritto. Chiude la sezione il contributo “Garantire l’accesso e il successo universitario agli studenti con disabilità: costruire regie inclusive”, nel quale Gilda Biagiotti e Moira Sannipoli propongono un’analisi delle azioni di sistema, relative al contesto universitario, per supportare gli studenti con disabilità iscritti ai diversi corsi di laurea a partire dal Piano Individuale.

All’interno di tale scenario, che chiama in causa il ruolo dirimente svolto dal contesto scolastico, è innegabile che gli insegnanti rappresentino la ‘chiave di volta’ per l’implementazione e la garanzia della qualità di tali processi. La seconda sezione è dunque dedicata al ruolo svolto dagli insegnanti e alla loro capacità di costruire contesti scolastici sensibili alle differenze individuali e in grado di garantire un accesso equo a risorse, strumenti, attività, servizi e opportunità di apprendimento. Il contributo di Emanuela Zapalà, Diana Carmela Di Gennaro e Paola Aiello intitolato “Progettare contesti di apprendimento per l’inclusione degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico. Un’indagine esplorativa sulle opinioni dei futuri docenti di sostegno” intende, a tal proposito, illustrare i risultati preliminari di uno studio volto a indagare le opinioni dei futuri docenti di sostegno sull’inclusione scolastica degli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder, ASD*) con un’attenzione specifica ai contesti in cui si realizza il processo di insegnamento-apprendimento. Sempre nell’ambito del ruolo pivotale della dimensione valoriale nel guidare l’azione del docente verso una società equa e sostenibile, si inserisce il lavoro di Ilaria Viola e Flavia Capodanno, dal titolo “La motivazione dei futuri docenti di sostegno. Il ruolo dei valori per un’istruzione di qualità, equa e inclusiva”. Il contributo è volto a presentare i risultati di un’indagine condotta su un campione di futuri insegnanti di sostegno, con la finalità di analizzare il ruolo dei valori che incidono sulla motivazione nel diventare docente; viene a tal proposito evidenziato come il desiderio del docente di superare l’esclusione e promuovere la partecipazione rappresenti la guida e l’impulso per l’azione. Il terzo contributo di Emiliano De Mutiis, dal titolo “La dimensione valoriale come fondamento nella pratica didattica del docente specializzato” attraverso una breve disamina dei documenti internazionali, illustra come la dimensione valoriale, se posta al centro della formazione iniziale, agisca in termini identitari sull’autopercezione del docente specializzato, facendo sì che un rinnovato saper essere diventi il fondamento di ogni pratica e di ogni declinazione del saper fare.

La terza sezione è dedicata ai processi di inclusione sociale e alla capacità della società di favorire la dimensione di appartenenza in una logica di equità e di pari opportunità. Esemplicative in tal senso sono le riflessioni che accompagnano il percorso progettuale descritto ed analizzato nel contributo “Planning and Quality of Life in the management of people with intellectual disabilities: social farming as a new space and generative time” di Ilaria D’Angelo, Noemi Del Bianco, Alessandra Marfaglia, Simone Aparecida Capellini e Catia Giacconi. La sperimentazione di un innovativo format di integrazione sociale e lavorativa di giovani con disabilità intellettiva, qui esaminato in relazione ad un interessante progetto di agricoltura sociale, si pone pienamente in linea non solo con il framework teorico-concettuale della Quality of Life (QoL), ma anche con la necessità di promuovere forme di attivazione e partecipazione proprie di un’identità adulta della persona in condizione di maggiore vulnerabilità. Sempre nell’ambito delle esperienze e delle proposte operative di inclusione sociale si inserisce il lavoro intitolato “Città inclusive: un normale mondo diverso (è possibile)”, di Donatella Fantozzi che, in chiave interdisciplinare ed attraverso una logica di scambi e proficue contaminazioni, richiama il valore sotteso ad azioni progettuali volte alla costruzione di territori, luoghi, ambienti sostenibili e a misura di tutti e di ciascuno, a partire dai bambini e dalle persone con bisogni educativi speciali. Un’altra significativa prospettiva di riflessione e di approfondimento è senza dubbio quella offerta dalle analisi contenute nel lavoro “Interventi comunitari strengths-based per promuovere l’inclusione per il benessere: alla (ri)scoperta delle risorse individuali e collettive” di Erika Marie Pace e Paola Aiello che rendono possibile, a partire dagli orientamenti connessi agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell’Agenda 2030, una lettura delle azioni necessarie per una promozione e reale



implementazione di approcci basati sui punti di forza nei contesti educativi. I costrutti di benessere, partecipazione e comunità scolastica, nei complessi intrecci in cui si articolano, trovano, dunque, ampia risonanza all'interno delle considerazioni e delle proposte operative qui presentate.

Il tema dell'accessibilità dei contesti socio-educativi è stato interpretato, all'interno della quarta sezione, con uno sguardo interdisciplinare particolarmente interessato e sensibile all'approfondimento della dimensione artistico-culturale. Infatti, Eleonora Zorzi e Veronica Ballandi, attraverso il contributo "Avanguardie Educative (Indire): Jazz e Inclusive?" hanno riflettuto criticamente sui modelli innovativi educativo-didattici proposti da Indire nella "Galleria delle Idee", che raccoglie le proposte nazionali di Avanguardie Educative. Il pensiero delle autrici si snoda lungo le cornici di senso pedagogico connotate di originalità, come nel caso della recente *pedagojazz* (Santi, 2016), e di inclusività per quanto riguarda invece la prospettiva *l'Universal Design for Learning* (CAST, 2011; Rose & Meyer, 2002). La riflessione introduce sottolineature innovative e di grande attualità rispetto al connubio arte-accessibilità. Rimanendo sempre nell'ambito della pluralità dei linguaggi artistici, Patrizia Gaspari e Grazia Lombardi sviluppano l'approccio narrativo-autobiografico approfondendone la funzione inclusiva nel contesto teatrale. Nello specifico, il contributo "L'approccio narrativo e le sue possibili declinazioni in Pedagogia speciale: il teatro come linguaggio e contesto inclusivo" approfondisce il paradigma della narrazione, quale linguaggio inclusivo e pratica di cura, nonché strumento di espressione libera del sé e facilitatore di processi di emancipazione individuali e comunitari. Ancora, Valeria Friso e Sara Marchesani in "Al di là delle barriere. La sfida dell'accessibilità artistica e culturale per le persone con disabilità visive" studiano la connessione tra disabilità visive e accesso alla cultura, considerata un'esperienza fondamentale di partecipazione sociale e cittadinanza attiva. In particolare, l'articolo approfondisce il tema dell'accessibilità per gli studenti universitari con disabilità visive che frequentano corsi di arte ed architettura, sottolineando l'importanza strategica rivestita dalla didattica universitaria inclusiva, realizzata nell'ambito del progetto europeo In-VisIBLe project.

La quinta sezione si compone di due contributi che si incentrano, in particolare, sulla dimensione sportiva e sulla rilevanza di una progettazione attenta alla rimozione delle barriere. Il lavoro "Effects of motor activity on manifestation of Autism Spectrum Disorder in preschool age children: systematic review", presentato da Manuela Valentini e Giulia Delbene prende in esame la delicata fase dell'età prescolare, attraverso una revisione sistematica di 26 ricerche condotte in contesti diversificati e correlata agli effetti dell'attività motoria sulla manifestazione del Disturbo dello Spettro Autistico. Lorenzo Cioni e Angela Magnanini, nel contributo "Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità", propongono i risultati di un'interessante analisi condotta su 233 genitori in merito alla percezione della presenza di barriere ambientali, in termini di risorse e di accessibilità.

Chiude il numero la sesta sezione, dedicata ai temi delle tecnologie e dell'uso dei media, che conduce il lettore nella riflessione di come tali approcci e gli specifici strumenti possano contribuire ad arricchire l'esperienza individuale e implementare processi inclusivi. La proposta contenuta nel lavoro "Making Interaction Accessible: Virtual and Augmented Reality for Eye Contact Training in Autism Spectrum Disorder" di Federica Cavaletti, a partire da una critica della realtà virtuale, offre interessanti spunti di riflessione sulle possibili forme di transizione alla realtà aumentata: confrontando le due tecnologie, l'autrice si propone di dimostrare come quest'ultima sia maggiormente tollerabile e incorporabile negli ambienti sociali caratterizzanti la quotidianità. Il secondo contributo della sezione presentato da Juan Gonzàles Matìnez e intitolato "Transmedia learning: an opportunity for digital inclusive education", attraverso una revisione sistematica della letteratura, ha l'obiettivo di definire il concetto di apprendimento transmediale, analizzandone le caratteristiche in termini di educazione inclusiva, anche da una prospettiva di genere, e di individuare i fattori di efficacia e opportunità.

Riferimenti bibliografici

ANFFAS (2015). *Progettare qualità della vita*. Roma: Anffas Onlus.

Bianquin N. (2020). *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*. Lecce: Pensa MultiMedia.



- Booth T. & Ainscow M. (2022). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE (trad. it. a cura di F. Dovigo, D. Ianes, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento, 2002).
- Calvani A. & Cottini L. (eds.), (2021). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la «logica del domino»*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. Munaro C. & Costa F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF. Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta*. Trento: Erickson.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. D., Giaconi C., Gison G., D'Angelo I., & Capellini S. A. (2021c). Inclusion at the University through technology: A case study in Italy. *Journal of Education and Special Education Technology*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.18844/jeset.v7i1.6793>
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Ascenzi A., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini A. S. (2021a). Virtual and augmented reality for the Cultural accessibility of people with autism spectrum disorders: A pilot study. *International Journal of the Inclusive Museum*, 14, 1, 95-106.
- Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Halwani S., & Capellini S.A. (2021b). Cultural accessibility of people with Intellectual disabilities: A pilot study in Italy. *International Journal of Special Education and International Technology*, 7 (1), 16-26.
- Gott G. (2005). *Conceptualizing and measuring participation*. Canada: University of Toronto.
- Granlund M. (2013). Participation – challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child: Care, Health and Development*, 39, 470-473.
- Gray D., Hollingsworth H.H., Stark S.L., & Morgan K.A. (2006). Participation survey/mobility: psychometric properties of a measure of participation for people with mobility impairments and limitations. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 87, 189-197.
- Hammel J., Magasi S., Heinemann A., Whiteneck G., Bogner J., & Rodriguez E. (2008). What does participation mean? An insider perspective from people with disabilities. *Disability and rehabilitation*, 30(19), 1445-1460.
- Hemmingsson H., & Jonsson H. (2005). An occupational perspective on the concept of participation in the International Classification of Functioning, Disability and Health - Some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, 59, 569-576.
- Imms C., Adair B., Keen D., Ullenhag A., Rosenbaum P., & Granlund M. (2016). 'Participation': a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29-38.
- Imms C., Reilly S., Carlin J., & Dodd K.J. (2009). Characteristics influencing participation of Australian children with cerebral palsy. *Disability and rehabilitation*, 31, 2204-15. 47.
- King G., Law M., Hanna S., King S., Hurely P., Rosenbaum P., Kertoy M., & Petrenchik T. (2010). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: a structural equation modelling analysis. *Child: Care, Health and Development*, 35, 209-34.
- King G. (2013). Perspectives on measuring participation: going forward. *Child: Care, Health and Development*, 39, 466-9.
- Mace R. (1985). *Universal Design, Barrier-Free Environments for Everyone*. Los Angeles, CA: Designer West.
- Maxwell G., Alves I., & Granlund M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15, 63-78.
- Meyer A., David H. Rose, & Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Perenboom R.J.M., & Ghorus A.M.J. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and rehabilitation* 25, 577-587.
- Stancliffe R.J., Hayden M.F., Larson S., & Lakin K.C. (2002). Longitudinal study on the adaptive and challenging behaviors of deinstitutionalized adults with intellectual disability. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 302-320.
- Taddei A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- WHO (2001, 2020). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.