



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: gennaio 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Analysis and documentation of facilitators and barriers at school: an analysis model from an ICF perspective**

### **Analisi e documentazione di facilitatori e barriere a scuola: un modello di analisi in ottica ICF**

*di* Daniele Fedeli

Università degli Studi di Udine

[daniele.fedeli@uniud.it](mailto:daniele.fedeli@uniud.it)

Liliana Bechere

Istituto Comprensivo III di Udine

Lucia Bragatto

Istituto Comprensivo 'I. Nievo' di Cinto Caomaggiore - VE

Francesca Costa

Liceo 'G. Leopardi - E. Majorana' di Pordenone

Dina Veronese

Istituto Comprensivo Pordenone Sud

Anna Zossi

Istituto Comprensivo di Tricesimo - UD

#### **Abstract:**

From an ICF perspective, observing facilitators and barriers is a fundamental step in building inclusive school settings. This article proposes a model of analysis and documentation, based on general levels (the school, organization, resources and services) and specific levels (the classroom,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

DOI: 10.14668/QTimes\_14106

compensatory tools, relationships between classmates and with parents): the design of inclusive contexts requires the strengthening of the former and the reduction of the latter. The educational intervention, formalized in the Individualized Education Program, is unlikely to achieve the objectives without careful consideration of possible facilitators and barriers. The model is based on the principle that any element in the school context can become a facilitator or a barrier, depending on the pupil and the type of disability, the relational climate in the classroom, the teaching activity, the pupil's and peers developmental stage, family characteristics, etc.

**Keywords:** inclusion; barriers; facilitators; ICF; school.

**Abstract:**

In ottica ICF, l'osservazione dei facilitatori e delle barriere rappresenta un passaggio fondamentale per la costruzione di contesti scolastici inclusivi. Il presente articolo propone un modello di analisi e di documentazione, in base a livelli generali (l'istituto, l'organizzazione, le risorse ed i servizi) e specifici (la classe, gli strumenti compensativi, le relazioni tra compagni e con i genitori). L'intervento educativo, formalizzato nel Piano Educativo Individualizzato, difficilmente raggiungerà gli obiettivi prefissati, senza un'attenta considerazione di possibili facilitatori e barriere: la costruzione di contesti inclusivi richiede infatti il potenziamento dei primi e la riduzione delle seconde. Il modello si basa sul principio che qualsiasi elemento del contesto scolastico può diventare facilitatore o barriera in base all'allievo ed alla tipologia di disabilità, al clima relazionale in classe, all'attività didattica, al momento evolutivo dell'allievo e dei compagni, alle caratteristiche familiari, ecc.

**Keywords:** inclusione; barriere; facilitatori; ICF; scuola.

## 1. Introduzione

Con il DLgs n.66 del 13 aprile 2017, modificato e integrato dal DLgs n.96 del 7 agosto 2019, "*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*" entra definitivamente nell'ambiente scuola il modello bio-psico-sociale elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità ed il complesso lessico derivato dall'ICF (Ianes & Cramerotti, 2011). In realtà, il modello di riferimento è già ampiamente conosciuto, ed in parte utilizzato come strumento di assessment e di progettazione, nel contesto clinico e riabilitativo, fin dalla sua elaborazione nel corso degli anni ottanta (Engel, 1980): grazie ad esso, infatti, è possibile analizzare e comprendere il funzionamento individuale in base alla complessa rete di relazioni (sinergiche e contrarie) tra fattori neurobiologici, familiari ed educativi, ambientali e sociali. D'altro canto, è sufficiente ricordare la definizione di 'handicap' fornita nel 1980 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, come risultato dell'interazione tra determinanti individuali di tipo biopsicologico (le menomazioni), le limitazioni alle attività quotidiane (le disabilità) ed infine la funzione di supporto o di ostacolo esercitata dagli ambienti nel permettere all'individuo l'assunzione di ruoli sociali (Meazzini, 1997; Simeonsson, Lollar, Hollowell & Adams, 2000). Si tratta di un approccio che trova applicazione anche in ambito

scolastico, risultando particolarmente coerente ad esempio con altre impostazione bioecologiche, come quella formulata da Brofenbrenner (2010).

Uno degli aspetti maggiormente significativi, anche ai fini della progettazione di interventi educativi rivolti ad allievi con disabilità, risiede nell'enfasi attribuita ai facilitatori ed alle barriere, intese come l'insieme di quei fattori contestuali e individuali in grado di ridurre o di aumentare la distanza tra le capacità di base del soggetto e le sue performance concrete (OMS, 2002; Ianes, Cramerotti & Scapin, 2019; Emili & Pascoletti, 2021), ossia lungo il percorso tra un ipotetico punto iniziale dell'allievo (il profilo di funzionamento attuale emergente dalla fase di assessment) e il quadro degli obiettivi finali nei vari ambiti di vita quotidiana a scuola, nelle relazioni sociali, nelle autonomie, ecc.

## 2. Facilitatori e barriere: un modello di analisi dinamica

Il focus su facilitatori e barriere, anche e soprattutto ai fini dell'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato, rappresenta sicuramente un'opportunità ma anche un possibile rischio: da un lato, infatti, consente di effettuare una progettazione mirata proprio su quei fattori individuali e contestuali che agiscono da mediatori tra l'intervento educativo e gli esiti attesi. In tal senso, si supera un approccio centrato sul singolo, ampliandosi alla complessa rete di relazioni tra lo stesso ed il contesto in cui opera, predisponendo le basi per la realizzazione di un ambiente di apprendimento realmente inclusivo. Al contempo, però, un approccio di questo tipo rischia di essere riduttivo, nel momento in cui si limitasse ad un elenco di barriere e facilitatori, intesi quali fattori rigidi, fissi e precostituiti, oppure nel momento in cui considerasse un'unica dimensione (la più evidente è quella dei facilitatori e delle barriere fisiche ed architettoniche), senza ampliare l'analisi ai molteplici fattori individuali, relazionali, ecc. (Purdue, 2009; Kraus de Camargo, Simon, Ronen & Rosenbaum, 2019).

Partendo da queste considerazioni, viene presentato un modello di analisi dinamica dei facilitatori e delle barriere articolato in cinque dimensioni fondamentali:



In particolare, l'analisi si focalizza su dimensioni contestuali (di tipo micro- e macro-), con un'ottica sia evolutiva (orientata cioè ad evidenziare i fattori a lungo termine che possono incidere sul progetto inclusivo dell'allievo) sia sincronica (tesa cioè a rilevare le dinamiche attualmente in essere). Al fine però di evitare i rischi prima citati, è fondamentale ricordare come qualsiasi fattore possa porsi come facilitatore o barriera in base ad alcuni criteri trasversali:

- *considerazione del momento evolutivo*: in primo luogo, andrebbe sempre considerato il momento evolutivo in cui si trova l'allievo, in quanto in base ad esso un fattore di contesto potrebbe facilitare o ostacolare il processo inclusivo. Ad esempio, un atteggiamento molto protettivo da parte dei compagni di classe potrebbe favorire il primo inserimento di un allievo con disabilità intellettiva e forti compromissioni a livello relazionale; nel tempo, però, quello stesso fattore potrebbe tramutarsi in una parziale barriera verso la conquista di crescenti abilità di autonomia da parte del bambino;
- *interazione tra fattori*: in secondo luogo, i diversi fattori devono essere sempre letti in interazione tra di loro, in quanto è proprio l'influenzamento reciproco che determina la loro capacità di supportare o ostacolare il processo inclusivo attuato a scuola. Ad esempio, prevedere un coinvolgimento attivo della famiglia nell'elaborazione e attuazione del PEI può rappresentare sicuramente un valore aggiunto; al contempo, però, se il contesto domestico si trovasse in uno stato di forte distress emotivo (a causa ad esempio dei comportamenti problematici del bambino, della necessità di gestire altri figli con bisogni educativi speciali, di difficoltà socio-economiche, ecc.), questa richiesta di partecipazione potrebbe diventare troppo onerosa sul piano pratico e psicologico, trasformandosi così in una barriera;
- *coerenza rispetto al più ampio piano di obiettivi*: il terzo criterio da considerare riguarda il riferimento al più ampio piano di obiettivi che si intendono perseguire nel breve, medio e lungo periodo. Ad esempio, l'introduzione di strumenti compensativi costituisce spesso una risorsa preziosa per l'allievo nello svolgimento di determinate attività scolastiche (come potrebbe essere l'uso della calcolatrice nell'esecuzione dei calcoli). Al contempo, però, è sempre importante vigilare affinché non diventino delle barriere rispetto ad altri obiettivi di tipo soprattutto trasversale: lo sviluppo di un adeguato senso di autoefficacia, la possibilità di lavorare insieme con i compagni, l'acquisizione (seppure lenta e incompleta) di abilità di calcolo a mente, ecc. Da questo punto di vista è allora essenziale, da un lato, muoversi sempre nell'ottica dei principi di efficacia e parsimonia (Fogarolo & Onger, 2020); dall'altro lato, ampliare l'analisi degli obiettivi all'intero spettro di competenze, non solo cognitive ma anche socio-emotive (Fedeli, 2013);
- *impiego di metodologie affidabili*: infine, è importante che l'individuazione di facilitatori e barriere si avvalga di metodologie d'indagine affidabili, in grado di rilevare come un determinato fattore possa facilitare o ostacolare il processo inclusivo di uno specifico allievo in un particolare momento storico della sua evoluzione. A questo proposito, si rivela essenziale la possibilità di incrociare differenti fonti informative, privilegiando quelle basate su procedure osservative, sullo studio attento della documentazione e sui colloqui con i principali riferimenti (genitori, insegnanti dei cicli precedenti, altre figure educanti, ecc.): in particolare, l'analisi funzionale, con la sua enfasi osservativa su antecedenti e conseguenze dei comportamenti, rappresenta una metodologia particolarmente indicata per evidenziare

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

DOI: 10.14668/QTimes\_14106

come tali contingenze assumano il ruolo di facilitatori o di barriere all'emissione di determinate condotte adattive o disadattive (Martin & Pear, 2000).

### **3. Cinque dimensioni d'indagine**

Discussi i principi chiave alla base dell'analisi, nelle righe seguenti vengono discussi i possibili facilitatori e barriere nelle cinque dimensioni considerate, precisando comunque che tra esse non esiste necessariamente un ordine di priorità ma devono essere indagate e progettate in modo circolare: vi saranno, cioè, casi in cui sarà preferibile procedere lungo un percorso dal 'macro' al 'micro', ossia da aspetti più generali a livello di istituto, per giungere infine alle dinamiche interne alla classe; vi saranno casi in cui, invece, sarà preferibile un approccio inverso, muovendosi cioè dapprima sulle variabili immediate del 'qui ed ora', per poi procedere verso dimensioni più ampie ed a lungo termine (ad esempio nelle situazioni di comportamenti-problema che richiedono una gestione quotidiana immediata, vd. anche Fedeli, 2020); infine, vi saranno situazioni nelle quali l'intervento sui facilitatori e sulle barriere sarà possibile solo ad alcuni livelli (ad esempio, quello relativo alle microdinamiche d'insegnamento/apprendimento situate) mentre non sarà praticabile ad altri (come potrebbe darsi nel caso di contesti organizzativi d'istituto molto rigidi).

#### **3.1. L'organizzazione scolastica**

Una prima componente da considerare riguarda l'organizzazione scolastica, che si configura come un elemento imprescindibile per il rapporto di interdipendenza tra i vari soggetti coinvolti nell'azione inclusiva. Un facilitatore può essere rappresentato dalla presenza, all'interno dell'Istituzione scolastica, di docenti con funzioni di staff, quali ad esempio il referente per l'inclusione, il referente per bullismo e cyberbullismo e infine l'animatore digitale. La loro figura, infatti, non si limita a sostanziare delle specifiche attività, ma veicola anche un'attenzione di fondo da parte della scuola nei confronti di temi inclusivi. Chiaramente ciò a condizione che non si tratti di un semplice adempimento formale ma sia una funzione resa protagonista dell'agire scolastico: altrimenti il rischio (e quindi una potenziale barriera) potrebbe risiedere in una sorta di deresponsabilizzazione della restante comunità scolastica, o almeno di alcuni membri, nei confronti di quelle problematiche.

Un secondo aspetto da indagare riguarda la composizione del GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione), istituito dall'art. 9 del DLgs n. 66/2017 e presieduto dal Dirigente Scolastico: l'attiva presenza del personale ATA, pur nella specificità professionalità di ogni ruolo, è un elemento facilitatore per la piena inclusione, coinvolgendo a pieno titolo anche i momenti dedicati all'autonomia personale come percorso di crescita individuale del bambino e del ragazzo. Risulta fondamentale come possibile facilitatore anche il ruolo del tecnico di laboratorio e, soprattutto, del tecnico informatico per quanto riguarda la strumentazione e i device presenti nelle scuole, il cui mal funzionamento potrebbe invece porsi all'origine di comportamenti problema di allievi con disabilità, in particolare nell'area espressiva e comunicativa.

La responsabilizzazione che comporta la presenza nel GLI crea anche una maggiore sensibilizzazione e conoscenza riferite alla disabilità, utili ad evitare alcune criticità: si pensi, per esempio, all'utilizzo di una corriera con pedana, qualora ci siano allievi in carrozzina. È allora necessario che anche

l'addetto alla prenotazione di uscite didattiche si assicuri che i percorsi previsti siano privi di barriere architettoniche. In definitiva, quindi, anche la partecipazione di rappresentanti del personale amministrativo sarebbe da considerarsi un facilitatore per il processo di inclusione. Proprio per tale specificità, il GLI supporta sia il Collegio dei Docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'Inclusione, che i docenti contitolari (scuola primaria o infanzia) o i consigli di classe (scuola secondaria di primo e di secondo grado) nell'attuazione dei PEI e collabora con le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio.

Inoltre, poiché, come riportato all'art. 1, comma 1, lettera b) del DLgs 66/17, *“l'inclusione si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio”*, per l'attuazione della piena inclusione è da considerarsi un facilitatore il fatto che il GLI sia costituito anche da una rappresentanza attiva di genitori, studenti e Associazioni territoriali delle persone con disabilità.

Un ruolo cruciale del GLI è anche quello di stabilire l'assegnazione dei docenti di sostegno didattico alle classi, rispondendo, nei limiti del possibile, a criteri di continuità e professionalità: purtroppo, la carenza di insegnanti specializzati e il grande numero di docenti precari, elementi che contribuiscono al continuo turnover del personale scolastico, non garantiscono la continuità di cui avrebbero bisogno tutti gli allievi, a maggior ragione quelli con bisogni educativi speciali, configurandosi quindi come una possibile barriera. D'altro canto, è anche vero che talvolta la delega all'insegnante specializzato di qualsiasi problematica relativa all'inclusione può risultare un'ulteriore fonte di ostacolo ad un approccio realmente condiviso e inclusivo a livello di organizzazione.

Un successivo livello organizzativo, è costituito dal GLO (Gruppo di Lavoro Operativo), organo scolastico cruciale ai fini del progetto di vita dell'allievo con disabilità, in quanto è chiamato a definire il PEI, a verificare il processo di inclusione ed a proporre la quantificazione delle ore di sostegno. In riferimento all'organizzazione dell'orario scolastico sarebbe opportuno tenere in considerazione anche la calendarizzazione del tempo scuola, che è principalmente calibrato sulle esigenze degli insegnanti, costretti a muoversi su più plessi o istituzioni scolastiche. Sarebbe invece auspicabile e funzionale elaborare un calendario consono ai bisogni educativi speciali degli allievi, tenendo conto anche dei loro impegni socio sanitari.

Infine, una scuola accogliente si riconosce anche dal numero di progetti relativi all'inclusione e dall'attenzione data alle fasi di orientamento e, più in generale, al progetto di vita, considerando l'allievo con disabilità una persona in divenire: a questo riguardo sarebbe bene che il principio di autodeterminazione fosse avviato sin dalla più tenera età. Pertanto, la presenza di progettualità articolare, inserite in un quadro organico e in un'ottica longitudinale, potrebbe costituire un ulteriore elemento di facilitazione per il percorso di tutti gli allievi ed in particolare di quelli con disabilità o altri bisogni educativi speciali.

### **3.2. Spazi e tempi d'Istituto**

La seconda dimensione da indagare riguarda gli spazi ed i tempi dell'Istituzione scolastica ed il modo in cui questi si ripercuotono sugli atteggiamenti e sulle prassi inclusive attuate. Infatti, la cultura inclusiva di una scuola si respira fin dal suo ingresso, se non addirittura prima: la cura degli ambienti,

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 1, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

DOI: 10.14668/QTimes\_14106

la disposizione degli spazi, l'articolazione dei tempi dedicati all'empowerment e al benessere collettivo, diventano gli indicatori imprescindibili ed essenziali dell'offerta formativa, configurandosi come facilitatori dell'intero processo. In particolare l'utenza costituita dagli allievi con diverse disabilità pone sfide piuttosto complesse, che richiedono continui adattamenti individualizzati e personalizzati.

In primo luogo, già il gap tra un ambiente conosciuto ed informale, qual è quello familiare, ed un ambiente istituzionalizzato e formale, qual è quello scolastico, può generare una serie di 'effetti collaterali' (difficoltà di adattamento, problematiche comportamentali, ritiro sociale, ecc.): per ridurre questo dislivello, il momento dell'accoglienza assume un ruolo chiave come possibile facilitatore. Quindi, laddove necessario, si potrebbero 'gettare ponti di accoglienza' fin dall'esterno del plesso scolastico, mentre, talvolta, si possono notare già nelle zone adiacenti all'edificio alcune barriere architettoniche come colonne, pavimentazioni sconnesse, gradinate, percorsi in salita o in discesa, muretti, rampe, aiuole, ecc., che veicolano anche il livello di attenzione o disattenzione alle esigenze individuali.

Proseguendo verso l'interno dell'Istituto, una seconda possibile barriera è costituita dalla porta d'ingresso che, a seconda della tipologia (girevoli, automatiche, tradizionali, a doppia battuta, a vetrate, ecc.) può facilitare od ostacolare l'accoglienza. Anche l'atrio assume una duplice funzione: adibito ad una sorta di 'terra di mezzo', dovrebbe agevolare lo scambio di brevi informazioni, ponendosi come un vero e proprio 'open space' in cui gli operatori scolastici favoriscono un sereno congedo dalla figura parentale ed accompagnano l'allievo verso l'esperienza del collettivo. Nel caso di allievo con disabilità di tipo cognitivo, emotivo e/o comportamentale, esistono altre barriere, purtroppo non sempre prese nella dovuta considerazione, legate ad esempio alla difficoltà nella comprensione delle basilari regole di funzionamento dello spazio collettivo o nella decodifica di simboli, suoni e segnali luminosi. Va considerato, infatti, che alcuni allievi, impossibilitati a tollerare situazioni di forte confusione così come un ambiente e situazioni non strutturate, tendono a reagire con la fuga o con comportamenti aggressivi verso se stessi o verso gli altri (d'Alonzo, 2020). Da considerare poi anche la presenza della biblioteca che, in una prospettiva multimediale (quindi sfruttando i differenti canali di apprendimento ed espressivi degli allievi) ed opportunamente organizzata (in modo tale da evitare situazioni di sovraccarico cognitivo e quindi confusive), può sostenere lo studio autonomo e l'apprendimento continuo.

Se in generale tutti gli ambienti interni all'istituto scolastico (come aule, scale, ascensori, ballatoi, corridoi, mensa e servizi) meritano una certa attenzione ai fini inclusivi, palestra e laboratori richiedono ulteriori riflessioni. Nella prima può essere compromessa la piena partecipazione alle attività non solo per disabilità motorie, ma anche per problematiche di altra natura: si pensi ad esempio ai disagi fisici e psicologici indotti dalla rumorosità della pavimentazione, da uno spazio troppo ampio, da un'acustica amplificata, da una luce troppo intensa o dall'uso improprio di certi attrezzi. Nel caso dei laboratori, invece, le vere e proprie barriere potrebbero essere costituite da macchinari, attrezzature ed utensili vari. Pertanto, questi ambienti da un lato possono essere considerati efficaci facilitatori, in quanto stimolano la conoscenza del fare e molte abilità tecnico-pratiche; dall'altro lato però possono paradossalmente trasformarsi in barriere, nel momento in cui presentano caratteristiche non funzionali alle differenti abilità degli allievi.

In definitiva, si può quindi affermare che la gestione inclusiva di un istituto non abbraccia solo il problema delle barriere architettoniche viste come ostacoli alla mobilità ed alla utilizzazione sicura di spazi ed attrezzature oppure il tema degli accorgimenti e delle segnalazioni di orientamento e riconoscibilità del pericolo, ma è un aspetto di ben più ampia portata. Ogni spazio all'interno dell'istituto dovrebbe essere concepito come un prolungamento dell'aula, rispondendo a canoni di condivisione e continuità. Secondo Borri (2016), *“le caratteristiche dell'ambiente non sono più rigidamente stabilite a priori ma determinate dal tipo di attività che si intende svolgervi. E poiché le attività sono diversificate anche l'ambiente deve prevedere zone di lavoro e strumenti diversi. (...) Spazi aperti, aree interne, arredi flessibili, tecnologie mobili sono solo alcuni esempi di un nuovo ambiente didattico che richiede un ripensamento complessivo”* (pag. 6). Ulteriori facilitatori utili al processo di inclusione possono essere ritrovati nel manifesto *“1+4 Spazi educativi per la scuola del terzo millennio”* ([www.indire.it/progetto/1l-modello-1-4-spazi-educativi](http://www.indire.it/progetto/1l-modello-1-4-spazi-educativi)), nel quale si prevedono:

- uno spazio individuale, per il raccoglimento, la riflessione e la lettura;
- uno spazio di gruppo, in cui gli allievi si raccolgono e costruiscono la propria identità;
- uno spazio d'esplorazione, dedito alla scoperta ed all'esplorazione del mondo;
- uno spazio informale, per l'incontro informale ed il riposo;
- un'agorà, infine, come luogo dell'intera comunità scolastica.

### 3.3. Programmazione e valutazione

Dopo gli aspetti organizzativi e istituzionali, il passo successivo consiste nell'indagare le dimensioni della programmazione. La letteratura a riguardo offre spunti importanti che fanno riferimento soprattutto alla pedagogia strutturalista e, in particolare, al pensiero bruneriano, che considera lo sviluppo dell'intelligenza e delle sue funzioni secondo cambiamenti qualitativi della struttura psichica e cognitiva del bambino nelle diverse età. Il processo di sviluppo evolve attraverso:

- una prima modalità *esecutiva*, per cui il bambino rappresenta il suo mondo attraverso l'azione e identifica un oggetto per l'uso che ne fa;
- quella *iconica* che ha gli stessi scopi della precedente ma cambia attraverso un'immagine che progressivamente si libera dai condizionamenti percettivi;
- infine quella *simbolica*, in cui la rappresentazione si realizza attraverso codici simbolici. Il linguaggio, naturalmente, riveste un ruolo particolare in quanto è strumento di pensiero e veicolo di accrescimento culturale.

Chiaramente, nel caso di allievi con bisogni educativi speciali possiamo attenderci anche percorsi evolutivi quantitativamente o qualitativamente differenziati, con possibili ritardi o atipie di sviluppo. Ne consegue che ogni facilitatore o barriera dovrà essere attentamente valutato rispetto alla specifica fase evolutiva (esecutiva, iconica o simbolica) in cui si trova il bambino o il ragazzo, evitando di muoversi su livelli troppo discrepanti. Utilizzando un lessico vygotskijano (Liverta Sempio, 1997), potremmo affermare che qualsiasi strumento o artefatto può diventare facilitatore o barriera, nel momento in cui non si colloca nella zona di sviluppo prossimale dell'allievo, in particolare in presenza di disabilità. D'altro canto, per Bruner queste modalità rappresentative sono largamente influenzate dalla cultura, in quanto per lo sviluppo cognitivo hanno un'importanza determinante i

fattori ambientali e sociali, mentre l'educazione riveste un ruolo essenziale nell'estensione delle capacità e delle abilità cognitive nella risoluzione dei problemi.

L'unitarietà dell'apprendimento è uno dei molteplici vantaggi della didattica strutturalistica che si profila su almeno tre diversi livelli:

- il *piano orizzontale*, riconoscendo le stesse strutture in materie o argomenti di discipline diverse, permette l'integrazione tra discipline;
- il *piano verticale* consente un insegnamento continuo e a spirale dove l'allievo ritrova, nei diversi stadi di crescita, altrettanti livelli di approfondimento dello stesso contenuto disciplinare, di cui resta invariata la struttura, mentre cambia la sua rappresentazione in rapporto al livello di sviluppo cognitivo;
- il *piano trasversale* presenta le strutture concettuali con l'utilizzazione di tutte le forme di rappresentazione.

In quest'ottica, allora, un facilitatore è rappresentato dalla capacità del docente di individuare quelle idee organizzatrici del sapere, dei concetti di base, delle strutture che ci permettono di comprendere le cose e di ordinare ciò che già sappiamo per poi affrontare nuovi argomenti. In altri termini, al fine di evitare possibili barriere proprio a livello di programmazione, è fondamentale, riconoscere la struttura delle conoscenze, cercando di evitare un sovraccarico nozionistico. Inoltre, si tratta anche di fare attenzione alla riduzione di informazioni in modo tale da programmare percorsi didattici adeguati al modo in cui la mente dell'allievo organizza le informazioni. Tutto ciò ovviamente rimanda alla personalizzazione della didattica come facilitatore dei processi di apprendimento, attraverso la proposizione di attività mirate e significative per ciascun allievo (d'Alonzo, 2017).

Affinché l'azione del docente risulti un facilitatore, alle competenze del programmare devono ovviamente accompagnarsi anche quelle del valutare: il legame circolare di queste due azioni è virtuoso e permette, attraverso la valutazione, di raccogliere elementi utili per predisporre la programmazione e viceversa. Così la valutazione non è mai conclusiva ma ricorsiva, ossia, si tratta di un'attività ripetuta che offre sempre elementi nuovi per poter rivedere la propria programmazione in un'ottica sempre più inclusiva.

Inoltre, ai fini della facilitazione dell'intervento, è fondamentale che la fase valutativa permetta all'allievo di ritrovare quelle idee organizzatrici su cui è stato programmato, costruito e realizzato l'intervento educativo-didattico. Viceversa, un momento valutativo completamente slegato da quello di programmazione si costituirebbe come una barriera soprattutto per l'allievo con bisogni educativi speciali, che, anche a causa dei suoi deficit rappresentazionali e di generalizzazione, non riuscirebbe a passare in modo fluido e prevedibile da una fase all'altra, avvalendosi di quelle idee organizzatrici orizzontali, verticali e trasversali di cui abbiamo già parlato.

### 3.4. *Contesto classe*

Procedendo nell'analisi dei facilitatori e delle barriere a livello di classe, si propone una riflessione partendo dall'affermazione del fotografo Steve McCurry *“Io amo l'osservazione. Se tu osservi, anche nel posto più conosciuto e frequentato del pianeta, prima o poi qualcosa di insolito ed unico succederà.”*. Il luogo noto e quotidianamente vissuto per i protagonisti della scuola è l'aula scolastica:

è un denominatore comune di tutti gli ordini di scuola, contiene ausili e materiali simili, adattati sulla base delle diverse fasce di età e del contesto di apprendimento, proposti e condivisi dai docenti e dalla classe. In particolare, è importante la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza per discipline come le scienze, la tecnologia, le lingue comunitarie, la produzione musicale, il teatro, le attività pittoriche, la motricità; ma anche approcci che sfruttino la pluralità dei canali comunicativi per tutte le altre discipline. In questo modo, si favorisce quella flessibilità comunicativa e rappresentazionale, che costituisce il fulcro dell'Universal Design for Learning e, quindi, uno dei principali facilitatori ai processi inclusivi.

Riprendendo le parole iniziali di McCurry, allora, il focus osservativo del docente sull'aula deve essere attento e prolungato, in grado di andare oltre il già noto, al fine di individuare la possibile funzione facilitante o barrierante di oggetti o artefatti così quotidiani da apparire scontati. Ad esempio, già l'individuazione della porta d'ingresso può non essere chiara e visibile, poiché a volte contiene immagini, cartelloni, addobbi. Questi, se condivisi e spiegati, possono essere favorevolmente accolti e diventare un facilitatore anche in presenza di situazioni di disabilità cognitiva o di altri disturbi del neurosviluppo; viceversa, una mancanza di preparazione in merito all'allestimento potrebbe risultare una barriera insuperabile e portare a un blocco fisico all'accesso del locale. Alcune aule a volte presentano una seconda porta d'ingresso, che può essere considerata un facilitatore in quanto, in presenza di strategie per l'emergenza previste in situazioni di comportamenti-problema, potrebbe essere un transito defilato e controllato. All'opposto questo secondo varco può diventare una barriera in quanto motivo di confusione o fraintendimento della sua stessa funzione. Anche le finestre possono assumere il duplice ruolo di facilitatori (ad esempio quando l'utilizzo di eventuali tende permette la modulazione dell'intensità di luce) oppure di barriere, nel caso in cui si creino ombre e/o riflessi che possono ostacolare la fruizione della LIM o anche stimolare stereotipie e atteggiamenti oppositivi per fastidio e disturbo dell'attenzione sul compito. Inoltre, in presenza di problematiche comportamentali o di disabilità intellettive gravi alcune tipologie di finestre sono un'ulteriore barriera perché possibile stimolo di azioni rischiose, implicando quindi la necessità di un continuo monitoraggio da parte del docente.

Dopo aver osservato gli elementi strutturali, l'analisi procede con alcuni aspetti didattici: ad esempio, cartelloni, immagini e lavori di gruppo abbelliscono le pareti e raccontano la storia educativa della classe, ma possono determinare anche un sovraccarico visivo, ma soprattutto in presenza di studenti con iperattività e disturbi dell'attenzione. All'opposto, però, anche una carenza di questi elementi può diventare una barriera e dimostrare scarso coinvolgimento degli allievi nelle attività didattiche.

Monitorare lo scorrere del tempo con il calendario e l'orologio e pianificare le attività quotidiane e settimanali sono elementi facilitatori utili non solo in situazioni di autismo e iperattività ma con l'intero gruppo classe: anzi, questi aspetti relativi all'organizzazione di informazioni e alla gestione del tempo concorrono all'abilità di riflessione e di autoregolazione e possono diventare obiettivi definibili nelle diverse dimensioni del PEI.

Un'attenta considerazione meritano anche i dispositivi informatici, impiegati soprattutto come strumenti compensativi: l'immediatezza nel loro utilizzo concorre a renderli un facilitatore (sebbene debba sempre essere considerato il rischio di sovraccarico attentivo nel caso di un eccesso di elementi multimediali, che possono pesare eccessivamente sulla memoria di lavoro dell'allievo). Eventuali rallentamenti invece, a causa della mancanza di connessione nonché di strumenti o software obsoleti,

creano immediata barriera perché motivo di allungamento dei tempi, distrazione, confusione e frustrazione. Si consiglia pertanto di valutarne l'adeguatezza e di pianificare un loro eventuale utilizzo con un piano di riserva, in caso di mal funzionamento.

Infine, tra le competenze chiave introdotte nella scuola dal Consiglio dell'Unione Europea spiccano, per attualità e vicinanza al concetto di partecipazione attiva, le competenze trasversali di cittadinanza. Si propone pertanto una riflessione sui contenitori sia per la conservazione dei propri materiali didattici sia per l'eliminazione dei rifiuti. Ad esempio, la presenza di contenitori diversi per la raccolta differenziata, eventualmente accompagnati da immagini che facilitino la scelta della destinazione dello scarto, è un facilitatore per l'intero gruppo. Qualora questi richiamino colori e simboli presenti sul territorio comunale che accoglie l'Istituto, il concetto di facilitatore si estende all'intera comunità. La scuola diventa così parte di un preciso luogo, favorendo progettualità legate a questo contesto dove si intersecano realtà sociali, aggregative, culturali.

### **3.5. Relazioni verticali e orizzontali**

L'ultima dimensione considerata riguarda l'aspetto delle risorse umane e il tipo di relazione fra di esse, che ci riporta in modo circolare alle considerazioni iniziali sull'organizzazione scolastica, collocandola in una rete di rapporti più ampi e comunitari.

La famiglia è il principale punto di riferimento dell'allievo, come riportato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012*: “La scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo” (p.24). La famiglia, parte attiva di ogni azione che interessa l'allievo, può essere il vero snodo per tirare le fila del percorso scolastico, soprattutto in presenza di disabilità: essa infatti, se adeguatamente coinvolta e guidata, rielabora i fatti, recupera le informazioni, contribuisce alle attività didattiche, supportando l'allievo secondo le indicazioni della scuola. Ma il contesto parentale potrebbe non essere sempre un sostegno, trasformandosi talvolta in una possibile barriera, di cui tener conto in fase di progettazione dell'intervento educativo: ad esempio, anche momentaneamente la famiglia può mostrare difficoltà di funzionamento per svariati motivi (economici, sociali, ecc.), oppure può lamentare una carenza di comunicazione data anche da barriere linguistiche (si pensi alle famiglie di nuova immigrazione), o infine può vivere condizioni di particolare distress emotivo legate alla gestione del bambino con disabilità o di altri figli.

Tra i vari componenti del team docente, è poi necessario attuare un lavoro di squadra che, attraverso un'osservazione formale e informale congiunta, deve favorire un'analisi dei bisogni formativi, educativi e didattici dell'allievo, con un occhio sempre attento al progetto di vita. La mancanza di questa condivisione di procedure e metodiche osservative può pertanto rappresentare a sua volta un'importante barriera fin dalle iniziali fasi di valutazione ed assessment dell'allievo, in vista di una progettazione mirata e personalizzata. In questo lavoro, l'insegnante di sostegno ha un ruolo cruciale, in quanto assolve la funzione di mediatore e facilitatore, nonché di raccordo tra genitori e scuola, tra i colleghi, gli educatori e gli assistenti, sia interni che esterni alla scuola. Non è sempre facile avviare un percorso per un lavoro sinergico e far collaborare tutte queste componenti con una ricaduta positiva per l'allievo. Una barriera in tal senso è causata anche dal continuo cambio di docenti nel corso degli anni scolastici o addirittura nello stesso anno.

Ai fini della piena inclusione, un aspetto non secondario è anche il buon clima relazionale che si instaura fra i collaboratori scolastici, gli allievi, i docenti e gli educatori. Questi ultimi sono importanti al fine di creare una co-progettazione che comprenda tutti gli ambiti di vita dell'allievo con disabilità. La collaborazione e l'alleanza fra tutti gli attori si traducono in termini di coerenza educativa per raggiungere obiettivi condivisi, che sono individuati mediante un'attenta e continua comunicazione e un dialogo sulle priorità, tenendo conto delle attitudini e delle situazioni con cui l'allievo interagisce.

Gli operatori esterni alla scuola o i vari sportelli d'ascolto, anche legati alle associazioni, sono anch'essi importanti per uno sviluppo armonico dell'allievo: è quindi fondamentale favorire un interscambio di informazioni tra questi, la scuola e la componente parentale. La carenza di un adeguato scambio tra operatori diventa una barriera significativa nel momento in cui può creare delle divergenze che vanno a discapito di una corretta impostazione del lavoro, minando così il vero e proprio successo formativo a lungo termine.

Anche i compagni sono un elemento cruciale nella vita scolastica ed extrascolastica dell'allievo con disabilità: possono infatti essere un esempio virtuoso e facilitare la mediazione degli apprendimenti e possono fungere da modello di riferimento, fornendo un valido supporto nell'ambito delle relazioni in classe. Ogni allievo è infatti portatore di conoscenze, esperienze, culture diverse, con le quali avviene un continuo interscambio che favorisce l'arricchimento reciproco. Sono da considerarsi facilitatori anche i percorsi di sensibilizzazione attivati per la classe mediante riflessioni, contenuti a tema, attività mirate con esperti esterni, uscite didattiche da svolgersi tenendo conto delle risorse presenti sul territorio. Al contempo, però, è importante porre attenzione a quelle variabili che possono trasformare il gruppo in una barriera, quando ad esempio prevalgono approcci eccessivamente iperprotettivi, che non favoriscono la crescita autonoma dell'allievo. Oppure quando si manifestano relazioni basate sull'esclusione o su varie forme di prevaricazione, come nel caso dei fenomeni di bullismo che possono coinvolgere anche gli allievi con disabilità (Fedeli & Munaro, 2019).

In definitiva, però, ogni occasione può essere importante per una crescita della relazione volta a favorire il gruppo come punto di forza, al fine di permettere alla classe tutta di vivere e costruire insieme un percorso di crescita comune. Gli allievi, educati alla solidarietà e all'aiuto reciproco, possono così diventare un imprescindibile facilitatore sia per lo sviluppo di relazioni significative sia per il successo formativo del singolo e del gruppo.

#### **4. Conclusioni**

Il modello di analisi descritto si propone come guida orientativa per un'analisi dettagliata di quei fattori contestuali che possono agire da facilitatori o da barriere nella progettazione e nell'implementazione di percorsi educativi rivolti agli allievi con bisogni educativi speciali o diverse disabilità. Chiaramente, l'analisi andrebbe completata con un approfondimento di quelle variabili individuali che possono a loro volta favorire o ostacolare i processi di apprendimento, come ad esempio i livelli di autoefficacia dell'allievo, la sua storia pregressa, ecc. In questa sede, tuttavia, l'attenzione si è volutamente concentrata sui fattori di contesto, nella consapevolezza che solo agendo su di essi si possono costruire ambienti di apprendimento e di socializzazione realmente inclusivi, grazie all'azione quotidiana di tutti i soggetti coinvolti (allievi, famiglie, insegnanti, personale non docente, ecc.). In tal modo, si potrebbe anche valutare il livello di inclusività di contesti educativi non

abituale, come ad esempio sono state le diffuse esperienze di Didattica Digitale Integrata nel corso della pandemia da Covid19: oltre la considerazione della distanza fisica e del suo inevitabile impatto nel caso di allievi con bisogni educativi speciali, sarebbe utile un'analisi maggiormente dettagliata delle dimensioni considerate (da quelle organizzative fino a quelle relazionali), per comprendere come abbiano aumentato o ridotto anche la distanza sociale, emotiva e didattica.

### **Riferimenti bibliografici:**

Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.

Borri, S. (2016) (a cura di). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.

Cottini, L., Munaro, C. & Costa, F. (2021). *Il nuovo PEI su base ICF guida alla compilazione*. Firenze: GiuntiEdu.

d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

d'Alonzo, L. (2020). *La gestione della classe per l'inclusione*. Brescia: Scholè.

Emili, E.A. & Pascoletti, S. (2021). *Tecnologie e nuovo PEI*. Roma: Anicia.

Engel, G.L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535-544.

Fedeli, D. (2013). *Pedagogia delle emozioni*. Roma: Anicia.

Fedeli, D. (2020). *La gestione dei comportamenti problema*. Roma: Anicia.

Fedeli, D. & Munaro, C. (2019). *Bullismo e cyberbullismo. Come intervenire nei contesti scolastici*. Firenze: GiuntiEdu.

Fogarolo, F. & Onger, G. (2020). *La nuova legge sull'inclusione*. Trento: Erickson.

Ianes, D. & Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola*. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S. & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.

Kraus de Camargo, O., Simon, L., Ronen, G.M. & Rosenbaum, P.L. (2019). *ICF: A Hands-on Approach for Clinicians and Families*. London: Mac Keith.

Liverta Sempio, O. (1997). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.

Martin, G. & Pear, J. (2000). *Strategie e tecniche per il cambiamento*. Milano: McGraw-Hill.

Meazzini, P. (1997). *Handicap: passi verso l'autonomia*. Firenze: Giunti.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Purdue, K. (2009). Barriers to and Facilitators of Inclusion for Children with Disabilities in Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 133-143.

Simeonsson, R.J., Lollar, D., Hollowell, J. & Adams, M. (2000). Revision of the International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: Developmental issues. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53 (2), 113-124.