

Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento

ROBERTO DAINESE

Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale – Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Corresponding author: roberto.dainese@unibo.it

Abstract. It seems appropriate to link the term accessibility back to the right of all people to access the opportunities promoted in/by contexts that should arise from universal perspectives, the only ones capable of predisposing accessibility by overcoming separations and categorizations. The intersection of relevant concepts – accomodation, accessibility, usability, desire, autonomy and orientation – can give direction and meaning to research in school contexts by aiming to investigate practices and by generating a reflection aimed at understanding the change that those same practices promote on everyone's learning.

Keywords. Special education – Inclusion – Universal design for learning

1. Diversità e accomodamento

La riflessione nell'ambito della pedagogia speciale¹ non può assumere in sé, come opportuna, l'idea che esistano condizioni ordinarie da cui, inevitabilmente, far emergere altre condizioni ritenute, invece, straordinarie. Gardou ci mette in guardia: «Occorre abbandonare la forma di pensiero dualista, per accedere a un concetto ibrido, che vede nella diversità non l'accostamento dei contrari, ma la coesistenza della molteplicità, l'infinità degli aspetti della vita e l'abbondanza delle sue forme. Tale pensiero riconosce l'instabilità e l'incoerenza come immanenti all'essere umano»².

L'accostamento di due contrari rischia di confondere il significato da attribuire alla parola diversità e, di conseguenza, spinge poi a ritenere opportuna l'idea di un mondo destinato per una sola delle due parti – i più – e questo mondo, per essere, semmai, anche a disposizione degli altri viene accomodato grazie a concessioni che i più destinano, concedono alla minoranza. Un *accomodamento*, necessario ma limitante, perché presuppone che i contesti siano pensati per alcuni e accomodati, adattati per altri.

¹ In letteratura sono presenti molti studi e ricerche di studiosi e studiose della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPES) sui temi affrontati in questo sintetico contributo. La SIPES, fondata nel giugno del 2008 a Bologna, come si legge sul sito dedicato, è «costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della pedagogia speciale».

² Ch. Gardou, *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*, trad. it. Trento, Erickson, 2006 (ed. orig. 2005), p. 22.

Non vi è dubbio che il termine *accomodamento* possa assumere un significato ampio ed esteso ispirato alla tutela dei diritti delle persone, ma non è abbastanza.

La Corte suprema canadese fece ricorso al principio di accomodamento per risolvere i principali casi di discriminazione fondata su motivi di ordine religioso; in molte sentenze la Corte suprema adottò decisioni sulla base di un *accomodating approach*. Per esempio, ai membri delle minoranze religiose venne riconosciuto il diritto a un giorno di riposo settimanale, diverso da quello degli altri lavoratori, imponendo appunto ai datori di lavoro un *duty of accommodation*.

L'art. 2 della Convenzione ONU (2006) sul diritto delle persone con disabilità richiama la Carta dei diritti e delle libertà canadese e recita come riportato di seguito:

per “accomodamento ragionevole” si intendono le modifiche e gli 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 uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali.

Quindi, se da una parte l'*accomodamento ragionevole*, che richiama l'insieme delle modifiche e degli adattamenti necessari e utili, garantisce alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio dei diritti umani e delle libertà fondamentali sulla base di un principio di uguaglianza, dall'altra – ordinariamente – non bisognerebbe prevedere soluzioni speciali per le persone con disabilità, ma si dovrebbe aspirare a soluzioni standard, universali.

2. Accessibilità, fruibilità e universalità

La Convenzione delle Nazioni Unite ha diffuso la prospettiva della “progettazione universale”, non limitata all'individuazione di una norma rivolta alla tutela dei bisogni e delle richieste di una categoria “svantaggiata” di persone, ma in sintonia, invece, con una visione dell'*accessibilità* intesa come diritto d'interesse universale. Si supera cioè, come recita l'art. 2 della Convenzione di seguito riportato, l'idea di una “progettazione accessibile” o di una “progettazione per alcuni”, in modo da prospettare un passaggio graduale dall'*accomodamento straordinario*, citato nel paragrafo precedente, a una *progettazione universale*:

per “progettazione universale” si intende la progettazione di prodotti, strutture, programmi e servizi utilizzabili da tutte le persone, nella misura più estesa possibile, senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate. La “progettazione universale” non esclude dispositivi di sostegno per particolari gruppi di persone con disabilità ove siano necessari.

In ambito pedagogico, è significativo l'approccio inclusivo sottostante al principio della *progettazione universale*: si tratta, infatti, di superare – come già detto sopra – la logica della soluzione dedicata alla persona con disabilità e dell'adattamento dell'esistente, per prospettare sistemi e metodi che rendano accessibili e fruibili, al maggior numero possibile di persone, prodotti, contesti e servizi, ponendo notevoli novità in più campi e ambienti. In ambito educativo, per esempio, è richiesta un'azione di riformulazione dei contesti di apprendimento.

Oggi la prospettiva della *progettazione universale* appare ancora lontana e non raggiunge tutti gli aspetti dell'accessibilità complessiva dell'ambiente di vita e di lavoro della persona con disabilità.

Quanto fin qui argomentato modifica la prospettiva a cui ci rimanda, quasi esclusivamente, il concetto di accessibilità che lo circoscrive, riducendone il valore alla sola possibilità per le persone di raggiungere i contesti. Si tratta di una ridotta opportunità perché è ancora poco ipotizzare che le persone possano "entrare" nei contesti mentre è più forte l'idea che chiunque possa, piuttosto, poter intervenire nei contesti stessi, contribuendo a portare novità, specificità e, addirittura, miglioramenti per tutte le persone che li abitano.

Questo richiede uno sforzo importante sul piano culturale, perché ci obbliga a dover credere che la persona con disabilità quando è nei contesti possa, con il suo contributo, promuovere vantaggi per tutti e tutte.

Quindi è limitante interpretare l'accessibilità solo come spinta idonea a pareggiare i conti con il diritto di accesso ai luoghi per preferire, piuttosto, il bilanciamento con il diritto a *fruire* delle opportunità che i contesti possono offrire nel momento in cui si è, in essi, parte attiva.

I contesti cambiano quando vi è un tentativo di concepirli anche come luoghi di opportunità per le persone che tendenzialmente, invece, sono escluse; quei cambiamenti migliorano, di conseguenza, i contesti stessi per tutte le persone.

3. Desiderio e autonomia

Quando si realizza una visione delle possibilità in una prospettiva universale, si contribuisce, inevitabilmente, a definire inattese e più allargate prospettive anche per altri destinatari nemmeno considerati, pensati. In questo si realizza il richiamo al diritto, di tutte le persone, a essere, ovunque, attese e, quindi, *desiderate*.

Un desiderio di accoglienza proveniente dall'esterno che si indirizza verso le persone con disabilità ha, per queste persone, un peso decisivo perché realizza, potenzia o implementa la percezione che l'altro ha di sé come persona voluta, attesa dagli altri e, quindi, desiderata.

Inoltre, se nei contesti il *desiderio* per l'altro – che ha una disabilità – si esprime solo attraverso la cura dei suoi limiti, si rischia di frenare la ricerca di possibilità, di tragitti probabilmente possibili che rimangono celati, nascosti, irrealizzati.

I contesti, compreso quello scolastico, dovrebbero accogliere per alimentare e implementare le aspirazioni e le prospettive future di tutte le persone che li vivono, ma è necessario che chiunque, in quei contesti, pensi a quelle persone in un tempo che va oltre il presente, che le immagina nel futuro, ipotizzando, precocemente e con fiducia, traguardi possibili.

Il rischio è, invece, quando si è chiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita di una persona con disabilità, di assumere un atteggiamento manipolativo, imprigionando l'altro e impedendogli di dirigersi autonomamente su prospettive che potrebbero apparire impossibili, mentre potrebbero, invece, portare a mete assolutamente sostenibili e realisticamente realizzabili.

Tutto questo richiede, però, che la persona con disabilità debba essere preparata ad assumere per sé posture autonome e responsabili; un agire libero nei contesti richiede autonomia e responsabilità così come ci ha indicato Freire: «Temono la libertà perché

non si sentono capaci di correre il rischio di assumerla. [...] Finché sono influenzati dalla paura della libertà, si rifiutano di rivolgersi ad altri e di ascoltarne l'appello, preferendo essere "aggregati" piuttosto che compagni in una convivenza autentica; preferiscono l'adattamento a cui li obbliga la loro non-libertà a una comunione creatrice, alla quale la libertà porta l'uomo, anche quando essa è solo ricerca»³.

4. Orientamento e scuola

L'obiettivo prioritario degli insegnanti dovrebbe essere quello di permettere a tutti gli alunni e a tutte le alunne di potersi avventurare autonomamente negli apprendimenti, facendo sperimentare loro, il prima possibile, l'imparare in autonomia, per percepire tutta la propria efficacia e tutta la propria determinazione per poter accompagnare, gradualmente, le proprie scelte e quindi orientar-si.

Lent, Brown e Hackett hanno declinato i fattori personali ed extra-personali che possono favorire o limitare l'*orientamento*: l'autoefficacia, le aspettative di risultato, gli interessi, gli obiettivi, gli aspetti contestuali intesi come supporti o barriere⁴.

Nel contesto scolastico l'orientamento assume un valore permanente, costante, graduale, lento nella vita delle persone e, per questo, deve rientrare in una prospettiva progettuale che favorisca, fin dalla scuola dell'infanzia, una graduale presa di coscienza di sé, delle proprie caratteristiche e che si realizza attraverso l'esperienza formativa. L'uso delle discipline è finalizzato alla costruzione e al potenziamento delle competenze riferite all'orientamento: l'esperienza di apprendimento è utile anche a nutrire alunni e alunne di competenze che spenderanno nella loro azione di orientamento.

È indispensabile sviluppare un pensiero che sappia accompagnare, che possa diventare metodo per orientare e orientarsi, potenziando le competenze orientative, sfruttando i contenuti disciplinari perché diventino gli ambiti entro cui costruire le traiettorie che alimentano l'autodeterminazione; tutti gli alunni e tutte le alunne dovrebbero usare l'esperienza di apprendimento, naturalmente, per imparare e, anche, per capirsi. Nessuno dovrebbe *imparare solo per imparare*.

5. Ricerca

Quanto argomentato intreccia concetti rilevanti – accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento – che possono indirizzare e dare senso all'azione di *ricerca* nei contesti scolastici, puntando a indagare le pratiche con lo scopo, però, di concentrare la riflessione scientifica sul cambiamento che esse sono in grado di promuovere, evitando di indagare pratiche sulla base di dichiarazioni (quello che l'insegnante solo dichiara di voler fare e che ritiene di valore) per soffermarsi, invece, su quanto ciò che si è effettivamente realizzato ha agito sui processi di apprendimento, migliorandoli: «la ricerca dovrebbe fornire a insegnanti, educatori e decisori politici indicazioni chiare (e immediatamente applicabili) sull'efficacia, ad esempio, di tecniche didattiche e

³ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, trad. it. Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2002 (ed. orig. 1968), p. 33.

⁴ R.W. Lent, S.D. Brown, G. Hackett, *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance*, in «Journal of Vocational Behavior», 45 (1994), 1, pp. 79-122.

programmi di rinnovamento dei sistemi di istruzione, in altre parole sul “che cosa funziona” (*what works*) e “in quali circostanze” (*under what circumstances*)»⁵.

Il Centro interuniversitario CRESPI⁶ promuove l'intreccio tra le azioni di ricerca e la formazione (la ricerca-formazione) promuovendo una ricerca empirica idonea a sostenere la professionalità degli insegnanti e degli operatori educativi in un quadro di collaborazione interistituzionale.

La Ricerca-Formazione è una ricerca diretta ad attivare le risorse del contesto che: mette in atto procedure di ricerca mirate alla costruzione della consapevolezza dei partecipanti; è volta alla costruzione della professionalità insegnante; concepisce il ricercatore principalmente come formatore e facilitatore⁷.

L'intreccio dei concetti qui sinteticamente esplicitati apre a una rigenerazione del valore da attribuire alla parola *inclusione*: il superamento di dinamiche, anche concettuali, che prevedono l'inclusione come una concessione di opportunità che alcuni offrono ad altri. È più opportuno nutrire la speranza che si potrà fare a meno dell'inclusione mentre siamo obbligati a promuoverla perché vorrà dire che si saranno prese, precocemente e diffusamente, posture più universali.

⁵ G. Vivanet, *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Roma, Carocci, 2014, p. 34.

⁶ Al Centro di ricerca interuniversitario partecipano le Università di Bolzano, Bologna, Cagliari, Firenze, Lumsa, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Parma, Pavia, Perugia, Roma Tre, Sapienza e Verona (<https://site.unibo.it/crespi/it>, ultima consultazione 12 luglio 2023).

⁷ E. Nigris, *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione*, in G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 37.