

Rethinking the didactic-educational space: suggestions for promoting school inclusion

Ripensare lo spazio didattico-educativo: suggestioni per promuovere l'inclusione scolastica

Michela Galdieri^a, Diana Carmela Di Gennaro^{b,1}

^a *Università degli Studi di Salerno*, mgaldieri@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, ddigennaro@unisa.it

Abstract

The central role played by space within the educational field, considered as a prerequisite for action, redefines the didactic experience through the meanings of design and organization, implying a systemic relationship between teacher, learner and contexts. The aim of this paper is to reflect upon the meanings of *space*, *spatiality*, *accessibility* and the opportunity to prepare educational and didactic places in which the inclusion of each and every one can be promoted, including pupils with complex communication needs. Indeed, for those pupils the absence of language, a partial or not very functional use of language can represent a limitation to well-being, an obstacle to activity and an impediment to participation to school context.

Keywords: space; accessibility; inclusion; complex communication needs; Alternative Augmentative Communication.

Sintesi

Il ruolo centrale dello spazio in ambito educativo, inteso come presupposto dell'azione, riconfigura l'esperienza didattica nei significati di progettazione e di organizzazione, implicando una relazione sistemica tra docente, discente e ambiente. L'obiettivo di questo lavoro è di riflettere sui significati di *spazio*, *spazialità*, *accessibilità* e sull'opportunità di predisporre luoghi dell'educazione e della didattica nei quali favorire l'inclusione di tutti e di ciascuno, ivi compresi, gli alunni con bisogni comunicativi complessi (BCC) nei quali l'assenza del linguaggio, un uso parziale o poco funzionale può costituire una limitazione al benessere, un ostacolo all'attività e un impedimento alla partecipazione nel contesto scolastico.

Parole chiave: spazio; accessibilità; inclusione; bisogni comunicativi complessi; Comunicazione Aumentativa Alternativa.

¹ Il presente contributo è da ritenersi frutto del comune lavoro degli autori; tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, si precisa che Michela Galdieri è autrice dei paragrafi 1, 4 e 5; Diana Carmela Di Gennaro è autrice dei paragrafi 2, 3 e 6.

1. Introduzione

“Il bambino ha una grande missione che lo spinge, quella di crescere e di diventare uomo” (Montessori, 1970a, p. 67). Con queste parole Maria Montessori, nel suo scritto *La scoperta del bambino*, rifletteva sulle circostanze che possono essere di ostacolo allo sviluppo infantile e che andrebbero rimosse a partire da un’attenta lettura dei bisogni più intimi, a cui si accompagnino azioni di cura da parte degli adulti e di creazione di un nuovo spazio educativo, un “ambiente adatto dove il bambino possa agire dietro a una serie di scopi interessanti da raggiungere, incanalando così nell’ordine e nel perfezionamento la sua irrefrenabile attività” (ivi, p. 68). La libertà di esplorare, scoprire e partecipare implicava, nella prospettiva della pedagoga, una ridefinizione dello spazio costruito *su misura del bambino*, attento alle sue esigenze e alle sue naturali inclinazioni, nel quale sentirsi accolto e protetto. Questo luogo, che si configurava come il contesto ideale per l’edificazione del sapere mediata dall’azione (Bruner, 2003; Dewey, 1933), costituiva la dimensione nella quale creare i presupposti pedagogici per la crescita integrale di ciascuno e per un rinnovamento che fosse anche sociale: “la grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini – scriveva – ha come mezzo l’ambiente, perché il bambino assorbe l’ambiente, prende tutto dall’ambiente e lo incarna in se stesso” (Montessori, 1970b, p. 68).

Tali suggestioni, seppur a distanza di anni, sono quanto mai attuali e inducono ad una riflessione sull’importanza di organizzare spazi educativi che siano rispettosi delle singole individualità e dei bisogni educativi di ciascuno, luoghi dell’educazione e della didattica nei quali favorire i processi inclusivi mediante l’individuazione e la rimozione di tutte quelle barriere che generano disuguaglianze, accrescono il disagio e alimentano l’esclusione. Questi elementi preclusivi all’attività e alla partecipazione, possono essere riconducibili a limitazioni funzionali della persona – si pensi all’impossibilità per uno studente di utilizzare il linguaggio verbale – spesso a pregiudizi radicati nella cultura di appartenenza (Aiello, Sharma, & Sibilio, 2016; Forlin, 2012; Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) e, talvolta, alla difficoltà dei professionisti dell’educazione di procedere ad una progettazione didattica realmente inclusiva (Cottini, 2017; d’Alonzo, Bocci & Pinelli, 2015; Mitchell, 2014). Come indicato dall’*Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2008), a questi *vincoli* si aggiungono le risorse *spazio e architettura* le quali sono determinanti per l’accessibilità interna ed esterna alla classe in quanto incidono sulle sue caratteristiche e sulle sue specifiche dinamiche: l’articolazione degli ambienti, la presenza di tecnologie assistive e la posizione del docente nella relazione influiscono nell’*interazione didattica* (Rivoltella, 2012; Sibilio, 2020) e fanno da sfondo ad una progettualità che, per potersi definire inclusiva, deve tener conto dei bisogni della classe e dei singoli e promuovere azioni didattiche in curricula flessibili (Cottini, 2019). I contesti scolastici necessitano, dunque, di condizioni educative e formative e di risorse professionali capaci di facilitare i processi inclusivi a partire dalla consapevolezza che l’esclusione non è imputabile alla persona e alle sue difficoltà bensì alla responsabilità collettiva.

Questo induce ad una rivisitazione dei concetti di spazio e accessibilità: lo *spazio* quale fondamento per l’azione, la percezione e la cognizione, la dimensione nella quale possano crearsi le condizioni per un armonico sviluppo emotivo, relazionale e comunicativo del bambino attraverso un costante rapporto, di evoluzione e di co-costruzione di significati, del corpo con l’ambiente; l’*accessibilità* è da intendersi non solo come accesso e, successiva permanenza in un luogo fisico, ma come possibilità di poter comunicare e apprendere in ambienti scolastici pensati e strutturati per favorire l’attività e la partecipazione di tutti gli studenti, ivi compresi gli alunni con bisogni comunicativi

complessi (BCC) legati all'assenza del linguaggio verbale, a un suo uso parziale o poco funzionale (Beukelman & Mirinda, 2014; Cafiero, 2009; Gava, 2013).

2. Il concetto di spazio e le sue implicazioni in ambito didattico

Nel corso del Novecento, le riflessioni maturate nell'ambito del movimento delle Scuole Nuove e dell'attivismo pedagogico hanno posto l'accento sul ruolo primario che l'ambiente assume nel processo di insegnamento-apprendimento richiedendo un'attenzione specifica verso la strutturazione degli spazi in cui tale processo si realizza. Ciò ha condotto allo sviluppo di modelli nei quali l'agire didattico è *context-oriented* (Perla, 2012), ovvero basato sull'organizzazione strategica di tutti i fattori contestuali che possono influire positivamente sul processo di apprendimento degli studenti, considerati co-costruttori attivi della conoscenza. Tali modelli rinviano ad una visione complessa e sistemica della Didattica e la loro elaborazione è il frutto di un dialogo avviato alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso tra campi disciplinari differenti (scienze cognitive, neuroscienze, biologia, teorie dell'azione, enattivismo, etc.) che hanno arricchito i significati di spazio in riferimento agli aspetti percettivi, cognitivi, motori e alla relazione docente-discente-ambiente. In questa prospettiva, lo spazio diventa presupposto irrinunciabile dell'azione educativa e didattica, costituendo "la dimensione fisica, sociale, culturale, relazionale nella quale i soggetti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento esplorano le proprie modalità di funzionamento e adattamento" (Sibilio, Di Gennaro, & Zollo, 2017, p. 228).

Uno spazio, dunque, che non è soltanto fisico ma che si sostanzia nell'elaborazione percettiva di docenti e studenti i quali, in una visione *embodied*, interagiscono e co-evolvono con l'ambiente. In questo senso, la dimensione corporea e quella spaziale costituiscono gli elementi che conferiscono senso ad ogni esperienza per cui è possibile richiamare il concetto di *embodied space*, ovvero di *spazio incarnato* inteso come luogo di sintesi nel quale l'esperienza umana e la consapevolezza dello spazio proprio e dello spazio esterno assumono una forma materiale, simbolica e concettuale: "Embodied space is the location where human experience and consciousness take on material and spatial form" (Low, 2003, p. 10)².

Il concetto di *spazio incarnato*, nello specifico, sembra suggerire un'impostazione della didattica che recepisce le suggestioni provenienti dalla ricerca neurobiologica, per cui il cervello *crea mondi* a partire dal corpo che agisce all'interno di uno specifico contesto ricorrendo ad una pluralità di meccanismi di manipolazione dello spazio: "lo spazio non esiste come entità calcolabile e astratta, ma come supporto per configurazioni di forme e oggetti, utili e interpretabili da ciascuna specie. In questo partecipa della semplicità: lo spazio è 'decodificabile' in funzione delle azioni" (Berthoz, 2011, p. 106). Questa centralità dello spazio, inteso come presupposto dell'azione, riconfigura l'esperienza didattica nei significati di azione, di progettazione e di organizzazione, implicando una relazione sistemica tra docente, discente, oggetti, luoghi, distanze, azioni, tempi nelle attività didattiche (Sibilio, Di Gennaro, & Zollo, 2017).

Si tratta, dunque, di uno spazio *percepito*, *concepito* e *vissuto*, volendo richiamare lo studioso francese Lefebvre, innovatore degli studi sullo spazio sociale e urbano. Nel suo celebre saggio *La produzione dello spazio* pubblicato negli anni Settanta, infatti, egli

² "Lo spazio incarnato è il luogo in cui l'esperienza umana e la consapevolezza assumono una forma materiale e spaziale".

indaga la complessa struttura del mondo a partire dal modo in cui lo spazio sociale viene prodotto proponendo una dialettica tripla dello spazio (o trialettica) articolata in tre dimensioni fra loro interconnesse, ovvero: la pratica spaziale (*spazio percepito*), le rappresentazioni dello spazio (*spazio concepito*) e gli spazi di rappresentazione (*spazio vissuto*). Ognuna di queste dimensioni rimanda ad una codificazione dello spazio che è strettamente legata all'azione degli individui e ai sistemi culturali di riferimento suggerendo un'idea di spazio quale proiezione sociale che influisce sugli individui e sul loro essere nel mondo. In questo senso, le potenzialità dei contesti di apprendimento possono essere intese come variabile del processo educativo in grado di favorire differenti modalità di funzionamento cognitivo e di partecipazione sociale, fungendo da presupposto delle azioni didattiche. Sulla scia di tali riflessioni, è lecito supporre che l'organizzazione degli spazi (architettonici, relazionali, comunicativi) della didattica implichi modalità di insegnamento e di apprendimento differenti in ragione di specifici vincoli contestuali, generando forme incarnate dell'azione didattica che riflettono la soggettività dei soggetti coinvolti nel processo e conferiscono significato all'esperienza vissuta.

3. Progettare lo spazio in prospettiva inclusiva

La sfida posta dal paradigma dell'inclusione in ambito didattico-educativo riguarda, tra le altre cose, la necessità di progettare e organizzare gli spazi in maniera flessibile e diversificata in modo da rispondere alle differenti modalità apprenditive degli studenti e al fine di promuovere costantemente la partecipazione di tutti e di ciascuno alle attività didattiche e, più in generale, alla vita scolastica.

Nell'ambito della letteratura internazionale, infatti, molteplici studi sono stati condotti in riferimento ai meccanismi di spazializzazione che si configurano come elementi decisivi nei processi di inclusione o esclusione in ambito scolastico, dando vita ad una sorta di *spatial theory in inclusive education* (Armstrong 1999; 2007; 2012; Youdell & Armstrong, 2011). Punto di partenza di gran parte di questi studi è l'analisi circa la produzione degli spazi proposta da Lefebvre (1972; 1976) il quale, come affermato in precedenza, considera la produzione degli spazi sociali e le modalità con le quali tale produzione influenza le relazioni sociali rendendo la (in)giustizia visibile. In effetti, il costrutto di *giustizia spaziale* ha assunto un ruolo centrale nel campo degli studi sull'educazione inclusiva e sui diritti umani. Tali studi si propongono di indagare l'uso dello spazio e il posizionamento degli individui nello spazio con specifico riferimento alle modalità mediante le quali potere ed equità sono incorporati nell'uso dello spazio fisico e nei processi di in/esclusione. Pertanto, il concetto di giustizia spaziale può essere ricondotto al dibattito intorno al tema dell'educazione e dei diritti umani e volta a contrastare i modi in cui gli spazi educativi possono diventare escludenti (D'Alessio, 2012; Hemingway & Armstrong, 2012; Slee, 2013).

Sulla scia di queste riflessioni, Felicity Armstrong, una delle voci più autorevoli nell'ambito di questi studi, sostiene che i modi in cui lo spazio è configurato in campo educativo producono e riproducono peculiari relazioni di potere tra gruppi diversi: "The spatial repartition of children and young people among a highly differentiated set of educational structures and curricula produces and reproduces values and meanings which hegemonically sustain differences and exclusions. These values and meanings are seen as

natural because of the familiarity of the practices and discourses which surround them” (Armstrong, 1999, p. 76)³.

Un’altra riflessione interessante su questi aspetti è quella offerta da D’Alessio (2012) circa i concetti di *place* e *space* in relazione ai paradigmi dell’integrazione e dell’inclusione che caratterizzano le politiche educative italiane. Nello specifico, la nozione di luogo (*place*) è connessa all’idea “of an individual or groups being situated in a particular setting” (p. 522)⁴, mentre il termine spazio (*space*) è maggiormente dinamico in quanto strettamente legato alla dimensione sociale in cui si iscrive. Di conseguenza, forme spaziali come le scuole e le classi costituiscono i “loci of investigation where certain actions are made possible while others are limited by the processes and effects involved in the power relations within it”⁵ (ivi, 2012, p. 522). In tal senso, esistono luoghi educativi trasformati in spazi specificamente progettati per studenti con o senza disabilità e che contribuiscono allo sviluppo di profili identitari peculiari (*insiders* e *outsiders* rispetto alla più ampia comunità studentesca).

Relativamente alla funzione inclusiva degli spazi, Dunne, Hallett, Kay e Woolhouse (2018) propongono un’ulteriore lettura; in particolare, gli studiosi fanno riferimento a tre concetti intersecanti, ovvero luogo, posizionamento e prospettiva. Il termine luogo (*place*) indica lo spazio fisico – l’architettura, l’ambiente, la stanza e così via. Il posizionamento (*positioning*) di un individuo all’interno del luogo fa riferimento alla sua identità, personale o socialmente attribuita, al ruolo e alle relazioni di prossimità con gli altri. La prospettiva (*perspective*), infine, denota le modalità con cui le persone strutturano la loro comprensione del luogo e del posizionamento, anche in virtù del loro quadro ideologico e valoriale e al loro bagaglio di esperienze.

Attualmente, l’emergenza sanitaria da COVID-19 ha impattato sui sistemi educativi a livello globale ponendo una nuova e quanto mai ardua sfida per l’inclusione, quella della DAD e della DDI, che ha comportato una totale riconfigurazione dello spazio didattico-educativo in tutte le sue declinazioni (architettonica, culturale, comunicativa, relazionale). Ciò ha fatto emergere nuove forme di esclusione sulle quali la comunità scientifica si sta interrogando e ha offerto nuove chiavi di lettura rispetto al tema della spazializzazione; la percezione dello spazio, infatti, si realizza in questo caso attraverso il concetto di *accessibilità* e non più mediante quello di distanza.

4. Barriere di accesso e barriere di opportunità

La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006) afferma la necessità di garantire misure adeguate per consentire “l’accesso all’ambiente fisico, ai trasporti, all’informazione e alla comunicazione” (art.9) attraverso “l’eliminazione di ostacoli e barriere all’accessibilità” (art.14) con lo scopo di assicurare a

³ “La ripartizione spaziale dei bambini e dei giovani all’interno delle differenti strutture educative produce e riproduce valori e significati che sostengono in maniera egemonica differenze ed esclusioni. Tali valori e significati sono considerati naturali in ragione della familiarità delle pratiche e dei discorsi che li sottendono”.

⁴ “Di un individuo o di gruppi situati in un contesto particolare contesto”.

⁵ “Luoghi di indagine in cui determinate azioni sono rese possibili mentre altre sono limitate dai processi e dagli effetti associati alle relazioni di potere”.

ciascuna persona una vita indipendente e una piena partecipazione sociale. Tuttavia, i fattori ambientali andrebbero considerati in relazione al funzionamento dell'individuo siccome "Ci sono numerosi motivi per cui un fattore ambientale può rappresentare un facilitatore o una barriera, in gradi diversi. Nel caso dei facilitatori, l'utilizzatore deve tener presenti questioni come l'accessibilità di una risorsa e se l'accesso è costante o variabile, di buona o cattiva qualità e così via. Nel caso delle barriere, può essere rilevante sapere quanto spesso un fattore ostacola la persona, se l'ostacolo è grande o piccolo, o evitabile oppure no" (OMS, 2001, p. 155).

Secondo quanto indicato dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF, la barriera costituisce un elemento nell'ambiente della persona che può limitarne il funzionamento e, a seconda della sua presenza o assenza, creare disabilità non solo a causa di vincoli propri degli spazi fisici ma anche in assenza di tecnologie assistive, di politiche inclusive e di credenze che ostacolano i processi inclusivi e compromettono la qualità della vita. In ogni contesto, ivi compreso quello scolastico, l'assenza del linguaggio o, più in generale, l'esistenza di difficoltà comunicative che possono incidere anche su altri domini (D'Amico & Devescovi, 2013; Pinton, 2018), può costituire uno degli ostacoli all'attività, un impedimento alla partecipazione, una limitazione al benessere e a una crescita sana e armonica della persona (Light & McNaughton, 2014; Lund & Light, 2007; Sartori, 2010); in questi casi è necessario che lo studente possa veder soddisfatte le proprie esigenze di comunicazione attraverso codici espressivi e comunicativi alternativi (Romski & Sevvick, 1996; Trisciuzzi, 2002; Zappaterra, 2016; 2019). Secondo l'International Society for Augmentative and Alternative Communication, Italy (ISAAC), in ogni intervento che voglia definirsi inclusivo, è necessario tener conto del concetto di accessibilità comunicativa a partire da quegli aspetti che le persone con bisogni comunicativi complessi (BCC) considerano e percepiscono come fondamentali, ovvero: "avere il tempo e l'opportunità per comunicare quello che vogliono dire; che i propri messaggi vengano capiti; usare la modalità preferita per comunicare; essere in grado di comunicare al telefono o di usare alternative al telefono; essere in grado di comunicare in riunioni e eventi pubblici; essere in grado di usare, leggere e capire testi scritti e comunicazione elettronica; essere in grado di compilare moduli, prendere appunti e firmare documenti" (ISAAC Italy, 2017, p. 56)

Gli attuali studi volti ad individuare approcci e strategie per favorire l'accessibilità e migliorare le capacità comunicative della persona (Beukelman & Mirenda, 2014; Cafiero, 2009; Costantino, 2011), riconoscono altresì l'esistenza di una differenza tra le *barriere di accesso* e le *barriere di opportunità* (Schlosser & Lee, 2000). Nel primo caso, ci si riferisce alle difficoltà della persona con disabilità, derivanti da limitazioni funzionali, e all'insieme delle sue capacità nelle diverse dimensioni del funzionamento: si pensi alle abilità espressive e all'opportunità di utilizzare uno specifico distretto corporeo per comunicare (dita, pugno, mani, sguardo, movimento di un arto), alle caratteristiche soggettive legate alla postura o alla posizione da seduti, alle specificità percettive di tipo visivo e uditivo, alle abilità linguistiche, ai livelli di apprendimento posseduti e, non ultimo, al grado di intenzionalità comunicativa nell'interazione con l'altro. Nel secondo caso, invece, si fa riferimento alle limitazioni nell'attività e alle restrizioni nella partecipazione riconducibili al contesto e, nello specifico, alle mancate opportunità di comunicazione per la persona, sia a causa delle politiche vigenti sia a causa delle conoscenze e delle competenze possedute da quanti si relazionano con la persona con BCC e che dovrebbero essere dei *facilitatori* del processo comunicativo (Beukelman & Ray, 2010; Beukelman & Mirenda, 2014).

Un familiare, un terapeuta, un educatore o un docente possono costituire un ostacolo alla comunicazione e al processo inclusivo della persona con bisogni comunicativi complessi quando:

- non sono in grado di cogliere gli input comunicativi dell'inviante e, pertanto, la comunicazione unaided mediata dal corpo e del movimento;
- non conoscono gli ausili e gli strumenti che normalmente l'utente utilizza nell'interazione con l'altro;
- non offrono occasioni di comunicazione trascurando, inoltre, le opportunità comunicative insite già nel contesto di appartenenza;
- non sono disponibili a fare rete (Blackstone & Hunt Berg, 2003) anche con quelle persone che, tradizionalmente definiti facilitatori informali (un vicino di casa, un negoziante, etc.) possono far parte del processo comunicativo sebbene solo occasionalmente.

In entrambe le situazioni le *barriere di accesso* e di *opportunità* possono costituire un limite allo sviluppo della competenza comunicativa e sociale che non consiste solo nella capacità della persona di attribuire un significato alle informazioni ricevute ma anche saperle utilizzare in maniera funzionale attraverso un'interpretazione del contesto. Per diventare competenti dal punto di vista comunicativo, dunque, è indispensabile che l'ambiente, con i suoi molteplici attori sociali, sia in grado di valorizzare le abilità, gli interessi e i bisogni della persona che, tra l'altro, evolvono nel tempo e si modificano a seconda dei contesti, e sia capace di creare le condizioni affinché ciascuno possa scegliere e autodeterminarsi raggiungendo i propri traguardi personali e sociali (Cottini, 2016; Giaconi, 2015; Light, 1997; Lund & Light, 2007).

5. Spazi inclusivi e comunicativi a scuola

In ambito scolastico, ridurre le *barriere di accesso* e di *opportunità* e riconsiderare i nuovi significati di spazio e di spazialità, richiede la tempestiva individuazione di strategie che possano incrementare le occasioni di comunicazione e di interazione con l'altro, con l'obiettivo di procedere alla miglior organizzazione possibile di *spazi della comunicazione* e *della relazione*, nei quali facilitare gli apprendimenti e l'inclusione. In tal senso, l'approccio della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) può costituire una delle possibili risposte alla riduzione delle barriere alla comunicazione in ogni contesto di vita, in quanto, prima ancora di offrire soluzioni comunicative *alternative* mediate da strumenti e ausili, valorizza le capacità di comunicazione naturali già esistenti nella persona, mostrando quanto il corpo possa essere un medium privilegiato nella relazione con l'altro, uno strumento intelligente con capacità vicarianti (Berthoz, 2015; Sibilio, 2002) attraverso il quale agire, percepire e relazionarsi con l'ambiente circostante.

Tuttavia, le limitazioni funzionali della persona – come precedentemente descritto – possono difatti inibire o, far emergere solo parzialmente, questo potenziale espressivo rendendo necessaria l'introduzione di strumenti senza tecnologia (sistemi simbolici, tabelle di comunicazione, agende visive, etc.), low e high tech (software di comunicazione, *Speech Generating Devices*, SGD) con lo scopo di facilitare le interazioni anche in presenza di gravi disabilità (Fontani, 2020) ma, soprattutto, come ampiamente descritto da Light (1997), offrire alla persona l'opportunità di influire sul proprio ambiente, partecipando e modificandolo, mediante l'azione e la comunicazione (Beukelman & Mirenda, 2014; Fontani, 2016; 2017). Sicuramente “si può ipotizzare che un ambiente facilmente

accessibile, piacevole e accogliente, ricco di stimoli, possa incrementare la creatività e la voglia di giocare, sia individualmente che in gruppo [...]. Alcuni Bisogni Educativi Speciali chiedono una particolare attenzione alla risorsa spazio e attrezzatura degli ambienti” (Ianes, 2008, p. 76). Procedere ad un adattamento dell’ambiente *su misura* può favorire la partecipazione dell’alunno con BCC alle attività educative del gruppo classe, può facilitare l’esplorazione autonoma dello spazio e rendere più accessibili materiali o altre eventuali tecnologie assistive disponibili (Castellano, 2019).

Negli interventi di CAA, l’input e l’output linguistico vengono aumentati tramite simboli visivi (Gava, 2013), ovvero, pittogrammi che appartengono a specifici sistemi simbolici: ne sono un esempio il PCS (Picture Communication System), il Blissymbolics (<https://www.blissymbolics.org/>), il WLS (Widgit Literacy Symbols) oppure l’*open source* ARASAAC (<https://arasaac.org/>); in ogni caso, è necessario verificare la capacità della persona nel prestare attenzione ad uno o più stimoli. A questo proposito, Joann Cafiero (2009) ritiene che “in generale, è preferibile sbagliare fornendo troppi stimoli visivi piuttosto che troppo pochi. Ciascun segnale visivo costituisce una potenziale unità di input comunicativo. Soltanto nel momento in cui appare chiaro che l’utilizzatore della CAA non riesce a elaborare tutti i segnali visivi bisognerebbe diminuire la quantità di stimoli” (p. 51).

Personalizzare l’ambiente scolastico, renderlo motivante (Ianes & Cramerotti, 2002) e anche accessibile dal punto di vista comunicativo (Sigafos, Kelly, & Butterfield, 2007), potrebbe richiedere al docente o all’educatore una preventiva selezione degli indicatori visivi, una riduzione del loro numero e la scelta di supporti che possano essere funzionali durante gli scambi comunicativi, nella visualizzazione delle diverse fasi/attività della giornata scolastica o nella gestione dei comportamenti problema (Carr, 2013; Hodgdon, 2004). È importante, tuttavia, che questi facilitatori visivi non siano semplicemente presenti nell’ambiente scolastico – divenendo un complemento accessorio – ma costituiscano la base per l’acquisizione della competenza comunicativa: la tecnologia assistiva in sé non contribuisce al miglioramento delle capacità comunicative né facilita le interazioni in mancanza di strategie comunicative e di partner facilitatori (Binger & Light, 2007). In tal senso, la *Picture Exchange Communication System* (PECS), la strategia che si fonda sullo scambio di fotografie, di oggetti e/o pittogrammi (Bondy & Frost, 1994), ha l’obiettivo, anche in ambito scolastico, di migliorare la comunicazione tra lo studente con BCC e il partner comunicativo di riferimento (docente, educatore, assistente all’autonomia e alla comunicazione, compagno di classe), favorendo la comprensione della funzione associativa simbolo-oggetto e offrendo l’opportunità di sperimentarne l’efficacia nel fare richieste, nel condividere emozioni e – ad un livello di comunicazione più avanzato – nel raccontare un’esperienza (Solari, 2009).

Facilitare, dunque, il *Natural Aided Language* (NAL), non implica la mera distribuzione del supporto visivo nella classe o negli ambienti limitrofi (mensa, giardino, spazi per attività laboratoriali, etc.), piuttosto, richiede al docente/educatore di accogliere e valorizzare l’input inviato dallo studente, mediato *in primis* dal canale corporeo, rinforzandolo con foto, simboli, oppure, oggetti tridimensionali a cui si assocerà il pittogramma, nel caso di comunicatori ad un livello iniziale. Questo processo di introduzione di una *seconda lingua* nell’ambiente (Cafiero, 2009), dovrà tener conto – come scrive Damiano (2003) – che “lo spazio è l’architettura dell’insegnamento, dove la disposizione dei rapporti tra le attrezzature e i soggetti [...] è finalizzata alla creazione di significati” (p. 71). Lo studente, pertanto, riuscirà ad attribuire un significato al simbolo se si creeranno per lui delle opportunità di comunicazione, il più delle volte mediate dal gioco,

ma sempre sostenute dal linguaggio verbale del partner e da domande semplici riferibili ad attività quotidiane che si svolgono a scuola (il momento dei pasti è una di queste) o ai suoi interessi (es. la scelta di un gioco o di un giocattolo, di un libro, etc.). Queste interazioni comunicative mediate dalla CAA costituiscono un'occasione per il docente, l'educatore o il compagno di classe di verificare la corretta comprensione della richiesta, un'ulteriore opportunità per potenziare l'input comunicativo ricevuto mediante il simbolo rinforzando la comunicazione e il meccanismo associativo a partire dall'utilizzo dei primi simboli basta/ancora; mi piace/non mi piace; sì/no (Figura 1).



Figura 1. Esempio di tavoletta Velmet⁶.

Non va trascurato, inoltre, che per rendere lo spazio scolastico inclusivo dal punto di vista comunicativo, sarà necessario assicurarsi che gli strumenti di comunicazione utilizzati siano sempre disponibili, aggiornati e accessibili alla persona soprattutto se una disabilità motoria ne impedisce lo spostamento nell'aula: lo studente che fa uso di tabelle di comunicazione o di ausili con uscita in voce necessiterà della vicinanza dello strumento per poter essere autonomo nella comunicazione, per poter condividere un bisogno o un'emozione, fare una richiesta o intervenire durante la lezione. Allo stesso tempo, la tecnologia assistiva subirà delle modifiche, in linea con il percorso evolutivo della persona, e aggiustamenti non solo *estetici*: in una tabella di comunicazione l'introduzione massiva di simboli non sarebbe efficace in mancanza di un'esperienza vissuta dallo studente, così

⁶ La tavoletta è stata costruita con una stoffa che consente di attaccare e staccare pittogrammi ma anche piccoli oggetti rivestiti con una striscia di velcro. Il sistema simbolico utilizzato è il PCS (Picture Communication System) e i simboli sono stati elaborati con il software Boardmaker (<https://www.mondoausili.it/boardmaker-7.html>) stampati, plastificati e velcrati.

come una tabella priva di alcuni pittogrammi, perchè non aggiornata, non potrebbe garantire lo scambio comunicativo con gli adulti o i compagni di classe.

Una didattica che voglia definirsi inclusiva, una volta organizzato lo spazio e gli strumenti di comunicazione, dovrà tener conto delle barriere del curricolo che possono impedire l'adesione concreta alle attività scolastiche in mancanza di precedenti adattamenti dei contenuti, della presentazione delle informazioni e in assenza di punti di contatto tra la programmazione curricolare e quella individualizzata (Cottini, 2017). Il tema dell'accessibilità alla comunicazione in ambito scolastico è, infatti, connesso all'accesso alla conoscenza che dovrebbe essere "comprensibile, raggiungibile e fruibile dal più ampio numero possibile di studenti" (Aquario, Pais, & Ghedin, 2017, p. 96), indipendentemente dalla presenza di una disabilità, ai quali è necessario fornire molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento (CAST, 2011).

6. Conclusioni

Le più recenti sfide che la scuola è stata chiamata ad affrontare, dal paradigma dell'inclusione alla pandemia ancora in atto, hanno richiesto una riconfigurazione dei significati di azione e di interazione didattica implicando una necessaria riorganizzazione spaziale del processo di insegnamento-apprendimento. Spazio e spazialità, infatti, emergono "quale prodotto di mediazioni individuali, costruzioni mentali o immaginarie, relazioni sociali, strutturazioni ambientali e di contesto" (Ceruti & Lazzarini, 2016, p. 204) per cui l'esperienza didattica è profondamente connessa alla dimensione spaziale; quest'ultima, com'è noto, non si riferisce soltanto alla configurazione del setting d'aula, ma anche alle possibilità di azione e interazione che esso sollecita, alle sue *affordances*, mutuando il concetto introdotto da Gibson (1979).

Tali riflessioni, in relazione alla logica di inclusione, si reificano nel tema dell'accessibilità che, in ambito didattico-educativo, si configura come costruzione concettuale complessa derivante dall'interazione tra diverse dimensioni di analisi, in particolare tra l'individuo, le sue potenzialità e le barriere (istituzionali, pedagogiche, culturali, sociali, soggettive, fisiche, etc.) che è possibile incontrare come ostacolo ad un accesso significativo alla conoscenza (Aquario, Pais, & Ghedin, 2017). Ciò costituisce un'opportunità irrinunciabile per promuovere il processo di apprendimento e la partecipazione attiva soprattutto di coloro che vivono disabilità particolarmente complesse nell'ottica che "quello che è necessario per qualcuno finisce per diventare utile a tutti" (Cottini, 2019, p. 18).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX, 11–21.
- 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*, 5(2), 93–105.
- ARASAAC. Centro Aragonese di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. <https://arasaac.org/> (ver. 15.03.2022)

- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75–87.
- Armstrong, F. (2007). Disability, education, and space: Some critical reflections. In Gulson, K. N., & Symes, C. (Ed.) *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. London and New York: Routledge.
- Armstrong, F. (2012). Landscapes, spatial justice and learning communities. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 1–18.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità* (F. Niola, Trans.) Torino: Codice (Original work published 2009).
- Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi* (S. Ferraresi, Trans.). Torino: Codice (Original work published 2013).
- Beukelman, D. R., & Ray, P. (2010). Communication supports in pediatric rehabilitation. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 279–288. <https://doi.org/10.3233/PRM-2010-0139> (ver. 15.03.2022).
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Interventi per bambini ed adulti con complessi bisogni comunicativi*. (F. Benassi et al, Trans). Trento: Erickson (Original work published 2013).
- Binger, C., & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/07434610600807470> (ver. 15.03.2022)
- Blackstone, S., & Hunt Berg, M., (2003). *Social Networks: A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and Their Communication partners*. Monterey, CA: Augmentative Communication Inc.
- Blissymbolics Communication International. <https://www.blissymbolics.org/> (vers. 15.03.2022)
- Boardmaker software <https://www.mondausili.it/boardmaker-7.html> (ver. 15.03.2022).
- Bondy, A. S., & Frost, L. A. (1994). *PECS: The Picture Exchange Communication System Training Manual*. Cherry Hile: Pyramid Educational Consultants.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni* (M. Capitella, Trans.). Roma-Bari: Laterza (Original work published 1986).
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione* (E. Gonella, Trans.). Trento: Erickson (Original work published 2005).
- Carr, E. G. (2013). *Il problema di comportamento è un messaggio. Interventi basati sulla comunicazione per l'handicap grave e l'autismo* (A. Nisi, Trans.). Trento: Erickson.
- CAST (2011). Universal Design for Learning. Guidelines version 2.0. <https://udlguidelines.cast.org/> (ver. 15.03.2022).

- Castellano, G. (2019). *Comunicazione aumentativa alternativa e tecnologie assistive. Modelli di riferimento, strumenti, esperienze*. Bologna: Helpicare.
- Ceruti, M., & Lazzarini, A. (2016). Il “Terzo spazio”. Per una pedagogia della complessità. *Pedagogia Oggi, 1*, 202-213.
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Roma: Giunti.
- D'Alessio, S. (2012). Integrazione scolastica and the development of inclusion in Italy: does space matter? *International Journal of Inclusive Education, 16*, (5-6), 519–534.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento: Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. New York, NY: D.C. Heath and Company.
- Dunne, L., Hallett, F., Kay, V., & Woolhouse, C. (2018). Spaces of inclusion: investigating place, positioning and perspective in educational settings through photo-elicitation. *International Journal of Inclusive Education, 22*(1), 21–37.
- Fontani, S. (2016). *Comunicazione Aumentativa e alternativa. Proposte differenziate per interventi educativi, scolastici e abilitativi inclusivi*. Parma: Spiaggiari.
- Fontani, S. (2017). Didattica Speciale per la Disabilità Comunicativa: il Potere della Comunicazione secondo Janice Light. *Studi Sulla Formazione, Open Journal of Education, 20*(1), 119–129. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-20943 (ver. 15.03.2022).
- Fontani, S. (2020). Tecnologie digitali nei sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa per allievi con Disabilità Cognitive. *Education Sciences & Society, 2*, 419–431. <https://doi.org/10.3280/ess2-2020oa9572> (ver.15.03.2022).
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21*(3), 50–65.
- Gava, M. L. (2013). *La comunicazione aumentativa alternativa tra pensiero e parola. La possibilità di recupero comunicativo nell'ambito delle disabilità verbali e cognitive*. Milano: FrancoAngeli.

- Giaconi, K. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hemingway, J., & Armstrong, F. (2012). Space, place and inclusive learning. *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 1–5.
- Hodgdon, L. A. (2004). *Strategie visive per la comunicazione*. Brescia: Vannini.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (2002). *Comportamenti problema e alleanze psicoeducative. Strategie di intervento per la disabilità mentale e l'autismo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2008). Dai Bisogni Educativi Speciali ai livelli essenziali di qualità. In F. Dovigo & D. Ianes (Eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (E. Valtellina, Trans) (pp. 43-104). Trento: Erickson (Original work published 2002).
- ISAAC Italy (Ed.) (2017). *Principi e pratiche in CAA*. Roma: Associazione ISAAC ITALY O.N.L.U.S.
- Lefebvre, H. (1972). *Espace et politique*. Paris: Anthropos.
- Lefebvre, H. (1976). Reflection on the politics of space (M. Enders, Trans.). *Antipode: A Radical Journal of Geography*, 8(2), 30-37.
- Light, J. (1997). Communication is the essence of human life: Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2), 61–70. <https://doi.org/10.1080/07434619712331277848> (ver.15.03.2022).
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080> (ver. 15.03.2022).
- Low, S. M. (2003). Embodied space(s) anthropological theories of body, space, and culture. *Space and Culture*, 6(1), 9–18.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – Contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(4), 323–335. <https://doi.org/10.1080/02656730701189123> (ver. 15.03.2022).
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London-New York: Routledge.
- Montessori, M. (1970a). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti (Original work published 1948).
- Montessori, M. (1970b). *La mente del bambino*. Milano: Garzanti (Original work published 1949).
- ONU. Organizzazione delle Nazioni Unite (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.

- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Perla, L. (2012). Teorie e modelli. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 43-58). Brescia: La Scuola.
- Pinton, A. (2018). *I disturbi fonetici e fonologici nell'età dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Romski, M.A., & Seivick, R.A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language development through augmented means*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rivoltella, P. C. (2012). La comunicazione e le relazioni didattiche. In P.C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp.151-166). Brescia: La Scuola.
- Sartori, I. (2010). *Disabilità cognitivo-linguistica e comunicazione aumentativa alternativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Schlosser, R., & Lee, O. (2000). Promoting generalization and maintenance in augmentative and alternative communication: A metaanalysis of 20 years of effectiveness research. *Augmentative and Alternative Communication*, 16(4), 208–227.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorie*. Napoli: Esselibri.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Sibilio, M., Di Gennaro, D. C., & Zollo, I. (2017). L'agire corporeo. In F. Bochicchio (Ed), *L'agire organizzativo. Manuali per i professionisti della formazione* (pp. 217-233). Brescia: La Scuola.
- Sigafoos, J., Kelly, M. A., & Butterfield, N. (2007). *Migliorare la comunicazione quotidiana dei bambini disabili*. Trento: Erickson.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17 (8), 895–907.
- Solari, S. (2009). *Comunicazione aumentativa e apprendimento della lecto-scrittura. Percorsi operativi per bambini con disturbo dello spettro autistico*. Trento: Erickson.
- Trisciuzzi, L. (2002). *Manuale di didattica per l'handicap*. Roma: Laterza.
- Youdell, D., & Armstrong, F. (2011). A politics beyond subjects: The affective choreographies and smooth spaces of schooling. *Emotion, Space and Society*, 4 (3), 144–150.
- Zappaterra, T. (2016). Corpo esordità. Il “linguaggio d'azione” dei cheremi. In A. L. Mannucci & L. Collacchioni (Eds.), *Didattica e pedagogia dell'inclusione. Percorsi di valorizzazione della persona* (pp. 67-84). Roma: Aracne.
- Zappaterra, T. (2019). Il ruolo della corporeità per educare all'inclusione. In M. A. Galanti (Ed.), *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità* (pp. 89-103). Pisa: ETS.