**TESINA DIDATTICA SPECIALE**

In un’epoca in cui la scuola è chiamata a rispondere a sfide sempre più complesse, il concetto di inclusione non può più essere considerato un’opzione, ma una necessità educativa, culturale ed etica. Parlare oggi di *didattica speciale* significa interrogarsi non soltanto su strumenti e strategie, ma su una visione dell’educazione che metta al centro la persona, con i suoi bisogni, le sue potenzialità, la sua unicità. È un cambio di paradigma che coinvolge l’intero sistema scolastico: insegnanti, famiglie, dirigenti, studenti. E che richiede, prima ancora di competenze tecniche, una profonda consapevolezza del valore dell’altro. La scuola italiana ha compiuto negli ultimi decenni passi importanti verso l’inclusione. La normativa, la ricerca pedagogica, il confronto interdisciplinare hanno contribuito a delineare un orizzonte in cui ogni alunno ha diritto a un percorso personalizzato e significativo. Eppure, la strada non è ancora compiuta. Permangono disuguaglianze, rigidità strutturali, resistenze culturali, che ostacolano una reale trasformazione della didattica. Per questo è fondamentale fermarsi a riflettere sul senso e sull’efficacia degli interventi educativi speciali, ponendo particolare attenzione alla loro valutazione: non solo come misura di esiti, ma come strumento per migliorare, per capire, per crescere. Questa tesina nasce proprio dall’esigenza di esplorare questo nodo centrale: come si progetta, si realizza e si valuta un intervento educativo che sia davvero inclusivo? E soprattutto: quali principi dovrebbero guidare chi, ogni giorno, lavora a stretto contatto con studenti che presentano bisogni educativi complessi? Attraverso un percorso articolato, il lavoro si propone di affrontare cinque nuclei tematici fondamentali. In primo luogo, verrà ripercorsa l’evoluzione storica e normativa che ha portato la scuola italiana a concepire l’inclusione come diritto e non come favore. In secondo luogo, sarà analizzato il modello dell’ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), elaborato dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, che ha profondamente modificato il modo di leggere la disabilità e di strutturare il Profilo di Funzionamento, base del nuovo Piano Educativo Individualizzato. Seguirà una riflessione sulle strategie didattiche inclusive, con attenzione alle metodologie attive e alla relazione d’aiuto. Il cuore della tesina sarà poi dedicato alla valutazione degli interventi educativi: un processo delicato, ma indispensabile, per garantire qualità, equità e continuità nel tempo. Infine, l’ultimo capitolo offrirà una prospettiva più ampia, interrogandosi su cosa significhi oggi *educare all’inclusione* in un mondo in trasformazione.

Questa analisi non si limita a una rassegna teorica: è attraversata dalla convinzione che ogni scelta educativa – anche la più tecnica – abbia sempre una ricaduta umana e relazionale. In questo senso, la didattica speciale non è un’area a parte, ma un laboratorio privilegiato dove si misura la qualità dell’intero sistema scolastico. L’auspicio è che questo lavoro possa offrire spunti di riflessione, strumenti concreti e interrogativi aperti a chiunque si confronti con l’educazione come possibilità di cambiamento. Perché, in fondo, includere non significa solo accogliere, ma anche ripensare il proprio modo di insegnare, di ascoltare, di essere educatori.

## L’evoluzione dell’inclusione scolastica

C’è stato un tempo in cui parlare di disabilità a scuola significava, di fatto, parlare di esclusione. Non per cattiveria, ma per una mentalità diffusa che tendeva a considerare la diversità come un’anomalia da correggere, una fragilità da nascondere o da collocare “altrove”. Per decenni, la scuola è stata pensata come un luogo standardizzato, centrato su un’idea di normalità rigida, poco disponibile ad accogliere chi si muoveva fuori dai suoi confini prestabiliti. In quel contesto, la diversità era vista come un ostacolo da aggirare, più che come un’opportunità da valorizzare. Il passaggio dall’esclusione all’integrazione – e successivamente all’inclusione – non è stato solo un cambiamento di linguaggio, ma un vero e proprio rivolgimento culturale. In Italia, il primo segnale di svolta arriva nel 1971 con la Legge n.118, che per la prima volta riconosce il diritto degli alunni con disabilità a frequentare la scuola pubblica insieme ai coetanei. Ma è con la Legge n.517 del 1977 che si sancisce ufficialmente la fine delle classi differenziali e si introduce l’idea che l’alunno disabile debba essere integrato nella scuola di tutti. Inizia così una stagione nuova, caratterizzata da una forte volontà politica e pedagogica di “fare spazio” a tutti. Tuttavia, l’integrazione, pur rappresentando un avanzamento importante, portava con sé una visione ancora assistenzialista: il bambino “diverso” veniva inserito in un contesto pensato per “normali”, cercando di adattarlo, di correggerlo, di colmare le sue mancanze. Il vero punto di svolta si realizza con l’introduzione del concetto di inclusione, che non si limita a inserire qualcuno “dentro” qualcosa, ma trasforma il contesto per renderlo accessibile e accogliente per tutti. L’inclusione non riguarda più soltanto l’alunno con disabilità, ma si estende a chiunque abbia un bisogno educativo particolare, anche temporaneo. Si rompe così la logica della compensazione e si fa strada una nuova prospettiva: la scuola non è un luogo da adattare all’alunno “problematico”, ma un sistema che deve essere flessibile per rispondere alla pluralità delle persone che lo abitano.

A livello normativo, questa visione prende forma compiuta con la Legge n.104 del 1992, vero pilastro dell’inclusione scolastica italiana. In essa si afferma che la persona con disabilità ha diritto all’educazione e all’istruzione nelle scuole di ogni ordine e grado. Viene sancito il diritto al progetto educativo individualizzato, all’insegnante di sostegno, alla collaborazione tra scuola, famiglia e servizi. La legge 104 ha avuto il merito di dare dignità giuridica e operativa a una nuova cultura dell’educazione, in cui il concetto di “persona” precede quello di “diagnosi”. Tuttavia, è solo con l’emanazione del Decreto Legislativo 66 del 2017 – successivamente modificato dal D.Lgs. 96/2019 – che si fa un ulteriore salto di qualità: l’introduzione del Profilo di Funzionamento su base ICF come strumento per l’elaborazione del nuovo PEI, e la costituzione del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), sanciscono un modello in cui la centralità della persona e del contesto diventa norma e non solo aspirazione. Questo decreto riconosce il valore della valutazione collegiale, la rilevanza delle competenze multidisciplinari, l’importanza di un intervento che non sia più frammentato o emergenziale, ma sistemico. Ma il cambiamento più profondo non è tanto giuridico quanto culturale. Cambiare paradigma significa rimettere al centro l’idea che ogni alunno è portatore di valore, indipendentemente dalle sue caratteristiche o diagnosi. La sfida dell’inclusione non è quella di eliminare le difficoltà, ma di costruire ambienti in cui ogni difficoltà possa essere compresa, affrontata e valorizzata. È un approccio che richiede tempo, competenza, formazione, ma anche – e soprattutto – una visione etica dell’educazione. Oggi, parlare di didattica speciale non significa più riferirsi a una “scuola per pochi”, ma a una modalità di insegnamento che riguarda tutti, perché tutti – in momenti diversi della vita – possono trovarsi in una condizione di vulnerabilità, fragilità o bisogno. Il confine tra “speciale” e “comune” si fa sempre più sottile, e questo è il segno più evidente che l’inclusione, se davvero vissuta, non divide ma unisce, non etichetta ma riconosce, non isola ma connette. Il passaggio da una scuola dell’“integrazione” a una dell’“inclusione” rappresenta, in definitiva, un cambio di sguardo: non è più l’alunno a doversi adattare alla scuola, ma la scuola a doversi ripensare continuamente per accogliere la complessità della vita reale. Una scuola che sa includere è una scuola che non ha paura del cambiamento, che riconosce l’unicità di ogni percorso, e che si assume la responsabilità di educare alla libertà, alla dignità, alla convivenza.

Le principali normative italiane sull’inclusione scolastica

L’evoluzione dell’inclusione scolastica in Italia è profondamente intrecciata con l’evoluzione della normativa. Non si tratta solo di una questione burocratica o giuridica, ma di un processo attraverso cui il Paese ha lentamente trasformato la sua idea di scuola, di educazione e di cittadinanza. Ogni legge, ogni decreto, ogni circolare non è soltanto un testo da interpretare: è il riflesso di una visione sociale e culturale del ruolo dell’istruzione e del valore delle differenze. Il primo grande snodo normativo risale agli anni Settanta, con la già citata Legge 118/1971, che per la prima volta afferma il diritto degli alunni con disabilità a frequentare le scuole comuni. Un atto pionieristico, che rompe il paradigma dell’istituzionalizzazione e apre alla possibilità – allora rivoluzionaria – di includere nella scuola pubblica anche chi aveva disabilità fisiche o sensoriali. È il primo passo, timido ma coraggioso, verso una scuola più equa. Solo pochi anni dopo, la Legge 517/1977 imprime un’accelerazione potente a questo processo: elimina formalmente le classi differenziali, introduce gli insegnanti di sostegno e promuove una valutazione personalizzata degli alunni. È un momento storico: per la prima volta, l’Italia afferma che tutti gli studenti hanno il diritto di condividere gli stessi spazi educativi, superando la logica della separazione. In quel momento, la scuola italiana diventa una delle prime in Europa a promuovere un modello inclusivo per legge. Tuttavia, la stessa normativa – pur innovativa – non offre ancora strumenti sufficienti per garantire una reale equità nei percorsi: mancano protocolli operativi, formazione diffusa, cultura condivisa. Negli anni successivi, la normativa evolve, spesso in risposta a cambiamenti sociali e culturali. La vera svolta arriva nel 1992, con la promulgazione della Legge 104, un testo ancora oggi centrale nell’architettura dell’inclusione scolastica. Questa legge non si limita a definire diritti e doveri: costruisce un sistema integrato di interventi volto alla rimozione delle barriere, alla promozione della piena partecipazione e all’individuazione di progetti educativi personalizzati. Introduce l’importanza del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) e sancisce la collaborazione tra scuola, famiglia, ASL, enti locali: nasce la visione della presa in carico globale dello studente. Con il passare degli anni, però, emerge la necessità di riformulare i concetti di “disabilità” e “bisogno educativo speciale” alla luce delle nuove ricerche pedagogiche, psicologiche e sociali. In questo contesto si colloca l’adozione del modello ICF e l’emanazione del già menzionato Decreto Legislativo 66/2017, integrato e migliorato dal D.Lgs. 96/2019. Queste norme segnano il passaggio a un modello bio-psico-sociale di lettura della disabilità: non più solo una questione sanitaria, ma una condizione che si costruisce anche nel rapporto con l’ambiente.

Una delle novità più significative introdotte da questi decreti è l’adozione del Profilo di Funzionamento, che rappresenta un cambiamento di prospettiva epocale. Si smette di chiedere “qual è la diagnosi?” e si inizia a chiedere “come funziona questo alunno in relazione al suo contesto?”. È una domanda che richiede osservazione, dialogo, collaborazione tra figure educative. Inoltre, il PEI viene ridefinito secondo criteri più funzionali, diventa un documento dinamico, non più solo compilativo, e viene elaborato dal Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), in cui scuola, famiglia e operatori sanitari costruiscono insieme una rete di intervento. Parallelamente, si diffonde anche il concetto di BES (Bisogni Educativi Speciali), introdotto dalle Direttive Ministeriali del 2012 e 2013, che allargano la prospettiva dell’inclusione anche a quegli alunni che non hanno una certificazione di disabilità, ma che manifestano comunque difficoltà persistenti di apprendimento, di comportamento, di contesto socio-economico o linguistico. È una visione più flessibile, più realistica, che riconosce che ogni studente può avere bisogno di un supporto personalizzato, anche temporaneo. Questa cornice normativa si completa con il Decreto Interministeriale 182/2020, che ha introdotto i nuovi modelli di PEI su base ICF, con specifiche sezioni dedicate alla progettazione per assi (relazionale, comunicativo, cognitivo, motorio, ecc.) e alla definizione delle risorse professionali necessarie. È un modello più strutturato, ma anche più coerente con una scuola che vuole davvero essere inclusiva e fondata su dati osservabili, non su etichette. Tutto questo percorso dimostra che l’inclusione non è mai un punto di partenza, ma un processo in continua evoluzione. La normativa, da sola, non basta: ma rappresenta uno specchio fedele di quanto una società crede nei diritti, nella dignità e nelle potenzialità delle persone. In questo senso, conoscere la normativa non è un atto formale, ma un gesto etico, che ci permette di comprendere le responsabilità educative che ogni scuola ha nei confronti dei suoi studenti.

La cultura della differenza come risorsa educativa

In un sistema scolastico sempre più attraversato da diversità culturali, linguistiche, cognitive, relazionali, parlare di “normalità” assume oggi un significato fragile, se non addirittura fuorviante. La scuola, luogo in cui ogni giorno si incontrano mondi differenti, non può più permettersi di ragionare in termini di omogeneità, di medie, di standard imposti. Anzi, è proprio la differenza – in tutte le sue forme – a rappresentare oggi la vera ricchezza del processo educativo. Riconoscerlo, però, implica una trasformazione profonda: significa passare da una logica dell’adattamento a una pedagogia della valorizzazione, dove le differenze non vengono semplicemente “tollerate”, ma considerate portatrici di senso, di stimoli, di possibilità. La cultura dell’inclusione, in questo senso, è prima di tutto una cultura della differenza. È la consapevolezza che ogni individuo, con il proprio bagaglio di esperienze, capacità, fragilità e potenzialità, contribuisce alla costruzione di un sapere condiviso. Quando si afferma che “la scuola è di tutti e per tutti”, non si sta evocando uno slogan, ma una responsabilità pedagogica e civile: quella di creare ambienti in cui ciascuno possa sentirsi riconosciuto, accolto, valorizzato. La differenza, lungi dall’essere un ostacolo, si trasforma in una leva per ripensare l’intero modello educativo. Nel tempo, questa consapevolezza ha portato a interrogarsi su come progettare ambienti di apprendimento capaci di accogliere non solo gli studenti con disabilità, ma anche coloro che vivono condizioni di vulnerabilità temporanea o permanente: disturbi specifici dell’apprendimento, svantaggio socio-economico, provenienza da contesti migratori, disagi relazionali. Ogni storia porta con sé un bisogno educativo unico, e il compito della scuola non è quello di “normalizzare”, ma di ascoltare, leggere e tradurre quei bisogni in risposte educative personalizzate. Una scuola che riconosce il valore della differenza si fonda su alcune scelte precise. Innanzitutto, abbandona la logica della classificazione rigida, che tende a dividere tra “chi ce la fa” e “chi resta indietro”. In secondo luogo, valorizza l’apprendimento cooperativo, in cui ogni studente diventa risorsa per l’altro. In terzo luogo, promuove un’idea di conoscenza non trasmissiva, ma costruita insieme, dove le esperienze e i punti di vista differenti alimentano la crescita di tutti. La cultura della differenza non si limita, dunque, alla gestione della disabilità: è un approccio che attraversa trasversalmente l’intero sistema educativo. Si esprime nel linguaggio, nei gesti, nelle modalità valutative, nell’organizzazione dello spazio e del tempo. Si riflette nelle pratiche quotidiane, ma anche nelle micro-decisioni didattiche che ciascun insegnante è chiamato a compiere. E si rafforza nel momento in cui si afferma una visione della scuola non come luogo di selezione, ma come spazio di giustizia formativa. Educare alla differenza significa anche educare alla cittadinanza, perché impara davvero a convivere chi ha avuto l’occasione di conoscere l’altro, di apprezzarne il punto di vista, di misurarsi con l’imprevisto e con il non familiare. In questo senso, la differenza non solo arricchisce, ma interroga: chiede di rivedere le proprie certezze, di mettere in discussione schemi consolidati, di aprirsi a nuove forme di sapere. La scuola, allora, diventa una palestra per esercitare l’empatia, l’ascolto, il rispetto, valori fondamentali in ogni società democratica. Molti studiosi, da Cottini a Canevaro, da Booth ad Ainscow, hanno sottolineato quanto la vera inclusione non risieda nei progetti speciali, ma nella qualità dell’ordinario. È nella quotidianità che si gioca la partita più importante: quella del rispetto delle diversità, della co-costruzione dei percorsi, della valorizzazione di ogni singolo contributo. Solo quando la differenza diventa elemento strutturale del curricolo e non “emergenza da gestire”, si può parlare di una scuola realmente inclusiva.

## La figura dell’insegnante di sostegno e il lavoro di rete

Se l’inclusione scolastica non è solo una questione di presenza fisica dell’alunno in classe, ma riguarda la qualità delle relazioni, delle proposte educative e della partecipazione, allora il ruolo dell’insegnante di sostegno assume un significato cruciale. Non si tratta semplicemente di un supporto tecnico, né di una figura delegata a “occuparsi del problema”, come purtroppo ancora accade in certe prassi scolastiche. Al contrario, l’insegnante di sostegno è – o dovrebbe essere – una figura ponte, capace di tenere insieme bisogni individuali e contesto collettivo, specializzazione e collaborazione, teoria e pratica. Introdotta ufficialmente con la Legge 517/1977, la figura del docente specializzato per il sostegno è nata con l’intento di accompagnare l’alunno con disabilità nel suo percorso scolastico, ma nel tempo ha acquisito una funzione ben più ampia: quella di promotore dell’inclusione. Questo significa che non lavora in parallelo al docente curricolare, ma insieme, in un’ottica di corresponsabilità educativa. È un lavoro che richiede presenza, dialogo, ascolto, ma anche un certo coraggio: quello di farsi carico di situazioni complesse, di agire con flessibilità, di cercare soluzioni fuori dai binari ordinari. Tuttavia, un insegnante di sostegno – per quanto preparato, motivato e competente – non basta da solo a garantire un percorso realmente inclusivo. Ed è qui che entra in gioco il concetto chiave del lavoro di rete. Nessun alunno può essere “preso in carico” da una sola figura, perché ogni situazione porta con sé sfumature, relazioni, vissuti, che coinvolgono più soggetti: la famiglia, gli insegnanti curricolari, gli educatori, i referenti dei servizi territoriali, gli specialisti, la classe stessa. Fare rete significa costruire un’alleanza educativa, un’unità di intenti che mette l’alunno al centro, ma non lo isola. Il lavoro di rete non è un compito aggiuntivo, ma un modo diverso di pensare la scuola. Richiede tempi di confronto reale, occasioni di formazione condivisa, la disponibilità ad abbandonare la logica del “mio alunno, il tuo alunno”, per abbracciare una responsabilità educativa comune. Richiede anche strumenti, come il GLO (Gruppo di Lavoro Operativo), previsto dalla normativa più recente, che rappresenta un contesto formale in cui le varie figure coinvolte costruiscono insieme il PEI e monitorano il percorso dell’alunno. Ma oltre alla struttura, serve una cultura della collaborazione, che non si improvvisa, ma si costruisce giorno dopo giorno, con pazienza, dialogo, fiducia.

In questo scenario, la figura dell’insegnante di sostegno è anche mediatore tra il mondo della scuola e quello della famiglia. Il suo sguardo ravvicinato, quotidiano, non è solo centrato sul rendimento, ma sulla qualità della partecipazione, sul benessere dell’alunno, sulla sua capacità di vivere la scuola non come un luogo di prestazione, ma come uno spazio in cui sentirsi accolto. Per questo motivo, la comunicazione con i genitori, l’ascolto delle loro aspettative e delle loro difficoltà, non è un compito accessorio, ma parte integrante della funzione educativa. Certo, la realtà quotidiana presenta ostacoli. Carichi di lavoro eccessivi, mancanza di continuità nella nomina dei docenti, scarsità di tempo per il coordinamento: sono tutte difficoltà reali, che rischiano di svuotare di senso la figura dell’insegnante di sostegno, relegandolo al ruolo di “tutore individuale” o, peggio ancora, di “badante didattico”. Ma proprio in questi contesti difficili emerge l’urgenza di ribadire la visione originaria di questa figura: quella di un professionista della relazione, della mediazione, della personalizzazione. Un docente che non lavora ai margini, ma nel cuore stesso della comunità scolastica. Quando l’insegnante di sostegno lavora in sinergia con il consiglio di classe, quando condivide osservazioni, proposte, riflessioni, quando partecipa attivamente alla programmazione e alla valutazione, allora la sua presenza non è più “aggiuntiva”, ma strutturale. È in questi casi che la scuola comincia a somigliare davvero a quella che le norme descrivono e che i documenti auspicano: una scuola capace di accogliere la complessità, senza delegare, senza escludere, senza semplificare.

### Origini e principi dell’ICF

Nel corso degli ultimi decenni, il modo di concepire la disabilità ha subito una trasformazione radicale, che ha portato il mondo dell’educazione a rivedere il proprio linguaggio, i propri strumenti e, soprattutto, il proprio sguardo. Uno dei passaggi più significativi di questa evoluzione è rappresentato dall’introduzione dell’ICF – Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, elaborata dall’Organizzazione Mondiale della Sanità nel 2001. L’ICF nasce dall’esigenza di superare una visione puramente clinica della disabilità, centrata sul deficit, sulla menomazione, sull’idea di “incapacità” come qualcosa da misurare e correggere. Per lungo tempo, infatti, la classificazione dei bisogni speciali si è basata esclusivamente su una logica medica, che rischiava di ridurre l’individuo alla sua diagnosi, trascurando il contesto in cui vive e le possibilità che quel contesto può offrire (o negare). L’ICF rompe con questa impostazione, proponendo una prospettiva bio-psico-sociale: l’accento non è più su “che cosa non va” nella persona, ma su “come funziona” quella persona nel suo ambiente di vita, nelle sue relazioni, nella scuola, nella società. In questa visione, il concetto di funzionamento diventa centrale. Funzionare, per l’ICF, significa essere in grado di partecipare, di interagire, di apprendere, di costruire significato nel proprio contesto. E questo funzionamento non dipende solo dalle caratteristiche individuali, ma da un insieme complesso di fattori ambientali e personali, che possono facilitare o ostacolare il percorso di crescita e apprendimento. La disabilità, allora, non è vista come una caratteristica statica dell’individuo, ma come una relazione tra la persona e il mondo che la circonda. Uno degli elementi di forza dell’ICF è la sua struttura modulare, che si articola in diverse componenti: le funzioni e strutture corporee, le attività (ciò che una persona è in grado di fare), la partecipazione (coinvolgimento attivo in situazioni di vita), i fattori ambientali (barriere o facilitatori) e i fattori personali. Questa articolazione consente di costruire un profilo più realistico e dinamico dell’individuo, utile non solo in ambito clinico, ma soprattutto in contesti educativi, dove l’obiettivo è progettare interventi significativi, non “aggiustare” persone. Dal punto di vista educativo, l’ICF rappresenta una rivoluzione culturale. In primo luogo, perché restituisce centralità all’osservazione del comportamento in contesto: ciò che conta non è tanto la diagnosi, ma come l’alunno si muove, comunica, apprende, interagisce nel contesto classe. In secondo luogo, perché invita a guardare ogni alunno non solo attraverso le sue difficoltà, ma attraverso le sue risorse, i suoi interessi, le sue possibilità di sviluppo. Non è più solo un modo per etichettare, ma un sistema per comprendere, per descrivere, per progettare. L’adozione dell’ICF nella scuola italiana, formalizzata a partire dal D.Lgs. 66/2017, ha avuto un impatto importante, soprattutto nella redazione del nuovo Profilo di Funzionamento e del Piano Educativo Individualizzato (PEI). A differenza del passato, in cui la progettazione educativa era spesso guidata da diagnosi sanitarie standardizzate, oggi l’obiettivo è costruire un profilo che tenga conto del funzionamento reale dell’alunno, all’interno della sua esperienza scolastica concreta. L’ICF chiede quindi alla scuola di modificare il proprio linguaggio, ma anche il proprio metodo. Osservare, documentare, analizzare non sono più azioni isolate, ma parte di un processo continuo e condiviso. È un invito a sviluppare un pensiero educativo più flessibile, che sa leggere la complessità e trasformarla in progettualità. Un pensiero che mette al centro la persona, non il problema. Adottare l’ICF non significa soltanto usare nuove griglie di osservazione, ma abbracciare una nuova etica dell’educazione. Significa riconoscere che ogni individuo ha diritto a essere compreso nella sua interezza, senza semplificazioni, e che l’ambiente scolastico ha una responsabilità attiva nel costruire condizioni favorevoli all’apprendimento. In questo senso, l’ICF è anche uno strumento per promuovere giustizia educativa: ci ricorda che includere non è un atto di gentilezza, ma un dovere strutturale.

## Funzionamento, barriere e facilitatori: oltre la diagnosi

Uno dei contributi più innovativi del modello ICF è l’aver spostato l’attenzione dalla diagnosi al funzionamento, introducendo una prospettiva dinamica e contestuale. Questo cambiamento non è solo terminologico: è una rivoluzione di sguardo. Non si tratta più di domandarsi “che cosa ha” un alunno, ma “come vive, apprende, comunica, si relaziona” in un determinato contesto. Il funzionamento, quindi, non è un’etichetta, ma un processo in divenire, osservabile e modificabile. Nel linguaggio dell’ICF, “funzionamento” significa la combinazione tra ciò che una persona può fare (abilità, competenze, risorse) e ciò che riesce effettivamente a fare nel suo ambiente di vita quotidiano. Questa distinzione è fondamentale: un alunno può avere buone capacità cognitive, ma se l’ambiente scolastico è rigido, poco stimolante o escludente, quelle capacità non emergono, o vengono penalizzate. Allo stesso modo, una difficoltà oggettiva può essere ampiamente compensata da un contesto accogliente, flessibile, attento. Ecco perché l’ICF attribuisce grande importanza alla valutazione delle barriere e dei facilitatori. Le barriere sono tutti quei fattori ambientali che ostacolano la partecipazione: strutture architettoniche non accessibili, materiali didattici non adeguati, atteggiamenti discriminatori, rigidità organizzative. I facilitatori, invece, sono elementi che potenziano le possibilità di azione e di apprendimento: un insegnante che sa ascoltare, un gruppo classe collaborativo, strumenti tecnologici personalizzati, un’organizzazione scolastica capace di adattarsi. Questa visione consente di responsabilizzare il contesto educativo, rendendolo parte attiva del processo di apprendimento. L’inclusione non dipende solo dall’alunno, ma da quanto la scuola è capace di cambiare per accoglierlo. È una logica che ribalta il paradigma tradizionale: non è l’alunno a essere “difficile”, ma l’ambiente che, talvolta, non è pronto a rispondere ai suoi bisogni. Nel concreto, questo approccio si traduce in una osservazione sistematica e condivisa del comportamento dell’alunno in classe. Non si tratta di giudicare o etichettare, ma di descrivere con attenzione come si muove, come comunica, come apprende, come si relaziona. Si raccolgono dati, si analizzano situazioni, si ascoltano più voci: quella dell’insegnante, della famiglia, dell’alunno stesso. Solo così è possibile costruire un Profilo di Funzionamento che sia fedele alla realtà, e non solo alla carta.

L’osservazione del funzionamento porta anche a un’altra importante conseguenza: superare il modello standardizzato della didattica. Se ogni alunno funziona in modo diverso, allora ogni progetto educativo deve essere personalizzato. La scuola non può più basarsi su un modello unico, valido per tutti, ma deve attrezzarsi per costruire percorsi su misura, in cui ognuno possa esprimere il meglio di sé. Ma non basta rilevare ostacoli e facilitatori: occorre anche intervenire su di essi, modificarli, migliorarli. Ed è qui che entra in gioco il valore della progettazione. Il docente, insieme al GLO, non osserva solo per descrivere, ma per agire: cambia strategie, rivede tempi, introduce strumenti, adatta materiali, ridefinisce gli obiettivi. Ogni intervento è orientato non a “semplificare” il percorso, ma a renderlo accessibile, sfidante, significativo. Questo processo ha un impatto diretto sulla valutazione educativa, che non può più basarsi unicamente su risultati standard. Valutare, in questa prospettiva, significa documentare il percorso, i progressi, le strategie che funzionano e quelle da ripensare. Significa, in altre parole, accompagnare lo sviluppo dell’alunno, sostenendolo nei suoi sforzi e riconoscendo i suoi successi, anche se non sempre quantificabili in modo tradizionale. Superare la diagnosi non significa ignorarla, ma collocarla in un orizzonte più ampio, in cui il focus non è sul limite, ma sulle possibilità. È un atto di fiducia: nella persona, nella relazione educativa, nella capacità della scuola di trasformarsi. È qui che il modello ICF trova il suo pieno significato: non come strumento burocratico, ma come guida per pensare e fare scuola in modo più giusto, più consapevole, più umano.

## Il Profilo di Funzionamento come base del PEI

Con l’introduzione dell’ICF nel sistema scolastico italiano, la progettazione educativa individualizzata ha acquisito uno strumento nuovo, più vicino alla realtà dell’alunno e più utile alla costruzione di percorsi realmente inclusivi: il Profilo di Funzionamento. Si tratta di un documento che nasce dalla collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sociosanitari, e che ha un ruolo cruciale nella definizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Ma per comprendere a fondo la sua funzione, è necessario vederlo non come un modulo da compilare, ma come una lente attraverso cui leggere il vissuto scolastico dell’alunno in tutta la sua complessità. Il Profilo di Funzionamento, così come definito dal D.Lgs. 66/2017, sostituisce i precedenti documenti diagnostici e diventa il punto di partenza obbligatorio per la stesura del PEI. È redatto sulla base del modello ICF, e questo comporta una vera rivoluzione concettuale: l’alunno non è più descritto solo in termini di compromissioni o difficoltà, ma attraverso le dimensioni del funzionamento, della partecipazione e dell’interazione con l’ambiente. Si restituisce così una fotografia molto più sfumata, realistica e, soprattutto, educativa. Nel Profilo di Funzionamento trovano spazio elementi che spesso, nei documenti clinici tradizionali, restavano ai margini: le risorse personali, le motivazioni, gli interessi, le abilità già presenti e quelle potenziali. Accanto alle informazioni sanitarie, infatti, vengono raccolti dati su come l’alunno si muove in classe, come comunica, quali relazioni riesce a costruire, che cosa lo facilita o lo ostacola nei vari ambienti scolastici. È un approccio che mette al centro la persona e non il disturbo, la vita quotidiana e non l’astrazione teorica. La sua funzione, tuttavia, non si esaurisce nella descrizione: il Profilo di Funzionamento è uno strumento per progettare. Da esso parte l’intero lavoro di elaborazione del PEI, che deve essere coerente con i dati raccolti e orientato a obiettivi concreti, misurabili, realistici. La progettazione educativa, in questa ottica, non è un esercizio isolato dell’insegnante di sostegno, ma un processo collettivo, che coinvolge l’intero consiglio di classe e il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO). La visione sistemica è fondamentale: ogni insegnante è chiamato a contribuire con il proprio sguardo, perché ogni disciplina può offrire occasioni di crescita e partecipazione. Un altro elemento fondamentale è che il Profilo di Funzionamento non è un documento “una tantum”, ma uno strumento dinamico, che può e deve essere aggiornato nel tempo. L’alunno cresce, cambia, sperimenta nuovi contesti, affronta nuove sfide: il suo profilo deve accompagnare questa evoluzione. In questo senso, il documento diventa anche una forma di memoria educativa, che permette alla scuola di conservare continuità, anche in caso di cambiamenti nel personale o nella struttura. Non va dimenticato, poi, l’aspetto relazionale. Il momento in cui si costruisce il Profilo di Funzionamento è anche un’occasione importante per ascoltare la famiglia, per accogliere il suo punto di vista, per condividere aspettative, timori, speranze. Spesso, nei percorsi educativi complessi, è proprio la comunicazione tra scuola e famiglia a fare la differenza tra un progetto vissuto e un progetto subìto. Quando la famiglia si sente parte del processo e non spettatrice, l’intero sistema si rafforza.

Valutare il contesto: scuola, famiglia, territorio

Quando si parla di inclusione, si è spesso portati a concentrare l’attenzione sull’alunno e sulle sue caratteristiche individuali. Tuttavia, uno degli insegnamenti più profondi dell’ICF – e più in generale della pedagogia dell’inclusione – è che nessuna persona può essere compresa al di fuori del proprio contesto di vita. Per questo motivo, valutare il funzionamento di un alunno non può limitarsi a osservare ciò che “sa fare” o “non sa fare”, ma deve includere un’analisi attenta dell’ambiente che lo circonda: la scuola, la famiglia, il territorio. La scuola è il primo e più immediato contesto di riferimento. Qui si gioca la quotidianità dell’apprendimento, delle relazioni, della partecipazione. Valutare il contesto scolastico significa chiedersi: quali sono le modalità organizzative adottate? Qual è il clima relazionale che si respira in classe? Gli spazi sono accessibili, flessibili, stimolanti? Gli insegnanti collaborano tra loro o lavorano in modo isolato? Si tratta di domande semplici solo in apparenza, perché portano alla luce elementi profondi, spesso invisibili, ma determinanti per il benessere dell’alunno. Un contesto scolastico inclusivo non è necessariamente un contesto perfetto, ma è capace di interrogarsi, di mettere in discussione abitudini consolidate, di adattarsi ai bisogni che emergono. È una scuola che osserva non per giudicare, ma per capire. Che valuta non per classificare, ma per orientare. In questo senso, il contesto non è uno sfondo neutro, ma un attore educativo a tutti gli effetti. Ed è anche il primo punto di partenza per costruire un PEI che sia coerente, realistico e personalizzato. Accanto alla scuola, un ruolo fondamentale è svolto dalla famiglia. Spesso si parla di “alleanza educativa”, ma questo concetto rischia di restare astratto se non si traduce in ascolto, dialogo e corresponsabilità concreta. Valutare il contesto familiare non significa invadere la sfera privata, ma comprenderne le risorse, le fragilità, le aspettative.La partecipazione attiva della famiglia alla costruzione del Profilo di Funzionamento e del PEI è essenziale. Solo il genitore, infatti, può offrire uno sguardo intimo e continuativo sul figlio: i suoi bisogni reali, i suoi progressi a casa, le sue paure, le sue passioni. Includere la famiglia nel processo valutativo significa riconoscere il valore della sua esperienza e restituirle un ruolo attivo nel progetto educativo. Infine, il contesto da valutare si estende anche al territorio: i servizi sociosanitari, le associazioni, le risorse culturali e sociali disponibili. Un territorio ricco di connessioni, proposte, presenze educative può fare una grande differenza nel percorso di un alunno con disabilità. Collaborare con il territorio significa allargare il raggio d’azione della scuola, rompere l’isolamento istituzionale e costruire una rete di sostegno che accompagni l’alunno anche fuori dall’aula. Ma per fare tutto questo serve un cambio di mentalità: non si tratta più di “aiutare un bambino”, ma di costruire un ecosistema inclusivo. In questo ecosistema, ogni elemento – dalla qualità della didattica alla disponibilità del territorio – ha un impatto sul funzionamento dell’alunno. E la valutazione non è un punto d’arrivo, ma un punto di partenza per agire, adattare, trasformare. Il ruolo dell’équipe multidisciplinare Nel percorso di costruzione del Profilo di Funzionamento e del PEI, una delle innovazioni più significative introdotte dalla normativa recente è il riconoscimento del valore dell’équipe multidisciplinare. Non si tratta di una semplice somma di professionalità, ma di una vera e propria comunità di sguardi, capace di cogliere la complessità del funzionamento di un alunno da più prospettive, integrando competenze pedagogiche, psicologiche, sanitarie e familiari. L’ICF ha reso evidente ciò che la pratica educativa già intuiva da tempo: nessun professionista, da solo, può avere una visione completa della persona. L’alunno non è solo un soggetto di apprendimento, né un paziente clinico, né un caso sociale. È una persona intera, con bisogni che attraversano diversi ambiti della vita: cognitivo, emotivo, relazionale, motorio, comunicativo. Solo una visione interdisciplinare può cogliere questa complessità senza ridurla o frammentarla. In ambito scolastico, la collaborazione tra le diverse figure si concretizza principalmente all’interno del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), introdotto dal D.Lgs. 66/2017 e regolamentato dal Decreto Interministeriale 182/2020. Il GLO è composto da: docenti curricolari e di sostegno, genitori, specialisti dell’ASL (neuropsichiatra infantile, psicologo, terapisti), rappresentanti dell’ente locale e, quando possibile, anche l’alunno stesso. È in questo spazio collegiale che viene elaborato, discusso e aggiornato il PEI, partendo proprio dai dati emersi nel Profilo di Funzionamento. Ma il lavoro dell’équipe non si esaurisce nella compilazione di documenti. È, piuttosto, una pratica di confronto continuo, una costruzione di senso condivisa. Ogni professionista porta con sé uno sguardo, un linguaggio, un approccio. Il compito della scuola è quello di fare sintesi, trasformando queste voci in un progetto educativo unitario e coerente. Questo richiede ascolto reciproco, rispetto dei ruoli, disponibilità al dialogo, e soprattutto la consapevolezza che l’obiettivo comune è il benessere e la crescita dell’alunno. Un altro aspetto centrale è il coinvolgimento della famiglia, che non deve essere considerata un soggetto “esterno” al lavoro dell’équipe, ma una componente attiva, portatrice di una conoscenza unica e insostituibile del proprio figlio. Quando la famiglia viene valorizzata e ascoltata realmente, il progetto educativo guadagna in efficacia e aderenza alla realtà. Al contrario, quando viene trattata come un’appendice formale, il rischio è quello di costruire un PEI “scollegato”, poco significativo. La sfida, allora, è fare dell’équipe un luogo vero di incontro e di progettazione condivisa, in cui ogni voce sia ascoltata e ogni decisione sia orientata al bene dell’alunno.

## Conclusione

Scrivere di inclusione, di didattica speciale, di funzionamento e progettazione educativa non è stato, per me, un semplice esercizio accademico. È stato, piuttosto, un modo per fermarmi a pensare a che cosa significhi davvero “fare scuola” oggi. Perché parlare di PEI, di ICF, di profili e strategie, non riguarda solo gli studenti con disabilità: riguarda tutti noi. Riguarda il nostro modo di guardare l’altro, di riconoscerlo, di accoglierlo non come eccezione da gestire, ma come parte integrante della comunità. In questi anni di studio e di esperienza, ho imparato che l’inclusione non è un’azione, ma un atteggiamento. Non si misura in ore di sostegno o in righe di documenti, ma nella qualità dell’ascolto, nella disponibilità a modificare il proprio metodo, nella capacità di lasciarsi interrogare. È un cammino che non si percorre da soli: richiede alleanze, fiducia, collaborazione. Richiede, soprattutto, una visione comune dell’educazione come esperienza profondamente umana. Il modello ICF mi ha insegnato che la disabilità non è mai solo “personale”. È un fatto relazionale, ambientale, culturale. E che quindi la scuola, per essere davvero inclusiva, deve sapersi guardare dentro: nei suoi tempi, nei suoi spazi, nei suoi linguaggi. Deve essere disposta a cambiare, a fare fatica, a cercare soluzioni nuove. Non per bontà, ma per giustizia. Il PEI, se vissuto nel suo senso più profondo, non è una formalità, ma un gesto educativo carico di responsabilità. È il modo in cui una scuola dice a un alunno: “Tu ci sei. E noi ci siamo con te”. È uno strumento che parla di impegno, di rispetto, di visione. Che obbliga a pensare in termini di possibilità, e non di limiti. Che chiama ogni insegnante a fare la propria parte, non per “includere qualcuno”, ma per educare tutti meglio. Spero che questa tesina, nella sua semplicità, possa restituire almeno in parte la profondità di questo tema. Perché includere non significa aggiungere. Significa mettere al centro. E quando mettiamo al centro ogni persona, con il suo funzionamento unico, con la sua storia, con la sua voce, allora sì: stiamo davvero facendo scuola.