

Lo studente non “funziona”: vive. Il contesto e la rete in prospettiva relazionale e fenomenologica

Francesco Luigi Gallo ¹

¹ Ph.D. , MIM ; francescoluigigallo1@gmail.com

Abstract: Con l'ICF si è introdotto in Italia un approccio più ampio alla disabilità, valorizzando il ruolo del contesto come spazio di facilitazione o di barriera. Tuttavia, la sua logica descrittiva resta ancorata a una prospettiva “in terza persona”, focalizzata sul funzionamento più che sul vissuto, sulle interazioni osservabili più che sul senso che lo studente attribuisce al proprio mondo di vita.

Propongo di ripensare il quadro interpretativo dell'inclusione: il contesto non è solo ambiente, ma orizzonte di significati, continuamente co-costruito nella relazione educativa. Come nel celebre vaso di Rubin richiamato da Gallese, l'io e l'altro sono simultaneamente figure e sfondo, due presenze ma anche il “vaso” (contesto) che le connette: non si annullano, ma si fondano reciprocamente.

In questo senso, la cognizione non risiede né nel cervello né nel contesto considerato oggettivamente, ma nella relazione autentica che permette allo studente di esistere, comprendere e trasformare il proprio mondo. L'osservazione del contesto necessita quindi di essere integrata da una prospettiva fenomenologica capace di cogliere il vissuto soggettivo, la dimensione di senso e le interpretazioni che lo studente costruisce nella rete delle sue esperienze.

Ne emerge una proposta di “pedagogia estesa” che riconosce l'ambiente, certo, ma lo radica nella priorità della relazione: luogo generativo in cui apprendimento, significato e inclusione prendono forma.

Keywords: Relazione, funzionamento, inclusione

1. Introduzione

Il paradigma bio-psico-sociale dell'ICF costituisce oggi il quadro antropologico di riferimento entro cui l'insegnante specializzato interpreta e orienta l'osservazione, la progettazione e la valutazione dei processi educativi e socio-relazionali dello studente con disabilità nel contesto scolastico¹. Non si tratta di un semplice cambio di linguaggio rispetto al passato, ma di una vera e propria riconfigurazione dello sfondo



Copyright: © 2026 by the authors.
Submitted for possible open access
publication under the terms and
conditions of the Creative Commons
Attribution (CC BY) license
(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

concettuale: com'è noto l'ICF nasce infatti come tentativo di superare l'alternativa rigida tra il modello medico-individuale e il modello sociale della disabilità, cercando di ricomporne le rispettive istanze in una prospettiva più ampia. Nel modello medico (o individuale) la disabilità è primariamente collocata "nel" soggetto: il fuoco dell'attenzione resta la menomazione, la compromissione funzionale, il deficit, che diventa il punto di partenza e di arrivo tanto dell'azione clinica quanto anche degli interventi educativi e riabilitativi². In questa impostazione l'ambiente fa da sfondo relativamente neutro: la questione centrale è "che cosa non funziona" nel soggetto e come correggerlo, compensarlo, riabilitarlo. Il modello sociale della disabilità³ introduce invece una rottura netta rispetto a questa prospettiva, spostando l'asse della riflessione: non è più la persona ad essere "portatrice di un problema", ma è la società – i suoi spazi, le sue regole, i suoi tempi, la struttura urbanistica e architettonica – a risultare strutturata in modo tale da escludere o ostacolare chi non rientra nei parametri di normalità assunti a priori. La disabilità, in questa chiave, è l'esito dell'azione di ambienti disabilitanti: barriere architettoniche, simboliche, relazionali, organizzative che impediscono una partecipazione piena e riconosciuta.

L'ICF⁴ si presenta come un tentativo di comporre queste due prospettive: da un lato riconosce la dimensione biologica, funzionale, corporea della disabilità (funzioni e strutture corporee); dall'altro insiste sulla necessità di considerare i fattori contestuali, ambientali⁵ e personali, come elementi decisivi nel determinare il "funzionamento" effettivo della persona nei suoi contesti di vita.

¹ Per uno sguardo d'insieme, in prospettiva diacronica, suggerisco Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007*, University Press. Si veda anche Pavone M. (2002), *Le nuove prospettive aperte dall'ICF* in *L'integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 1, n. 5, pp. 455-460.

² Cfr. Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, pp. 53-55.

³ Oliver M. (2023). *Le politiche della disabilità. Il Modello Sociale della disabilità*, Ombre Corte; Oliver M. (2013). *The social model of disability: thirty years on*. *Disability & Society*, XXVIII, 7, pp. 1024-1026; Oliver M. (1990b). *The individual and social models of disability*. Documento presentato al Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians (<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>);

⁴ WHO (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Cfr. Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, pp. 58-59, 65-66, 76-80.

⁵ Cajola L. C. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Anicia.

Potremmo dire che esso si propone come una *grammatica comune* per descrivere la complessità della condizione umana quando è attraversata da limitazioni, cercando di evitare tanto il riduzionismo clinico quanto l'astrazione sociologica. In questo senso il paradigma bio-psico-sociale dell'ICF rappresenta, almeno nelle intenzioni, una sorta di "terza via": non si limita a collocare la disabilità nel corpo, né la disperde genericamente nel sociale, ma prova a leggere l'esperienza della persona come risultato di interazioni dinamiche fra dimensione organica, dimensione psicologica e dimensione contestuale. È dentro questa complessa ed articolata cornice epistemologica che l'insegnante di sostegno oggi, in Italia, è istituzionalmente invitato a pensare, osservare, compilare documenti fondamentali come il PEI e a progettare percorsi educativi e didattici.

Tuttavia – ed è l'aspetto centrale di questa riflessione – proprio questa ambizione di sintesi, pur preziosa, porta con sé alcune ambiguità teoriche ed operative che meritano di essere interrogate con attenzione. Lungi dal negarne i meriti, sarebbe necessario chiedersi se e in che misura tale paradigma riesca davvero a cogliere la profondità esperienziale della persona con disabilità, o se non rischi, almeno in parte, di lasciare in ombra proprio quella dimensione di vissuto, di senso e di relazione che costituisce il cuore della pratica educativa. L'utilizzo dell'ICF all'interno del PEI e delle griglie di osservazione e, prima ancora, del Profilo di Funzionamento⁶ offre a insegnanti ed educatori una cornice che *consente di osservare e descrivere il funzionamento del bambino e dell'adolescente secondo una prospettiva integrata*.

La possibilità di leggere congiuntamente i diversi aspetti della crescita – corporei, emotivi, cognitivi, relazionali – insieme ai contesti nei quali lo studente vive e apprende, ha effettivamente rappresentato un passo avanti nella direzione di una progettazione che voglia dirsi inclusiva. In questo senso, la *Classificazione* si è imposta come uno degli strumenti metodologici più interessanti del panorama educativo⁷: la sua attenzione ai fattori ambientali ha favorito un cambio di sguardo, poiché invita a considerare quanto il contesto possa agire da barriera o da facilitatore della parteci-

⁶ Buono S., Ciambrone R., Ianes D. *et al.* (2025). *Il Profilo di Funzionamento: Un modello operativo tra approccio bio-psico-sociale e bisogni educativi. L'integrazione scolastica e sociale*, 24 (2), 21-60; Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson; Bianquin N. (2019). *ICF, Profilo di funzionamento e Buona Scuola. Un nuovo modello di progettazione per l'alunno con disabilità. L'integrazione scolastica e sociale*, 18, 3, pp. 269-285.

⁷ Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson.

pazione. Quando applicata alla progettazione personalizzata, l'ICF mostra, operativamente, una serie di meriti riconosciuti. Essa sistematizza infatti la raccolta delle informazioni in modo globale, articolando ciò che accade allo studente con ciò che accade attorno a lui; restituisce un quadro che intreccia il vissuto familiare, scolastico e sociale; permette di cogliere le molteplici interazioni che costituiscono, nel loro insieme, la trama dell'esperienza *per come è possibile osservarla dall'esterno*. Grazie a tale approccio, la persona, il suo ambiente e i suoi bisogni emergono come poli centrali del progetto educativo, superando una prospettiva individuale e dunque riduttiva.

Tuttavia, proprio perché questi elementi rappresentano un contributo significativo, essi richiedono di essere compresi nella loro portata e, al tempo stesso, nei loro limiti. Il valore dell'ICF risiede nella capacità di descrivere e organizzare ciò che è osservabile, ciò che si manifesta nel comportamento e nell'interazione con l'ambiente; ma proprio questa sua forza mette in evidenza un punto delicato: ciò che resta sullo sfondo non è un dettaglio marginale, bensì la dimensione più profondamente personale dell'esperienza dello studente, quella soggettività che non coincide né con l'insieme delle funzioni né con la somma dei contesti.

La *Classificazione*, infatti, illumina le condizioni, ma non dice ancora come lo studente abiti quelle condizioni; identifica facilitatori e barriere, ma non coglie immediatamente il senso che egli attribuisce a tali facilitazioni o resistenze; delinea un quadro di funzionamento, ma non restituisce il mondo della vita in cui quel funzionamento prende forma e si trasforma, talvolta difendendosi e talvolta aprendosi. È qui che si colloca il nodo teorico che vorrei evidenziare: l'ICF offre un linguaggio prezioso per comprendere il funzionamento della persona, ma il funzionamento non coincide con la persona nella sua interezza. Direi anche: il funzionamento non è una categoria relazionalmente significativa. Accanto alla prospettiva classificatoria è allora necessario un orizzonte capace di cogliere il vissuto, le interpretazioni, i modi singolari con cui lo studente costruisce senso nella relazione educativa.

Non si tratta di contrapporre due modelli, ma di riconoscere che il contributo dell'ICF diventa pienamente fecondo solo quando viene inserito in una visione ancora più ampia, in cui il soggetto non è ridotto alle modalità con cui appare, ma riconosciuto nella profondità con cui esiste. Tuttavia, prima di affrontare direttamente il tema della relazione educativa e, ancora prima, la questione delle soggettività – che, come ho già anticipato, resta sorprendentemente sfocata anche nell'impianto dell'ICF

– è utile soffermarsi sul mandato professionale dell’insegnante specializzato in attività di sostegno didattico. Il suo agire quotidiano, che intreccia progettazione, osservazione e mediazione, sembra oggi orientato quasi per intero verso una concezione olistica dell’inclusione. L’attuale prassi dell’insegnante specializzato sembra collocarsi entro un quadro interpretativo che privilegia in modo marcato l’importanza del contesto (ambientale, relazionale, sociale interistituzionale) proprio come suggerisco il paradigma ICF. La situazione educativa viene così letta soprattutto attraverso le condizioni esterne che favoriscono o ostacolano la partecipazione dello studente, mentre la sua esperienza soggettiva rischia di restare sullo sfondo. Questa tendenza fa sì che la riflessione sull’inclusione prenda spesso le mosse da ciò che circonda la persona, più che dal modo in cui la persona vive e interpreta quel medesimo contesto. Questo perché il paradigma bio-psico-sociale è stato progressivamente assunto dall’ordinamento italiano come riferimento primario (unico) per la progettazione educativa. È quindi non solo una cornice culturale fra le tante, ma *lo* schema entro cui insegnanti ed educatori sono chiamati a leggere le situazioni educative e a costruire i loro interventi.

2. L’ambiente tra oggettività e significati

L’ingresso dell’ICF nel sistema scolastico è stato sancito dall’art. 5 del Decreto Legislativo 66/2017⁸, che ne ha recepito i criteri sia per il Profilo di Funzionamento sia per il Piano Educativo Individualizzato. Da quel momento, la comprensione dell’alunno è stata ancorata a una lettura basata sulle relazioni tra capacità e fattori contestuali: ciò che avviene attorno allo studente diventa la lente principale per interpretare ciò che avviene allo studente. Ne deriva un movimento che, di fatto, concentra l’attenzione sulla dimensione ambientale come chiave complessiva di lettura del funzionamento. È proprio questo sbilanciamento che desidero problematizzare. Il contesto, certo, esercita un ruolo determinante; ma quando viene posto al centro in modo quasi esclusivo, rischia di oscurare ciò che nell’educazione costituisce la sorgente più autentica: la soggettività dello studente, il suo modo singolare di abitare il mondo, di attribuire senso alle esperienze, di trasformare la relazione educativa in

⁸ MIUR (2017), Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

un'occasione di crescita. Una dimensione che nessuna classificazione può catturare pienamente e che, tuttavia, rappresenta il fondamento stesso dell'inclusione.

È stato scritto che l'ICF avrebbe il merito di coniugare il principio altissimo della partecipazione con la concretezza, sottraendolo alla vaghezza di un ideale, e, in forza di ciò, metterebbe «l'analisi al servizio della sintesi che è la persona»⁹. È una tesi affascinante, che sembra promettere una riconciliazione tra il livello teorico e quello operativo, tra l'ampiezza del concetto di partecipazione e la precisione descrittiva degli strumenti progettuali. Tuttavia, a un'analisi più attenta, questa lettura appare problematica. L'esperienza scolastica mostra infatti che il rischio non è l'indeterminatezza dell'ideale, bensì la riduzione della concretezza stessa della persona all'interno di una struttura di osservazione molto codificata. In altre parole, non è l'ICF a salvare la partecipazione dalla vaghezza; è piuttosto la persona che, nel processo, corre il rischio di diventare meno visibile, oscurata da un apparato classificatorio che, pur autorevole e ben costruito e articolato, non può sostituirsi al suo modo singolare di essere al mondo. Quando l'insegnante specializzato – e con lui l'intero GLO – fonda la propria azione osservativa e progettuale sulla lettura della realtà attraverso il filtro dell'ICF, accade infatti qualcosa che merita attenzione. La partecipazione dell'alunno viene interpretata primariamente sulla base di categorie già date – funzioni, attività, fattori ambientali, facilitatori e barriere – e il confronto con queste categorie *tende a orientare lo sguardo prima ancora che l'incontro educativo abbia luogo*. L'osservazione si organizza in domini e sottodomini, la descrizione in indicatori, la progettazione in obiettivi misurabili: tutto ciò è funzionale a costruire un quadro coerente (questo è innegabile e va riconosciuto con forza) ma rischia di *circoscrivere ciò che la persona è alla parte di sé che può essere osservata, descritta e collocata entro uno schema*. La sintesi, così intesa, non restituisce la pienezza della persona; restituisce, piuttosto, l'immagine della persona filtrata da una logica classificatoria. E questo non perché l'ICF sia uno strumento inadeguato, ma perché nessuno strumento può pretendere di coincidere con la profondità dell'esperienza umana.

Per questo ritengo che la tesi secondo cui l'ICF «mette l'analisi al servizio della sintesi che è la persona» vada rovesciata: è precisamente la persona, con la sua inte-

⁹ Simoneschi G., Pipitone A., *Il DLgs 66: una riforma?* in Fogarolo F., Onger G. (2019). *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, Erickson, p. 9.

riorità, i suoi *vissuti*, le sue interpretazioni, a rimanere in ombra quando la progettazione educativa si appoggia in modo esclusivo – o anche solo prioritario – a un impianto classificatorio. La vera concretezza della persona non si lascia catturare da un quadro di funzionamento: essa emerge nella relazione, nella parola, nella storia, nella libertà con cui ciascuno abita il proprio mondo. Ed è proprio questa dimensione che rischia di sfuggire quando la realtà viene letta *unicamente* attraverso il filtro, pur autorevole, dell'ICF.

Dario Ianes coglie un punto essenziale quando afferma che pensare in una prospettiva bio-psico-sociale significa adottare una visione sistemica, capace di mettere in relazione i molteplici elementi che compongono l'esperienza umana. In questa prospettiva, comprendere il funzionamento di una persona significa cogliere il gioco di rimandi che intercorre tra corpo, attività, partecipazione e contesto, riconoscendo che nessuno di questi elementi può essere pensato isolatamente. È da qui che nasce l'idea feconda di ICF che, secondo lo studioso, è quella di una persona «globale, multidimensionale e interconnessa»¹⁰, frutto di un costante dialogo tra dimensioni diverse e continuamente esposta all'influenza dei fattori ambientali e personali. L'ICF si propone precisamente di descrivere tale complessità, organizzando le informazioni relative al funzionamento umano in modo da renderle interpretabili all'interno di una rete di relazioni. Le funzioni corporee, le strutture, le attività, la partecipazione e i fattori contestuali vengono così ricondotti a un'unica mappa concettuale che intende restituire la persona nella pluralità dei suoi livelli di esistenza.

In questo quadro, i fattori ambientali assumono un peso particolare: sono essi a modulare, facilitare o ostacolare la possibilità della persona di agire e partecipare, rivelando quanto la vita umana sia intrecciata al mondo che la circonda. I fattori personali, pur non classificati, vengono comunque riconosciuti come parte di questo intreccio. Il risultato complessivo è una *rappresentazione* della persona come nodo dinamico di relazioni, un essere definito dall'interazione tra ciò che è e ciò che lo circonda. La classificazione, in tal senso, non si limita a elencare elementi: suggerisce un modo di pensare la persona, una sorta di *ontologia relazionale* che vuole essere più ricca e articolata delle tradizionali visioni mediche e riduttive. Tuttavia, proprio nella sua

¹⁰ D. Ianes, *Le radici bio-psico-sociali del PEI: come fondarlo sul profilo di funzionamento?* in Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson, p. 102.

ricchezza si annida il nodo della questione. La visione sistemica proposta dall'ICF, pur meritoria nel suo tentativo di superare modelli riduzionistici, rischia di smarrire ciò che non è immediatamente osservabile né descrivibile: il modo in cui la persona vive, interpreta e dà senso alle proprie interazioni. La mappa è ampia e dettagliata, ma resta pur sempre una mappa; e come ogni mappa, evidenzia ciò che decide di evidenziare e lascia in ombra ciò che eccede i suoi criteri.

Il punto non è negare l'utilità dell'impianto bio-psico-sociale – che, sul piano operativo, ha indubbi meriti – ma riconoscere che l'idea di persona che esso propone è, in ultima analisi, una costruzione concettuale, non la persona nella sua concretezza. La profondità della soggettività, il mondo di vita con cui ciascuno si rapporta in modo irripetibile, non coincide con la risultante delle componenti messe in relazione. È una dimensione che resiste a ogni tentativo di classificazione e che richiede una prospettiva capace di ascoltare ciò che sfugge allo sguardo sistemico: *il vissuto, il senso, l'interpretazione*. Ed è precisamente in questo scarto che si apre la necessità di una rilettura critica dell'impianto inclusivo fondato sull'ICF, una rilettura che riporti al centro non solo ciò che la persona *fa* e ciò che la circonda, ma ciò che la persona *è* nel suo modo singolare di abitare il mondo.

3. Tra rappresentazione e realtà

Alla luce di quanto esposto finora, risulta necessario chiarire ulteriormente la natura della riflessione critica che sto proponendo. Non si tratta di mettere in discussione la validità operativa del modello ICF¹¹, né di sottovalutarne il contributo teorico; si tratta, piuttosto, di evidenziare un possibile *effetto collaterale* del suo utilizzo in ambito scolastico: la tendenza, talvolta implicita, a ricondurre la persona dello studente con disabilità al profilo del suo funzionamento. È su questo rischio che desidero attirare l'attenzione, poiché esso tocca il cuore stesso del lavoro educativo.

Quando riconosciamo la centralità del PEI, ne sottolineiamo giustamente il ruolo di documento fondamentale dell'inclusione scolastica (peraltro inserito dal Legislatore

¹¹ Per un'analisi dell'utilità operativa di ICF in ambito pedagogico suggerisco la lettura di Pradal M. (2014), *L'approccio pedagogico della classificazione ICF-CY in L'integrazione scolastica e sociale*, 13,2, pp. 164-175.

nel più ampio Progetto Individuale unitamente al Profilo di Funzionamento, cfr. D. Lgs. 66/2017 e D. Lgs. 96/2019). Tuttavia, anche in questo caso, è necessario ribadire che il PEI rimane una rappresentazione: uno strumento che ordina, connette e sintetizza informazioni, offrendo una visione d'insieme utile e necessaria, ma pur sempre mediata e astratta rispetto alla complessità del vissuto reale dello studente. Non è lo studente: è un modello del suo funzionamento.

Ed è proprio in questo passaggio che si colloca il fulcro della mia argomentazione. La vera identità professionale dell'insegnante di sostegno non si definisce attraverso categorie diagnostiche, osservazioni strutturate o indicatori funzionali; si radica, invece, nell'orientamento totale alla persona nella sua unicità irripetibile. È la centralità della persona — e non del suo funzionamento — che dovrebbe guidare l'osservazione, la progettazione, l'intervento educativo e, in definitiva, la visione complessiva del docente specializzato. Solo custodendo questa priorità si evita che il sostegno scivoli verso una dimensione prevalentemente tecnica o, peggio ancora, clinica¹² preservandone invece la natura più autentica: essere incontro con la singolarità dell'altro.

Un orientamento che trova un supporto autorevole nella riflessione di Patrizia Gaspari, la quale richiama insegnanti ed educatori a non fermarsi ai confini, pur preziosi, delle descrizioni funzionali dell'ICF¹³. La studiosa invita a ricordare che nessuna classificazione può cogliere interamente ciò che costituisce una persona: il suo modo di sentire, di interpretare, di abitare il proprio mondo. L'ICF illumina molti aspetti del funzionamento, ma non può dire il vissuto. Ed è precisamente su questa zona d'ombra — la più difficile da osservare e, allo stesso tempo, la più decisiva — che occorre riportare l'attenzione quando si parla di inclusione scolastica.

Nel percorso argomentativo che sto sviluppando, un nodo risulta particolarmente decisivo: la posizione centrale assunta oggi dalla categoria di *funzionamento* all'interno delle pratiche scolastiche e istituzionali. Non si tratta, evidentemente, di un concetto problematico in sé; anzi, esso ha rappresentato un avanzamento rispetto al paradigma medico tradizionale, poiché permette di guardare alla persona con disabi-

¹² Un'attenta analisi sui rischi di una deriva clinica è quella offerta da Patrizia Gaspari. Suggerisco quindi la lettura dei seguenti contributi: Gaspari P. (2016), *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 4, pp. 419-427; Gaspari P. (2018), *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. L'integrazione scolastica sociale*, 17, 3, pp. 265-27.

¹³ Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, Anicia, p. 70.

lità non solo in termini di deficit o menomazioni, ma anche in relazione alle sue risorse, al contesto e ai fattori che ne facilitano o ostacolano la partecipazione. Ciò che qui desidero mettere in luce è piuttosto l'effetto che questa centralità esercita sulla nostra comprensione pedagogica dello studente e sulla maniera in cui l'insegnante di sostegno è portato a interpretare la realtà educativa.

A questo punto conviene aprire una parentesi, utile a chiarire ulteriormente la posta in gioco concettuale legata al funzionamento. Stefan von Prondzinski ha osservato che il Profilo di funzionamento non può essere inteso come una mera giustapposizione dei due precedenti documenti – la Diagnosi funzionale e il Profilo dinamico funzionale – bensì come l'esito di un processo «descrittivo e valutativo radicalmente cambiato nei principi sui quali si fonda»¹⁴. Non si tratta solo di una novità procedurale, ma di un mutamento culturale che investe il nostro *modus pensandi*. Il paradigma bio-psico-sociale dell'ICF, infatti, è «radicalmente incompatibile» con la logica della Legge 104/1992, che concepiva la disabilità principalmente in termini di mancanze interne al soggetto, senza considerare «il contesto come parte del problema». In questa prospettiva, l'ICF segna indubbiamente un passo avanti, introducendo un «approccio di pensiero ecologico»¹⁵ che invita a leggere la disabilità come interazione dinamica tra individuo e ambiente.

Anche l'altra precisazione di Prondzinski, secondo cui l'ICF non classifica le persone ma il loro funzionamento, appare inizialmente convincente. Tuttavia, a uno sguardo filosofico più attento, la distinzione mostra le sue fragilità. Classificare il funzionamento significa infatti classificare aspetti costitutivi della persona: le sue capacità, i suoi limiti, i suoi comportamenti, le sue modalità di partecipazione sociale. Non vi è, dunque, un “soggetto puro” da un lato e il suo funzionamento dall'altro: la persona si dà sempre nel suo modo di funzionare. La distinzione può avere valore metodologico, ma rischia di produrre un'illusione concettuale, ossia l'idea che il funzionamento sia un dato neutro, oggettivo, *separabile dalla soggettività che lo vive*. In realtà, ogni funzionamento è inseparabile dal vissuto che lo incarna. Ogni descrizione funzionale è, inevitabilmente, una descrizione della persona che quel funzionamento esperisce. Si possono circoscrivere per ragioni operative certe dimensioni osservabili,

¹⁴ von Prondzinski S., *L'inclusione e il valore aggiuntivo di ICF* in Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-Cy e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson, p. 146.

¹⁵ *Ivi*, p. 150.

ma ciò non cancella il fatto che ciò che osserviamo e classifichiamo è sempre una modalità concreta di essere-nel-mondo.

Ridurre – anche implicitamente – la persona al suo funzionamento significa descriverla in terza persona, sottraendole quella dimensione qualitativa, interiore e intenzionale che non può essere catturata da nessuna classificazione. Ecco perché, pur riconoscendo l'indubbio progresso introdotto dall'ICF rispetto al modello medico-deficitario, ritengo che permanga il rischio di un nuovo tipo di riduzionismo: non più fondato sulla patologia, ma su categorie funzionali che, pur sofisticate, possono frapporre una distanza tra l'operatore/educatore/insegnante e la comprensione autentica — nel senso jaspersiano — della persona con disabilità. Ciò che si guadagna in sistematicità descrittiva rischia di andare perduto sul versante dell'esperienza vissuta, del mondo di vita, della soggettività. È precisamente a questo livello che si colloca il cuore della mia argomentazione.

Lo studente non è un “sistema funzionante” da calibrare o ottimizzare, né la risultante di prestazioni osservabili, misurabili, comparabili. Prima ancora di funzionare, lo studente *vive*: sente, soffre, immagina, spera, si interroga, ama, si smarrisce e si ritrova. Tutti questi aspetti non appartengono all'ordine delle procedure, non si lasciano catturare da indicatori o parametri, che hanno una chiara ispirazione clinica, come ben sottolinea Ciambrone¹⁶: sono atti esistenziali, tratti essenziali di un vissuto che costituisce la sua irriducibile umanità. La categoria di funzionamento, pur utile e talvolta necessaria, rischia di appiattire questa ricchezza sul piano del misurabile, dell'oggettivabile, dell'osservabile in terza persona. Ma la vita umana – e a maggior ragione la vita di un ragazzo o di una ragazza con disabilità – eccede ogni schema che pretenda di descriverla interamente. La soggettività non si lascia circoscrivere: sfugge sempre a ogni tentativo di incasellamento, perché si manifesta nella prima persona dell'esperienza vissuta, nel timbro unico di una voce, in un gesto inatteso, nell'intensità di uno sguardo, in quelle reazioni imprevedibili che dicono più di qualunque scheda strutturata. Ed è qui che si apre lo spazio dell'educazione: lo spazio in cui la persona prende forma nella relazione, non nella classificazione.

Per questo l'insegnante di sostegno è chiamato a un compito che comprende certamente competenze tecniche e richiede indubbiamente consolidate conoscenze

¹⁶ Ciambrone R. (2020). *Il rischio di (anti)pedagogicità dell'ICF. L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 4, pp. 129-130.

scientifiche in ambito psico-pedagogico, ma che oltrepassa radicalmente queste pur fondamentali dimensioni. Non basta saper leggere una griglia, né applicare un protocollo: occorre saper ascoltare ciò che non rientra nei parametri, cogliere i silenzi, intuire il senso che ogni studente attribuisce al proprio mondo, alle proprie relazioni, ai propri limiti e alle proprie possibilità. Occorre disponibilità a lasciarsi interrogare dall'altro, a farsi toccare dalla sua presenza, a riconoscere che dietro ogni comportamento c'è un'esperienza, un vissuto, una storia.

È disposto l'insegnante a questo passo? È pronto a oltrepassare la rassicurante oggettività delle categorie di funzionamento per incontrare la persona nel suo spessore esistenziale, là dove non ci sono soltanto funzioni da descrivere, ma vite da accompagnare? La sfida è qui: non negare il valore del concetto di funzionamento, ma saperlo collocare dentro un orizzonte più ampio, in cui la persona sia riconosciuta come interlocutore unico e insostituibile, mai riducibile a una somma di prestazioni o a un'immagine standardizzata. Solo così la pedagogia speciale può essere fedele al suo nome: non una pedagogia della prestazione, ma una pedagogia della persona. Una pedagogia che non rinuncia agli strumenti, ma li subordina al senso; che non sacrifica la complessità dell'essere umano sull'altare dell'efficienza; che non confonde l'ordine del funzionamento con l'ordine dell'esistenza che un sistema chiuso come l'ICF, per quanto complesso, non può pretendere di catturare¹⁷. L'insegnante di sostegno, per questo, non può essere ridotto a tecnico della didattica speciale o a semplice esecutore di protocolli.

Se lo fosse, la sua azione resterebbe confinata nella sfera strumentale, nella ripetizione di pratiche, nell'adattamento meccanico dei contenuti. In realtà, la sua funzione incarna qualcosa di molto più profondo: la responsabilità – professionale, certo, ma anche umana, etica e in un certo senso ontologica – di farsi carico dell'altro. Non in senso paternalistico, né genericamente assistenziale, ma nel significato più pieno del termine: prendersi cura del benessere complessivo dello studente, della sua crescita, della sua possibilità di esistere nel mondo in modo autentico, libero e significativo.

¹⁷ «Tale precisione definitoria e classificatoria [...] ben si addice a sistemi chiusi e non ad ambiti di intervento quale quello umano dove la rigidità di uno schema rischia di perdere l'infinita molteplicità degli aspetti essenziali, tanto della persona che del contesto, e delle altrettanto essenziali sfumature che lo caratterizzano e individuano», *ivi*, p. 134.

References

- Bianquin N. (2019). *ICF, Profilo di funzionamento e Buona Scuola. Un nuovo modello di progettazione per l'alunno con disabilità. L'integrazione scolastica e sociale*, 18, 3, pp. 269-285.
- Buono S., Ciambrone R., Ianes D. et al. (2025). *Il Profilo di Funzionamento: Un modello operativo tra approccio bio-psico-sociale e bisogni educativi. L'integrazione scolastica e sociale*, 24 (2), 21-60.
- Cajola L. C. (2019). *Il PEI con l'ICF: ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Anicia.
- Canevaro A., D'Alonzo L., Ianes D. (2009). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili in Italia dal 1977 al 2007*, University Press.
- Ciambrone R. (2020). *Il rischio di (anti)pedagogicità dell'ICF. L'integrazione scolastica e sociale*, 19, 4, pp. 129-130.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci.
- Fogarolo F., Onger G. (2019). *La nuova legge sull'inclusione. Come cambia la scuola con la modifica del DLgs 66*, Erickson.
- Gaspari P. (2016). *Lo «sguardo» educativo contro i rischi della medicalizzazione: il contributo dell'approccio narrativo. L'integrazione scolastica e sociale*, 15, 4, pp. 419-427.
- Gaspari P. (2018). *Per una formazione «non medicalizzata» del docente di sostegno in prospettiva inclusiva. L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 3, pp. 265-27.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*, Anicia.
- Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*, Erickson.
- Ianes D., *Le radici bio-psico-sociali del PEI: come fondarlo sul profilo di funzionamento?* in Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Erickson.
- Oliver M. (2023). *Le politiche della disabilità. Il Modello Sociale della disabilità*, Ombre Corte.
- Oliver M. (2013). *The social model of disability: thirty years on. Disability & Society*, XXVIII, 7, pp. 1024-1026.
- Oliver M. (1990b). *The individual and social models of disability*. Documento presentato al Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians
(<https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>).
- Pavone M. (2002), *Le nuove prospettive aperte dall'ICF in L'integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 1, n. 5, pp. 455-460.
- Pradal M. (2014), *L'approccio pedagogico della classificazione ICF-CY in L'integrazione scolastica e sociale*, 13,2, pp. 164-175.
- von Prondzinski S., *L'inclusione e il valore aggiuntivo di ICF in Ianes D., Cramerotti S., Scapin C. (2019). Profilo di funzionamento su base ICF-Cy e Piano Educativo Individualizzato*, Erickson.