



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: luglio 2023

©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
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Facilitators and barriers in inclusive teaching for Special Educational Needs:
testing an ecosystem approach**

**Facilitatori e barriere nella didattica inclusiva per i Bisogni Educativi Speciali:
la sperimentazione di un approccio ecosistemico**

di

Daniele Fedeli

daniele.fedeli@uniud.it

Eugenia Di Barbora

eugenia.dibarbora@uniud.it

Università degli Studi di Udine

Abstract:

Barriers and facilitators represent two substantial constructs for the design of an inclusive teaching aimed at students with Special Educational Needs, but they must be analyzed within an epistemological framework that avoids a simple list of elements. This contribution illustrates the research framework adopted for a study aimed at teachers of the Comprehensive Institutes of the Friuli Venezia Giulia Region: the objective consists in experimenting with an ecosystem model, which integrates the bio-psycho-social perspective of ICF with the Bronfenbrenner's pedagogical one.

This approach allows a holistic view of the student with SEN, within the physical, organizational and relational context of the classroom and school attended; moreover, it allows a dynamic analysis of facilitators and barriers based on two dimensions: presence-absence and functionality-dysfunctionality with respect to the individual functioning profile.

Keywords: inclusion; barriers; facilitators; ecosystem approach; Special Educational Needs.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15315

Abstract:

Barriere e facilitatori rappresentano due costrutti sostanziali per la progettazione di una didattica inclusiva rivolta agli allievi con Bisogni Educativi Speciali, ma devono essere analizzati all'interno di una cornice epistemologica che consenta di evitare un semplice elenco di elementi. Il presente contributo illustra l'impianto di ricerca adottato per l'avvio di uno studio rivolto ai docenti degli Istituti Comprensivi della Regione Friuli Venezia Giulia: l'obiettivo consiste nella sperimentazione di un modello ecosistemico, che integra la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF con quella pedagogica di Bronfenbrenner. Questo approccio consente una visione olistica dell'alunno con BES, all'interno del contesto fisico, organizzativo e relazionale della classe e della scuola frequentata; inoltre, permette un'analisi dinamica dei facilitatori e delle barriere in base a due dimensioni: la presenza/assenza e la funzionalità/disfunzionalità rispetto al profilo di funzionamento individuale.

Parole chiave: inclusione; barriere; facilitatori; approccio ecosistemico, Bisogni Educativi Speciali.

1. Barriere e facilitatori

Con la comparsa del nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato, introdotto con il Decreto Interministeriale n.182 del 19 dicembre 2020, cambia in modo significativo non solamente la struttura della progettazione rivolta ad allieve ed allievi con Bisogni Educativi Speciali, ma in modo più ampio l'intero focus dell'approccio educativo e riabilitativo (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; de Camargo, Simon, Ronen e Rosenbaum, 2019). In particolare, il modello bio-psico-sociale pone al centro dell'analisi il contesto entro cui si manifesta il funzionamento della persona, articolandolo in fattori ambientali (ambiente naturale ed antropico, prodotti e tecnologia, relazioni e sostegno sociale, ecc.) e personali, ad esempio gli aspetti motivazionali e l'autoefficacia (Lascioli e Pasqualotto, 2021; Berselli e Menozzi, 2018): ciascuno di questi elementi può diventare a sua volta una barriera al funzionamento individuale o un facilitatore, anche in base al momento evolutivo dell'allievo (Fedeli et al., 2022; Fedeli e Munaro, 2023).

Indagare barriere e facilitatori per una didattica realmente inclusiva richiede come incipit la necessità di avviare la riflessione a partire da un lessico di condivisione e da una cornice epistemologica su cui fondare e sostenere le successive riflessioni, ipotesi e proposte. La cornice epistemologica è rappresentata dall'inclusione, che mette in primo piano il ruolo del contesto e di un sistema di educazione e formazione per lo sviluppo dell'intero gruppo classe e della comunità apprendente, secondo una prospettiva di sostegno distribuito, finalizzata al superamento degli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento di ciascuno. È l'ambiente educativo nella sua complessità che deve trasformarsi, coinvolgendo tutta la comunità scolastica ed attivandosi non solamente in presenza di un/un'alunno/a con bisogni speciali (Demo, 2017; Cottini, 2017).

Passando al livello etimologico dei termini, un facilitatore si può pertanto definire come chi o cosa facilita e agevola il conseguimento di qualcosa, mentre una barriera costituisce un ostacolo in direzione opposta (de Camargo, Simon, Ronen e Rosenbaum, 2019; Rondanini, 2019). Quest'idea rimanda ad una dimensione proattiva, di tensione verso un fine, rivolta ad un elemento esterno che ne

costituisce l'obiettivo: l'elemento finalistico è pertanto sostanziale. Va altresì specificato che i facilitatori possono essere, al pari delle barriere, di differenti tipologie: immateriali (ad esempio, le strategie adottate), materiali (oggetti, strumenti, artefatti, ecc.), animali (ad esempio, un cane guida) e umani (come potrebbe essere la presenza di consulenti e mediatori all'interno di gruppi ed organizzazioni). Va considerata questa ampia gamma di possibilità per non ridurre il nostro orizzonte osservativo e non limitare l'individuazione di facilitatori e barriere, con il rischio di vincolare gli stessi a forme poco analitiche o condizionate da strutture pregiudiziali.

L'effetto di facilitatore o di barriera dei differenti fattori può esercitarsi sostanzialmente a tre livelli:

1. *a livello di emissione della condotta*, favorendola o inibendola. Ad esempio, un atteggiamento inclusivo e supportante da parte dell'insegnante o un clima prosociale tra gli allievi di un gruppo classe possono facilitare l'emissione di una condotta di lettura di un testo da parte di un allievo con un lieve deficit intellettivo; viceversa, un approccio eccessivamente critico da parte del docente o dinamiche di derisione tra compagni possono inibire e bloccare un'abilità che pure il soggetto possiede, agendo quindi come barriere;
2. *a livello di acquisizione della condotta*. In alcuni casi le barriere, come ad esempio un approccio didattico scorretto o tempi eccessivamente ridotti, possono ostacolare l'acquisizione dell'abilità richiesta, nell'esempio precedente la decodifica di un testo; in altri casi, invece, i facilitatori permettono un'acquisizione più rapida ed efficace dell'abilità in questione, ad esempio, quando si riesce ad utilizzare un adeguato adattamento dei testi da leggere, quando si prevedono tempi di esercizio e consolidamento dell'abilità, ecc.;
3. *a livello di sostituzione della condotta*. Infine, vi sono situazione di maggior deficit, in cui la condotta (come ad esempio la decodifica del testo) non può essere acquisita e sviluppata in modo sufficiente e quindi deve essere compensata e sostituita (nell'esempio, tramite il ricordo ad esempio ad un programma di sintesi vocale). Anche in questo caso, però, possono intervenire facilitatori e barriere: ad esempio, nel caso dei primi, potremmo annoverare la presenza di software di ultima generazione e hardware adeguati, la familiarità del docente stesso con questi strumenti, il loro inserimento nella quotidianità didattica, in modo tale da favorire l'interazione anche con gli altri allievi, ecc. Al contempo, potremmo però avere delle barriere, rappresentate non solo dall'assenza di adeguati software o hardware, ma anche dal fatto di esercitazione centrate solamente sull'allievo con disabilità, isolandolo quindi dalle attività dei compagni.

Dalla disamina precedente, è allora evidente che facilitatori e barriere non sono identificabili solamente con fattori di tipo fisico, ma devono ampliarsi ad includere anche tutte le dimensioni relazionali e mentali di tutti i soggetti coinvolti nell'azione didattica (insegnanti, allievi, genitori, dirigenti, ecc.): ci possono essere ostacoli e agenti facilitanti che a livello individuale agiscono nell'ambito prassico/motorio, oppure nella sfera comunicativo-linguistica, o ancora in quella cognitiva, senza dimenticare che possono riguardare anche l'area relazionale, emotiva, motivazionale e così via. Analogamente ci possono essere barriere e facilitatori rinvenibili nell'ambiente fisico, nell'accesso alle risorse e alle dotazioni tecnologiche, come anche sul piano di sistema toccando aspetti dell'educazione-istruzione concernenti l'organizzazione, la pianificazione didattica, la comunicazione, la leadership, ecc.

(Ianes e Cramerotti, 2011; Ianes, Cramerotti e Scapin, 2019). Tutti questi molteplici aspetti vanno considerati nella loro complessità ed interazione come fattori che vanno decostruiti (barriere) o costruiti ed implementati (facilitatori) al fine di creare le condizioni più inclusive, eque ed ottimali per tutti gli studenti, per limitare, ridurre o anche eliminare difficoltà, per permettere a ciascuno/a di esprimere al massimo il proprio potenziale.

Una siffatta lettura suggerisce tre riflessioni:

1. barriere e facilitatori riguardano tutta la popolazione coinvolta in processi di educazione ed istruzione e dovrebbero entrare nel linguaggio corrente, ispirando una vision complessiva non conseguente e dovuta al PI, al PEI o al PDP. Si tratta di una vision di sistema di ciascuna istituzione scolastica, come di ciascun dirigente o insegnante, ispirata ad un'idea universalistica di differenza, che a prescindere da studenti con diverse abilità, deficit o vulnerabilità concepirà barriere e facilitatori come "categorie comuni" della quotidianità didattica, al pari di competenze, relazione, valutazione, ecc.;
2. la natura dinamica delle barriere e la proattività dei facilitatori collocano gli stessi in un orizzonte non statico ma in continuo divenire. Ciò implica che qualsivoglia lettura dicotomica e inalterata sia da escludere, non esistono barriere e facilitatori stabilmente definiti nello spazio e nel tempo e a cui attingere, poiché *"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"* (Fedeli et al. 2022, 49);
3. infine, è fondamentale anche studiare l'interazione tra facilitatori e barriere: ad esempio, l'introduzione di un programma di sintesi vocale o di videoscrittura può essere un fattore sicuramente positivo per un allievo con deficit nell'area della letto-scrittura e quindi agire da facilitatore; d'altro canto, però, ci troviamo di fronte ad una barriera all'inclusione se l'apprendimento e l'utilizzo di questi strumenti non viene inserito nella programmazione didattica dell'intera classe ma porta ad un dilatamento eccessivo dei tempi di lavoro individuale per l'allievo.

In realtà, il modello bio-psico-sociale, oltre ad un'approfondita analisi di facilitatori e barriere, comporta due ulteriori implicazioni, particolarmente significative soprattutto nella predisposizione del nuovo modello di PEI:

- da un lato, viene posta maggiore enfasi sull'osservazione, come strumento cardine per rilevare le barriere ed i facilitatori presenti nel contesto, declinandola sia dal punto di vista dei genitori (Quadro 1 del nuovo modello) sia da quello degli insegnanti (Punto 4). È anche rilevante l'indicazione di evidenziare specificamente i punti di forza dell'allievo, articolati nelle quattro dimensioni (Relazione, Comunicazione, Autonomia e Cognitiva), come base da cui partire per la costruzione di una progettualità realmente efficace ed inclusiva;
- dall'altro lato, emerge la necessità di mettere in dialogo i diversi interlocutori dell'allievo, al fine di avere un quadro maggiormente attendibile e valido delle evidenze raccolte, in base al principio di triangolazione delle fonti e dei dati propri delle ricerche di tipo qualitativo. Solo un approccio di questo tipo consente infatti di effettuare un'analisi affidabile e diacronica di barriere e facilitatori.

In questa prospettiva, si aprono allora prospettive interessanti ma anche sfidanti, nel tentativo di governare un'elevata complessità nell'analisi di barriere e facilitatori, superando la tentazione o il rischio di elenchi statici di questi fattori. Per questo motivo, nel progetto di ricerca che sarà illustrato nelle pagine seguenti, è stato deciso di adottare il modello di Bronfenbrenner come schema tassonomico per l'analisi di facilitatori e barriere, in virtù di tre caratteristiche: in primo luogo, l'impostazione ecologica coerente con l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (WHO 2001, 2007); la possibilità di indagare l'interazione tra fattori in base a dimensioni sincroniche (micro-meso-macro) e diacroniche; infine, la sua diffusione in ambito scolastico.

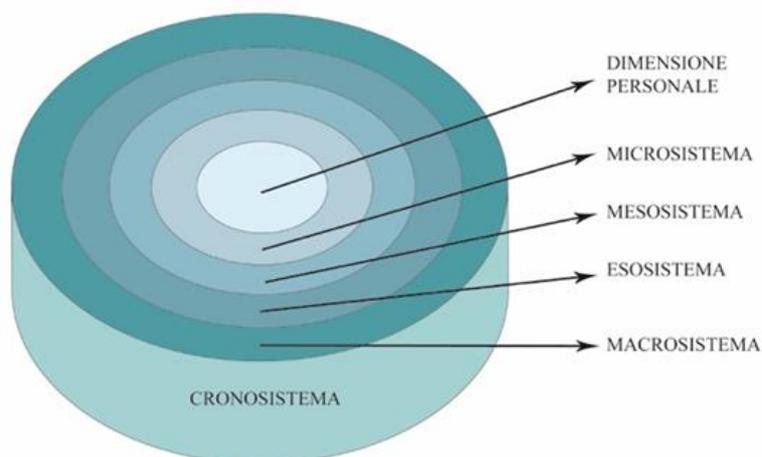
2. Una lettura ecologica

Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1986b) *“implica lo studio scientifico del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà mutevoli delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte”* (pp. 54-55). Lo sviluppo è inteso come fenomeno di continuità e cambiamento delle caratteristiche bio-psicologiche degli esseri umani, la cui evoluzione dipende dal contesto di vita e dal più ampio contesto sociale: si tratta quindi di un modello basato sui costrutti *‘processo-persona-contesto-tempo’*, che consentono di leggere in modo integrato aspetti diversi e concomitanti:

- la persona con le sue caratteristiche bio-psico-fisiche, emotive, comportamentali;
- il contesto o meglio la pluralità di ambienti interdipendenti in cui il soggetto vive;
- il processo evolutivo determinato dalle dinamiche intercorrenti tra individuo ed ambiente;
- il tempo inteso come vettore trasversale e multidimensionale (tempo familiare, storico, ontogenetico...).

Già in precedenza Bronfenbrenner (1977) aveva sostenuto come tale accomodamento progressivo e reciproco, lungo tutto il corso della vita, tra un organismo umano in crescita e gli ambienti immediati e mediati in cui vive, fosse un processo influenzato dalle relazioni che si stabiliscono all'interno e tra questi contesti immediati, nonché dai contesti sociali più ampi, sia formali che informali. A sua volta, la persona in via di sviluppo non è una tabula rasa che viene modellata dall'ambiente, ma abita ed agisce nello stesso, ristrutturandolo: individuo ed ambiente sono quindi stretti in una relazione bidimensionale, ovvero caratterizzata dalla reciprocità, a fronte della quale si influenzano e trasformano vicendevolmente.

L'ambiente trova così una sua rappresentazione topologica in strutture circolari e concentriche, nelle quali possono essere organizzati e analizzati facilitatori e barriere (Figura 1).



QTimes – webmagazine
Anno XV - n. 3, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15315

- Il *microsistema* è “*uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali in cui l’individuo in via di sviluppo ha esperienza in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete*” (Bronfenbrenner, 1986b, 55). Nella successiva rivisitazione del modello, le persone vengono ancor più riconosciute come portatrici di distintive caratteristiche di temperamento, personalità e sistemi di credenze. A questo livello possiamo analizzare i facilitatori e le barriere che incidono quando l’allievo si interfaccia con i contesti più prossimali (in primo luogo l’ambito domestico e la classe come luogo fisico e sociale) ed all’interno di questi ambiti si impegna in attività (di apprendimento, ludiche, ecc.) ed assume ruoli peculiari (figlio/a, alunno/a, amico/a ecc.).
- Il *mesosistema* abbraccia “*le interrelazioni tra due o più sistemi ambientali alle quali l’individuo in via di sviluppo partecipa attivamente*” (op.cit., 60). Si tratta quindi di un sistema di microsistemi, in cui le interconnessioni si estendono ad altre persone e includono i legami intermedi tra reti sociali, comunicazioni formali e non formali, conoscenze ed atteggiamenti. In questo caso, si studiano facilitatori e barriere che agiscono nel sistema di relazioni tra microsistemi e che riguardano contesti diversi, come ad esempio il gruppo dei coetanei più esteso, altri contesti di aggregazione (ad esempio i centri estivi), l’interazione con l’ambiente fisico e relazionale più allargato, esterno all’aula.
- L’*esosistema* afferisce ad una o più situazioni ambientali in cui l’individuo in via di sviluppo “*non è partecipante attivo, ma in cui si verificano degli eventi che determinano, o sono determinati da ciò che accade nella situazione ambientale che comprende l’individuo stesso*” (op.cit., 60). In questo caso, si considerano quei facilitatori e quelle barriere che incidono in modo indiretto sull’allievo, attraverso contesti allargati in cui non agisce direttamente ma di cui è comunque parte, come ad esempio il contesto lavorativo dei genitori o la scuola frequentata da un fratello maggiore o ancora la rete amicale familiare, i mezzi di comunicazione di massa direttamente fruiti, la rete di trasporti, ecc. Si tratta dunque di strutture sociali che appartengono a variabili esterne al soggetto.
- Il *macrosistema* interessa l’ampio schema ideologico e organizzativo delle istituzioni sociali che caratterizzano una determinata cultura o subcultura. I sistemi economici, sociali, educativi, legali e politici sono quindi forme concrete del macrosistema, le quali veicolano informazioni ed ideologie che sostanziano e conferiscono significato a specifiche agenzie e reti sociali ed alle loro interrelazioni. Facilitatori e barriere riguardano le responsabilità assunte dagli adulti in riferimento alla posizione, alla cura ed alle priorità che vengono attribuite ai bambini/ragazzi in tali macrosistemi attraverso i servizi, i sistemi e le politiche educative, sociali economiche ecc., come analogamente incidono i modelli valoriali e culturali espressi dalla società di appartenenza.
- Il *cronosistema*, infine, costruito integrato successivamente da Bronfenbrenner (1986a), prende in considerazione aspetti costanti e cambiamenti che riguardano tanto l’individuo quanto l’ambiente in cui lo stesso è iscritto. La focalizzazione è sugli eventi che possono “*alterare la relazione esistente che intercorre tra la persona ed il suo ambiente, creando quindi una dinamica capace di attivare cambiamenti evolutivi*” (Bronfenbrenner, 2010, 173). Si studiano quindi le possibili trasformazioni nei facilitatori e nelle barriere che intervengono nel corso dello sviluppo di una persona: possono riguardare eventi che si collocano nell’ambiente di vita ma sono esterni

all'individuo, come ad esempio l'allargamento del nucleo familiare per una nuova nascita, oppure un divorzio, un lutto, un passaggio di ordine scolastico, ma anche eventi naturali o bellici che obbligano a trasformazioni profonde come le migrazioni. Possono altresì essere modificazioni determinati da fattori interni all'individuo, sia di tipo storico (ad esempio, una malattia) sia di tipo maturativo (la pubertà e l'ingresso nell'adolescenza).

Il modello ecologico, concepito topologicamente come una nidificazione di strutture, ognuna contenuta nella successiva, permette quindi la comprensione delle condizioni che favoriscono (facilitatori) oppure ostacolano (barriere) lo sviluppo umano, in cui l'evoluzione del singolo individuo è correlata ad una dimensione sistemica progressivamente più ampia (intrapersonale, interpersonale, ecc.). In altre parole, questo modello si mostra come uno strumento idoneo e ricco per leggere le composite realtà che un allievo in fase di sviluppo vive nelle diversificate realtà di vita e di formazione (Figura 2).

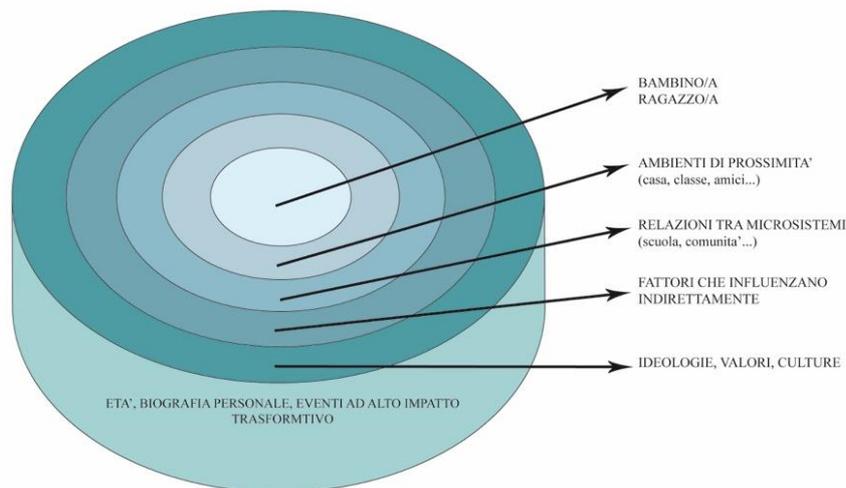


Figura 2. Il modello in ambito scolastico

3. Il modello empirico

Partendo da questi presupposti teorici, nel corso dell'anno scolastico 2022/23 è stata avviata una sperimentazione volta a verificare l'applicabilità e la funzionalità di un modello ecologico all'analisi dei facilitatori e delle barriere nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado del Friuli Venezia Giulia, con l'obiettivo di replicare successivamente lo studio su un campione nazionale stratificato per aree geografiche.

Lo studio si è articolato in plurime fasi:

1. una prima analisi concettuale dei fattori personali e ambientali che possono agire da facilitatori e barriere, in base anche allo schema e alle indicazioni fornite dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. In questa prima fase, tali fattori sono stati inseriti nei sistemi di Bronfenbrenner, per due finalità principali: da un lato, disporre di un'organizzazione concettuale degli stessi, in modo tale da poter essere analizzati secondo una specifica logica nei casi specifici a scuola; dall'altro lato, consentire una modularità degli stessi, permettendo agli insegnanti di indagare solo specifici sistemi a seconda delle singole situazioni;
2. una seconda fase in cui, a partire dall'analisi dei fattori ambientali su base ICF, è stato predisposto un questionario rivolto ai docenti e finalizzato a rilevare i facilitatori e le barriere presenti nel contesto scolastico di appartenenza;

3. una terza fase ha visto la somministrazione dello strumento ad un circoscritto e mirato campione di docenti con specializzazione per il sostegno al fine di valutare la praticabilità e l'efficacia del sistema di codifica proposto (vd. paragrafo 3.2);
4. la quarta fase è consistita di uno studio pilota condotto su 33 insegnanti di scuola primaria, al fine di rilevare la comprensibilità sia dei singoli item, sia della struttura generale dell'impianto concettuale e delle istruzioni di compilazioni, che forniscono indicazioni relative al sistema di codifica. Questa fase ha consentito una riduzione degli item e una loro migliore definizione;
5. infine, l'ultima fase, in corso di realizzazione, consiste nella distribuzione dello strumento tramite modulo Microsoft Forms presso gli Istituti Comprensivi del Friuli Venezia Giulia. Questa raccolta dei dati ha due finalità: in primo luogo, ottenere una fotografia sufficientemente valida ed attendibile dei facilitatori e delle barriere presenti nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di I grado; in secondo luogo, individuare possibili livelli criteriali in base ai quali considerare la funzionalità dei diversi sistemi ecologici in cui sono inseriti gli allievi con Bisogni Educativi Speciali.

Nei seguenti paragrafi verranno descritti il modello di organizzazione di barriere e facilitatori in base ai livelli d'analisi individuati da Bronfenbrenner e, successivamente, il sistema di codifica adottato.

3.1. I facilitatori e le barriere nei sistemi ecologici dal micro al macro

L'incontro tra il modello di funzionamento bio-psico-sociale dell'ICF e il modello ecologico di Bronfenbrenner consente di leggere in modo integrato i fattori ambientali. A tal fine è stata prevista una struttura (figura 3) per indagare specificatamente i facilitatori e le barriere secondo due coordinate:

- le aree: fisica e delle dotazioni, relazionale e sociale, atteggiamenti, didattico-organizzativa;
- i sistemi: da quello micro, che si riferisce a alla dimensione quotidiana e prossimale di ciascun soggetto, a quelli via via più estesi del meso e dell'eso, sino a giungere al macrosistema.

L'impianto è stato arricchito anche dall'inserimento del cronosistema, che percorre trasversalmente tutti i sistemi.

| | | SISTEMI | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|--|----------------------------|
| | | MICRO | MESO | ESO | MACRO |
| | | Famiglia, vicinato, classe, ecc. | Relazioni tra microsistemi: comunità, scuola, ecc. | Fattori esterni che influenzano indirettamente l'individuo: leggi, politiche, ecc. | Ideologie, valori, culture |
| FATTORI AMBIENTALI | AREE | | | | |
| | Ambiente fisico e delle dotazioni | AF1 | AF2 | AF3 | AF4 |
| | Ambiente relazionale e sociale | AS1 | AS2 | AS3 | AS4 |
| | Atteggiamenti | AT1 | AT2 | AT3 | AT4 |

| | | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| | Ambiente didattico ed organizzativo | AO1 | AO2 | AO3 | AO3 |
| SISTEMA TRASVERSALE: CRONOSISTEMA | | CR1 | CR2 | CR3 | CR4 |

Figura 3. Struttura per una lettura integrata dei fattori ambientali

Al fine di accompagnare una lettura di facilitatori e barriere, rifacendosi anche a quanto contenuto nell'ICF, per ciascuna area sono stati declinati degli item in forma affermativa e secondo una modalità progressiva rispetto ai sistemi:

- ambiente fisico: spazi e tecnologie della classe (21 item) e spazi e tecnologie della scuola (9 item);
- ambiente sociale e delle relazioni (16 item);
- atteggiamenti (9 item);
- ambiente organizzativo e didattico (42 item).

Gli item sono stati complessivamente raccolti in uno strumento rivolto ai docenti per il rilevamento di facilitatori e barriere presenti nel contesto scolastico di appartenenza. Di seguito (tabella 2), una breve esemplificazione che, in riferimento al microsistema, propone due item per ciascuna area:

| | | MICROSISTEMA |
|-----------------------------------|-----|---|
| AREE | | |
| AMBIENTE FISICO E DELLE DOTAZIONI | AF1 | <ul style="list-style-type: none"> - Le sedute (sedia, sedia su rotella, sgabello basculante) sono ergonomiche rispetto alle età ed ai bisogni dello studente accolto. - La qualità delle superfici di lavoro e degli schermi (lavagna di ardesia, lavagna bianca, lavagna a fogli mobili, Lavagna Interattiva Multimediale, monitor, monitor touch screen, proiettore, sistema di proiezione mobile) è appropriata. |
| AMBIENTE RELAZIONALE E SOCIALE | AS1 | <ul style="list-style-type: none"> - In classe l'alunno/a ha a disposizione prodotti e tecnologia generali per la comunicazione adattati o creati appositamente (dispositivi video, elettroottici, per scrivere, per disegnare, speciali software o hardware, impianti cocleari, istruttori uditivi, protesi vocali, lavagne per la comunicazione, ecc.). - In classe vengono messe in atto strategie di aiuto/tutoring nelle attività quotidiane per favorire la partecipazione sociale. |
| ATTEGGIAMENTI | AT1 | <ul style="list-style-type: none"> - In classe gli atteggiamenti (opinioni e convinzioni generali o specifiche che influenzano il comportamento e le azioni individuali) dei compagni verso la differenza, i disturbi e la disabilità sono accoglienti ed inclusivi. - In classe sono previsti percorsi volti a promuovere la consapevolezza rispetto al ruolo ed agli effetti degli atteggiamenti assunti individualmente ed in gruppo. |

| | | |
|------------------------------------|-----|--|
| AMBIENTE DIDATTICO E ORGANIZZATIVO | AO1 | <ul style="list-style-type: none"> - L'organizzazione del tempo scuola è funzionale alle esigenze dell'alunno/a con bisogni speciali (adattamento del tempo scuola, pianificazione dei tempi delle lezioni, delle attività e delle pause attive). - La progettazione curricolare utilizza in modo condiviso tra tutti i docenti l'UDL, Universal Design for Learning o Progettazione Universale per l'Apprendimento. |
|------------------------------------|-----|--|

Figura 4. Esempificazione di alcuni item distinti per aree e riferiti al microsistema

Il modello di organizzazione di barriere e facilitatori in base ai livelli d'analisi individuati da Bronfenbrenner si rivela utile per ricavare informazioni che possono essere raccolte, esaminate ed interpretate secondo tre differenti prospettive, come di seguito indicato nella figura 5:

| | | MICRO | MESO | ESO | MACRO |
|--------------------|------------------------------------|-------|------|-----|-------|
| FATTORI AMBIENTALI | AREE | | | | |
| | Ambiente fisico | AF1 | AF2 | AF3 | AF4 |
| | Ambiente relazionale e sociale | AS1 | AS2 | AS3 | AS4 |
| | Atteggiamenti | AT1 | AT2 | AT3 | AT4 |
| | Ambiente didattico e organizzativo | AO1 | AO2 | AO3 | AO4 |

Figura 5. Prospettive di analisi del modello di organizzazione di facilitatori e barriere

Le tre diverse prospettive permettono:

- una lettura orizzontale *per aree*: utile a comprendere, ad esempio nell'area dell'ambiente fisico e delle dotazioni, se i facilitatori sono distribuiti in tutti i sistemi che dal micro vanno al macro, o se le barriere si presentano con più incisività in alcuni aspetti del contesto classe piuttosto che dell'ambiente scuola;
- una lettura verticale *per sistemi*: vantaggiosa per verificare all'interno di uno stesso sistema se facilitatori e barriere si presentano in continuità o discontinuità rispetto alle diverse aree di indagine; ad esempio, un'analisi focalizzata sul microsistema potrebbe far emergere che in classe il setting d'aula e le dotazioni materiali e tecnologiche pongono condizioni fortemente ostacolanti mentre risultano facilitanti gli atteggiamenti dei vari attori (alunni, docenti, esperti, ecc.) che agiscono in quel microcontesto;
- una lettura mirata che *incrocia un'area ed un sistema*: proficua per offrire una fotografia puntuale di un piccolo segmento di indagine (ad esempio, AF1), o per compararne due: volendo per esempio aprire un focus ed un confronto su facilitatori e barriere che intervengono negli aspetti organizzativi e didattici della classe (AO1) e in quelli della scuola (AO2), si andranno a confrontare le evidenze desunte dai relativi quadri.

3.2. Il sistema di codifica

Come discusso precedentemente, non può concettualmente esistere un elenco statico di facilitatori e barriere, in quanto qualsiasi fattore contestuale può diventare facilitatore o barriera non solamente in base agli elementi di riflessioni prima indicati (la fase evolutiva dell'allievo, l'interazione tra fattori, ecc.) ma anche in base alle reali esigenze educative dell'individuo. Le *Linee guida per la redazione della certificazione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del profilo di funzionamento tenuto conto della classificazione internazionale delle malattie e della classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute dell'OMS* (pubblicate dal Ministero della Salute il 10 novembre 2022, in attuazione dell'art. 5, comma 6 del D.Lgs. 66/2017 "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità", come modificato dal D.Lgs. 96/2019 "Disposizioni integrative e correttive al D. Lgs. 66/2017"), nell'analisi dell'effetto dei fattori ambientali sul funzionamento individuale, ed in particolare sullo svolgimento delle attività, propongono la seguente gradazione (p.37):

| Graduazione dell'effetto dei fattori ambientali | | |
|--|------------------------------|--|
| Presenza ed effetto | Significato | Impatto sullo svolgimento delle attività |
| Non presenti e non necessari | Salute del soggetto | <i>Il soggetto svolge una determinata attività senza difficoltà e senza necessità di supporti, di servizi, di prodotti o tecnologie.</i> |
| Presenti ed efficaci | Facilitatore importante | <i>Il soggetto viene supportato da fattori ambientali utili e accettati/approvati/tollerati, che fanno sì che le attività siano svolte senza difficoltà.</i> |
| Presenti e parzialmente efficaci | Facilitatore non sufficiente | <i>Il soggetto viene supportato da fattori ambientali utili accettati/approvati/tollerati, ma le attività sono svolte ancora con qualche difficoltà.</i> |
| Presenti e non efficaci | Barriera elevata | <i>Il soggetto viene supportato da fattori ambientali teoricamente utili, ma che il soggetto non accetta/approva/tollera/, con il risultato che le attività sono svolte con difficoltà.</i> |
| Non presenti ma necessari | Barriera molto elevata | <i>Il soggetto non ha ancora a disposizione fattori ambientali che sarebbero utili per migliorare le performance, con il risultato che le attività sono svolte con difficoltà.</i> |
| Presenti e non necessari | Barriera media | <i>Il soggetto dispone di risorse eccedenti le sue necessità; il soggetto può farcela senza fattori ambientali; i fattori ambientali presenti ostacolano il fare da sé, con il risultato che le attività sono svolte con difficoltà.</i> |

Al fine allora di utilizzare un sistema di codifica dinamico e condiviso, nel presente progetto di ricerca si è deciso di adottare il medesimo schema, con alcune piccole modifiche, come riportato di seguito:

| Presenza e funzionalità | Facilitatore/barriera | Esempio |
|---|------------------------------|---|
| Necessario ma non presente | Barriera molto importante | <i>È assente il supporto di un assistente alla comunicazione, necessario all'alunno/a seguito, ai fini dell'autonomia, della comunicazione e della relazione.</i> |
| Presente, necessario ma non appropriato | Barriera importante | <i>È presente il supporto di un assistente alla comunicazione per l'alunno/a seguito, ma tale figura non risulta pienamente appropriata in quanto, ad esempio, non conosce la LIS in presenza di un alunno audioleso.</i> |
| Presente ma non necessario | Barriera media | <i>È presente il supporto di un assistente alla comunicazione per l'alunno/a seguito ma, in questo caso, non è realmente necessaria e può incidere negativamente sull'autonomia ed il senso di autoefficacia dell'alunno/a.</i> |
| Presente, necessario e parzialmente appropriato | Facilitatore non sufficiente | <i>È presente il supporto di un assistente alla comunicazione per l'alunno/a con deficit psicofisici ma solo per un numero limitato delle ore scolastiche.</i> |
| Presente, necessario ed appropriato | Facilitatore importante | <i>È presente il supporto quantitativamente e qualitativamente idoneo di un assistente alla comunicazione per l'alunno/a con deficit psicofisici.</i> |
| Non presente e non necessario | Funzionalità autonoma | <i>Non è presente il supporto di un assistente alla comunicazione ed il soggetto è autonomo e non manifesta difficoltà nella sfera della comunicazione e della relazione.</i> |

L'effetto facilitante oppure ostacolante di un fattore allora dipende da due dimensioni: la prima ovviamente riguarda la *presenza/assenza*. Così, un ostacolo ai processi di apprendimento o di relazione può essere costituito dalla presenza di una barriera (ad esempio, nel processo di inserimento di un bambino con disabilità intellettiva in classe una barriera relazionale potrebbe essere costituita dalla presenza di condotte di bullismo e prevaricazione verso i soggetti più fragili), ma anche dall'assenza di elementi facilitanti (restando nell'esempio, la mancanza di abitudine a lavorare in gruppo e di altri comportamenti prosociali). Anche un facilitatore può trasformarsi in una barriera, quando la sua presenza non è necessaria: ad esempio, l'intervento di compagni di classe eccessivamente premurosi, che finiscono per sostituirsi al bambino con disabilità, può trasformarsi in una barriera all'autonomia.

La seconda dimensione riguarda invece la *funzionalità o appropriatezza* di un facilitatore: ad esempio, la presenza di una LIM potrebbe risultare non appropriata nel caso di un allievo con problemi di fotosensibilità, così come si genererebbe una barriera nel caso di assenza di tende oscuranti. In definitiva, allora, la lettura di facilitatori e barriere richiede sempre un'analisi dinamica e interattiva, che metta in relazione la funzionalità del soggetto, soprattutto nelle sue dimensioni evolutive, le caratteristiche del contesto fisico e relazionale ed infine le dimensioni progettuali, ossia le finalità educative previste ed articolate nell'insieme degli obiettivi a lungo, medio e breve termine.

4. Prospettive: facilitatori e barriere in pratica

L'obiettivo della sperimentazione presentata nelle pagine precedenti e attualmente in corso è quello di fornire uno schema di riferimento per una lettura pratica dei facilitatori e delle barriere che un allievo e un gruppo classe possono incontrare nel loro percorso scolastico. Fin dagli anni settanta, in ambito scolastico si è diffuso un approccio centrato sull'analisi del contesto più che sul singolo individuo, in un'epoca in cui era ancora dominante il modello psicodinamico (Meazzini, 1977). Successivamente la diffusione del modello bio-psico-sociale promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità ha permesso di sistematizzare questo approccio, sia in fase di analisi che di intervento educativo: in altri termini, diventa concettualmente impossibile comprendere le condotte del singolo allievo (sia a livello di prestazione cognitive che di comportamenti sociale) astraendolo dal contesto concreto, immediato e distale, in cui si muove. Tuttavia, il passaggio dal piano concettuale a quello pratico ha incontrato molte difficoltà e resistente, legate soprattutto all'assenza di schemi di riferimento applicabili alla lettura del contesto, laddove invece l'approccio clinico individuale aveva una lunga tradizione di strumenti e di chiavi di lettura. L'enfasi attribuita a facilitatori e barriere da parte del nuovo modello di PEI è sicuramente un passaggio significativo nella direzione del riconoscimento primario, e non semplicemente accessorio, del contesto di vita, sia nella comprensione delle condotte dell'individuo sia nella progettazione dell'intervento educativo. Al contempo, però, il rischio è sempre quello di un approccio superficiale, di facciata, che non modifica in modo sostanziale le pratiche educative attualmente in essere: è questo il problema insito ad esempio negli elenchi fissi e statici di possibili facilitatori e barriere, smarrendo la visione olistica, interattiva e dinamica degli stessi. Come abbiamo discusso nelle pagine precedenti, ciò che trasforma un fattore ambientale o personale in un 'facilitatore' o in una 'barriera' non sono le caratteristiche ipostatizzanti del fattore stesso, quanto piuttosto il modo in cui esso si colloca nella storia dell'individuo e dei suoi gruppi, in interazione con tutti gli altri fattori ambientali e personali.

Questa dinamicità si ritrova in due situazioni piuttosto frequenti, sebbene trascurate: innanzitutto, un presunto facilitatore può diventare un ostacolo ai processi inclusivi e di autodeterminazione del soggetto, laddove sia presente ma non necessario. Ad esempio, potrebbe facilmente diventare una barriera la presenza di un compagno molto empatico, che tuttavia si sostituisce regolarmente al bambino, svolgendo le attività al suo posto, rispondendo alle domande altrui in sua vece e quindi limitando la progressiva autonomizzazione dell'altro. Alla stessa maniera, il ricorso ad uno strumento compensativo non necessario può rendere l'allievo sempre meno autonomo e soprattutto può ridurre la sua autoefficacia. La seconda situazione si verifica quando analizziamo gli effetti immediati e diretti di un facilitatore, senza ampliare il focus dell'analisi agli effetti secondari ed indiretti: si pensi ad esempio alla presenza a scuola di una serie di strumenti tecnologici, come la sintesi vocale, che potrebbero rappresentare una risorsa significativa nel caso di un allievo con disturbi nel processo di decodifica della lettura. Al contempo, però, se l'impiego di questi strumenti portasse l'allievo a stare molto tempo fuori dall'aula o rendesse più complessa la sua partecipazione ai lavori di gruppo, inevitabilmente ci troveremmo di fronte ad una potenziale barriera.

Il modello presentato nelle pagine precedenti allora vuole essere un contributo ad una discussione sugli approcci in grado di rendere la complessità descritta, evitando schematizzazioni eccessive. Al contempo, è fondamentale avviare percorsi di sperimentazione, basati sulla raccolta di dati empirici

in grado di sostanziare la proposta non solo dal punto di vista concettuale, ma anche da quello metodologico, al fine di disporre di strumenti di analisi validi, affidabili, specifici e sensibili.

Riferimenti bibliografici:

- Berselli, E., Menozzi, F. (2018). *Raccolta dei dati bio-psico-sociali*. Firenze: Hogrefe.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1986b). *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- de Camargo, O., Simon, L., Ronen, G.M. e Rosenbaum, P.L. (2019). *ICF: A Hands-On Approach for Clinicians and Families*. London: Mac Keith.
- Demo, H. (2017). *Didattica aperta e inclusione*. Trento: Erickson.
- Fedeli, D., Bechere, L., Bragatto, L., Costa, F., Veronese, D. e Zossi, A. (2022). Analisi e documentazione di facilitatori e barriere a scuola: un modello di analisi in ottica ICF. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, XIV (1): 47-60.
- Fedeli, D., Munaro, C. (2023). L'ICF come spazio di co-progettazione inclusiva a scuola: criticità e punti di forza nella prospettiva degli insegnanti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X (2): 20 – 31.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. e Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale e ecologica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S. e Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato per competenze*. Trento: Erickson.
- Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF*. Roma: Carocci.
- Meazzini, P. (1978). *La conduzione della classe*. Firenze: Giunti.
- Rondanini, L. (2019). *L'ICF e la progettazione partecipata del PEI*. Napoli: Tecnodid.
- WHO (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health, World Health Organization*. Geneva: World Health Organization (trad.it.: *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson, 2002).
- WHO (2007). *ICF-CY. International classification of functioning, disability and health: Children and youth version*, Geneva: World Health Organization (trad.it. *ICF-CY. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson, 2007).