



## Valentina Paola Cesarano

Assegnista di ricerca in Didattica e pedagogia speciale presso Università degli Studi di Napoli Federico II.

Docente di Didattica e Pedagogia speciale presso Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa | Università degli Studi di Napoli Federico II | Dipartimento di Studi Umanistici | valentina.paola.cesarano@unina.it

# The challenge of the special educator: facilitating emancipatory and transformative processes for the realization of “vital projects”

La sfida dell’insegnante di sostegno:  
facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di “progetti vitali”

Fuori Call

## ABSTRACT

The contribution aims to propose a reflection on the construct of life project understood as a "vital project" starting from the legacy left to us by Canevaro (2019) on this issue which updates a still "hot" challenge for the special educator whose role it provides for the promotion of the conceivability of a life project starting from the school experience, taking care of the processes of choice and self-determination of pupils with special educational needs. Starting from the proposal of the new PEI and its connection with the life project, it was decided to have Canevaro's thought dialogue with a transgressive, emancipatory, and transformative vision of the educational relationship between the special educator and the pupil in a condition of disabilities, to promote self-design in the present and in the future, beyond the times and spaces of the school. In order to be vital, the life project must also concern the dimension of employability from the point of view of the Capability Approach (Sen, 1993), adopting new tools that favor the narration of oneself and one's own skills, learned in formal, non-formal and informal.

**Keywords:** vital project, special educator, transformation, emancipation, employability

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Cesarano V.P. (2023). The challenge of the special educator: facilitating emancipatory and transformative processes for the realization of “vital projects”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 165-173. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-16>

**Corresponding Author:** Valentina Paola Cesarano | [valentinapaola.cesarano@unina.it](mailto:valentinapaola.cesarano@unina.it)

**Received:** 10/04/2023 | **Accepted:** 29/05/2023 | **Published:** 30/06/2023

**Italian Journal of Special Education for Inclusion** | © Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-16



## Introduzione

In un suo articolo del 2019 il Maestro Canevaro scriveva a proposito del progetto di vita declinandolo come *progetto vitale* nel quale “Occorre intendere, cioè, l’individuo non più come oggetto (passivo) del/nel progetto, ma come soggetto (attivo) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio. Ricordiamo che già il PEI è fallace in quest’ottica: alla sua redazione partecipano “tutti” tranne il soggetto cui è rivolto (DPR 24/2/94, art. 5). È come un consulto di meccanici raccolti attorno a un’automobile rotta. Ma nessuno studente è un’automobile” (Biancalana & Canevaro; 2019, p. 3). Le parole di Canevaro ci riportano ad una delle sfide attuali in merito all’inclusione: far sì che le persone in condizione di disabilità non siano parlati da altri (genitori, insegnanti, medici, terapisti etc...) né da stereotipi e pregiudizi che ostacolano il riconoscimento del diritto ad una vita autonoma che implica in primis l’aver cura dei processi di scelta e di autodeterminazione. L’insegnante di sostegno insieme agli altri insegnanti dovrebbe lavorare per rendere l’alunno con disabilità protagonista della pensabilità e della progettualità della sua identità declinata al futuro, ai desideri e alle molteplici possibilità. Tuttavia, spesso si riscontra l’esercizio di una razionalità tecnica incentrata sull’applicazione di ricette preconfezionate per rispondere alle difficoltà di apprendimento e comportamentali che andrebbero ad ostacolare la performance ed il raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento. Lavorando in questa direzione si perde di vista la dimensione dell’educare all’autoprogettazione di sé nel presente e nel futuro al di là ed oltre i tempi e gli spazi della scuola.

### 1. Il nuovo modello di PEI come possibile ponte verso il progetto di vita

Il progettarsi ha a che fare con l’esplorazione e il riconoscimento dei propri desideri, con la mobilitazione di competenze per attraversare e fronteggiare le sfide della crescita costituendo *le pietre che affiorano* (Canevaro, 2008) che posizionate le une accanto alle altre potrebbero costruire un ponte verso una vita futura inedita in cui riconoscersi in modo autentico. Muovendoci nella prospettiva del *progetto vitale* auspicato da Canevaro, potremmo metaforicamente immaginare l’alunno in condizione di disabilità come un ingegnere strutturista che si assume la responsabilità di tutti gli aspetti relativi alla progettazione della struttura portante del suo progetto di vita. La realizzazione di ciò è tuttavia resa possibile da un’impresa edile quale ditta specializzata nelle costruzioni che accompagna l’ingegnere a rendere reale il suo progetto. Seguendo questa metafora ingegneristica la famiglia, gli insegnanti e le altre professionalità che ruotano attorno al progetto vitale della persona con disabilità costituiscono proprio quella ditta capace di individuare quei “materiali” che consentono di rendere solida la realizzazione del progetto di vita affinché si possano fronteggiare gli imprevisti di ogni processo di crescita in chiave coevolutiva. Riprendendo il pensiero di Canevaro (2008) potremmo dire che la finalità della ditta edile in ottica educativa sono l’umanizzazione, la civilizzazione di ogni bambino, cioè il benessere di ogni individuo, alunno ed adulto. L’attuazione di *progetti vitali* auspicata da Canevaro (2019) appare essere una sfida incarnata dalla previsione del nuovo modello del PEI, che pur nella sua storia complessa ha il merito di costruire ponti e di rivestire una funzione di traghettamento. Il nuovo modello di PEI prevede, alla sezione 3, un rimando al progetto individuale di cui all’art. 14 della legge 328/2000. Quando leggiamo la sezione 3 dei nuovi modelli di PEI, dobbiamo aver chiaro a che cosa ci riferiamo. Non ci riferiamo né ad una idea generica di “progetto di vita”, né al Piano Educativo Individualizzato, ma ad un atto amministrativo, redatto ad istanza di parte, che viene regolamentato da una norma del 2000. La legge a cui ci riferiamo è la legge 328/2000, una norma di 22 anni fa che allora Ministro Livia Turco fece approvare al fine di realizzare un sistema integrato di interventi e servizi a favore della persona con disabilità. Non era, quella voluta dalla Ministra Turco, una sommatoria di interventi; era piuttosto un quadro di sintesi, in cui doveva trovarsi un linguaggio, e soprattutto una prospettiva, comune. Tale prospettiva era “LA” prospettiva, il progetto che la persona con disabilità faceva su di sé. Attorno a tale progetto, i facilitatori – per dirla in ottica ICF (WHO, 2001) – non erano solo quelli “istituzionali”, ma anche quelli informali. Così come le barriere. La persona in condizione



di disabilità andava considerata in una prospettiva olistica. Attorno a tale unicità della persona occorreva coordinare tutti gli interventi proprio perché il percorso di progressiva autonomia di ciascuna persona – anche delle persone con disabilità – necessita un momento di sintesi. Questo anche e soprattutto quando tale progetto è determinato e facilitato da una congerie di interventi, di supporti, di esperienze diverse. I supporti necessari, opportuni ed eticamente ma anche normativamente dovuti, non devono essere solo istituzionali ma anche informali, derivati dalle amicizie, dalle relazioni familiari e così via. Ai sensi di quanto previsto dall'articolo 14 della legge 328 del 2000 le persone che hanno una certificazione di cui all'articolo 3 della legge 104/92 possono chiedere all'Ente locale di appartenenza la predisposizione di un progetto individuale. Al tempo dell'emanazione di questa norma il progetto individuale non era nell'elenco dei servizi che si potevano attivare e di cui poteva fruire la persona con disabilità. Era però evidente la necessità di un momento di sintesi e di valorizzazione dei vari interventi, delle varie progettualità che si esprimevano a livello scolastico, familiare, sociale, sanitario e soprattutto, personale. Già al tempo di emanazione della norma, questa aveva l'ambizione, a partire da un'analisi di un profilo di funzionamento della persona – all'epoca di una diagnosi funzionale e di un profilo dinamico funzionale – di verificare come quella persona con disabilità esisteva nei suoi contesti di appartenenza: la scuola, lo sport, la famiglia, il contesto sociale più ampio.

In tutti questi contesti la norma si proponeva di attivare tutti i diversi servizi utili al superamento della condizione di emarginazione ed esclusione sociale, prevedendo anche degli interventi a supporto del contesto familiare (art. 14, comma 2, legge 328/2000).

Quando parliamo del progetto di vita di cui all'art. 14 della legge 328/2000 ci muoviamo quindi nell'ambito di una norma di 22 anni fa, che viveva di vita propria e che nel suo percorso di sempre maggiore applicazione interseca il percorso scolastico che rappresenta uno dei contesti più importanti della vita delle persone con disabilità. Quando il MIUR si trovò a lavorare, in sinergia con l'Osservatorio per l'inclusione scolastica, ai decreti attuativi della legge 107/2015 (c.d. Buona scuola), vi era già un fermento, una direzione sul piano delle pratiche che stava sollecitando il piano delle culture e che insieme sollecitava il piano politico. Il d.lgs. 66/2017 accoglie questa sfida non solo sancendo il collegamento tra PEI e Progetto individuale, ma dichiarando esplicitamente che il PEI è parte del progetto individuale, come sottolineato anche dal decreto 182/2020 che dedica al progetto individuale la terza sezione del nuovo modello del PEI. È importante sottolineare come il requisito di accesso per il PEI e il Progetto individuale è lo stesso: l'accertamento della condizione di disabilità ai sensi dell'art. 3 della legge 104/92. Scegliere tale certificazione piuttosto che quella relativa, ad esempio, alla invalidità civile, significa riconoscere che anche il percorso del progetto individuale non ha alla base l'invalidità della persona, ma il suo funzionamento in un dato contesto, attorno al quale si possono e si devono creare i giusti supporti, in ottica ICF (World Health Organization, 2007) e secondo la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006).

In chiave ICF si individuano quali siano le barriere e i facilitatori presenti nel contesto di vita della persona e si fotografa la situazione iniziale. A partire dal profilo di funzionamento si stabiliscono insieme alla persona e alla famiglia gli obiettivi, le dimensioni della vita sulle quali intervenire e rispetto a tale individuazione si costruiscono i supporti e si allocano le risorse. In questa ottica, come evidenziato da Ianes e Demo (2021) il PEI può diventare uno strumento che consente l'inclusione occupandosi non solo di disabilità ma dell'intera realtà scolastica, della famiglia e della partecipazione sociale. Ciò implica una valorizzazione dei percorsi di autodeterminazione. Il focus educativo si incarna "nel dipanarsi di ciascuna delle aree del loro disegno esistenziale nel mondo di tutti e sulla base di uguaglianza di diritti con gli altri cittadini" (Marchisio, 2019, p. 31).

## **2. Quale sostegno per promuovere il progetto di vita a partire dalla scuola? Accompagnare a trasgredire, emanciparsi e trasformarsi**

Le possibilità didattiche ed educative di lavorare creando ponti tra il PEI e il progetto di vita ad ampio spettro sembra contenere in sé anche la sfida di una specifica postura educativa da parte dell'insegnante



di sostegno che dovrebbe essere innanzitutto aperta e non chiusa nella relazione diadica ma sostenibile come enucleato da Canevaro (2008) perché “nessuno dovrebbe essere collocato sotto totale protezione, né di una mamma affettuosa né di uno specialista competente. Ciascuno dovrebbe fare un proprio percorso dal sostegno unico alla sostenibilità dei sostegni plurimi” (p. 14). Al contempo la sfida della realizzazione di *progetti vitali* implica una postura che declina la dimensione del sostegno in chiave trasgressiva, emancipativa e trasformativa laddove la persona in condizione di disabilità necessita di essere sostenuta nel ricollocarsi al di là della sua stretta attualità di vittima o bisognoso di assistenza ma deve collocarsi in una storia che l’ha preceduto o preceduta e che andrà avanti. Ha bisogno di vivere la sua realtà pienamente umanizzata (Canevaro, 2008). Tale percorso ci fa spostare da uno spazio definito a un percorso irregolare, differenziato, dai confini più ampi. È questa la sfida di un progetto di vita inclusivo: “far entrare la «realtà» e la vita con i suoi imprevisti e possibilità, aprendo la categoria della disabilità per far fuoriuscire l’individuo con le sue specificità” (Canevaro, 2018, p. 14). Nelle parole di Canevaro si scorge l’invito a volgere lo sguardo verso la disabilità adulta secondo approcci pedagogici attenti ad una considerazione integrale della persona ed estesi alla realizzazione di un progetto di vita. Di contro si nota la presenza di studi sulla disabilità adulta scarsi e frammentati che potrebbero aver contribuito ad alimentare un retaggio culturale che ancora considera la persona in condizione di disabilità come un eterno bambino. Il modo in cui ciascun insegnante di sostegno intende il proprio lavoro educativo e concepisce il progetto di vita di un alunno/a con disabilità inevitabilmente influenzerà la possibilità di quell’alunno di pensarsi adulto e di pensarsi al di là della scuola, nel contesto lavorativo ad esempio. Tale riflessione impone da un lato chiarire cosa si intende per progetto di vita e dall’altro cosa si intende per sostegno in ottica inclusiva. Come evidenzia Ianes (2009), Progetto di vita è innanzitutto un “pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, contemporaneamente del preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità” (p. 168). Accanto alla prospettiva futura del progetto di vita, emerge anche la questione relazionale del come l’insegnante di sostegno accompagna l’alunno con disabilità alla pensabilità del suo futuro e delle sue scelte nella relazione educativa. L’esperienza maturata dalla scrivente nel campo della formazione dei futuri insegnanti specializzati al sostegno consente di evidenziare come ad oggi il rapporto diadico sia considerata dai corsisti l’unica possibilità relazionale tra insegnante di sostegno e alunno in condizione di disabilità. La dimensione diadica emerge in numerosi discorsi dei futuri insegnanti di sostegno: “Io e il mio bambino”; “si riesce a lavorare bene solo quando siamo noi due”. Tuttavia la progettazione di una vita indipendente deve ripensare l’autonomia. Ciò significa prevedere la fuoriuscita dall’esclusività del rapporto diadico che, come evidenziato da Canevaro (2009), non si vuole demonizzare perché fondamentale e presente nella vita di ciascuno in alcune fasi dell’esistenza. Ciò che conta dal punto di vista educativo è comprendere quando la relazione duale ha un carattere evolutivo e quando invece condiziona staticamente una situazione (Canevaro, 2009). La dimensione del sostegno nella relazione educativa tra l’insegnante e l’alunno in condizione di disabilità oltre a consentire la triangolazione in termini di mediazione con gli altri insegnanti e i compagni di classe, non potrebbe essere anche concepito come spazio in cui trasgredire, emanciparsi e trasformarsi?

Chi cresce vivendo dei bisogni educativi speciali viene spesso rappresentato senza riconoscerli le evoluzioni contraddittorie proprie di chi sta crescendo, dimenticando che “La “transizione” deve poter essere un periodo di “prove”, che altro non sarebbero che l’accompagnamento nel percorso di “mutazione” (tra un guscio perduto e un altro che ancora non c’è), per garantirne le possibili incertezze, dubbi, tentativi anche senza seguito” (Canevaro, 2009, p.1). Chi cresce vive il bisogno di “trasgredire”. A tal proposito Endelman (1992) sostiene che l’evoluzione dell’intelligenza umana è passata attraverso la possibilità e la capacità di trasgredire, ovvero di conseguire una routine troppo stretta e tale da diventare un destino senza sorprese. A maggior ragione, chi vive con una disabilità deve liberarsi dal “destino segnato”, da una narrazione costruita da altri, subita e non raccontata in prima persona. E questo è diventato un impegno dichiarato ma a tutt’oggi non praticato. Se concepissimo il ruolo dell’insegnante di sostegno come colui che accompagna a vivere le trasgressioni non solo connesse alla crescita ma all’andare oltre le rappresentazioni ingabbianti che gli altri significativi e la società hanno sull’alunno in condizione di disabilità? Trasgredire gli obiettivi minimi per cimentarsi in attività educative che sostengono l’esercizio dell’autono-



mia di pensiero, trasgredire rispetto ad un progetto di vita creato da altri e non dalla persona in condizione di disabilità. trasgredire da una diagnosi che non permette talvolta di cogliere la complessità del funzionamento biopsicosociale dell'alunno con bisogni educativi speciali. I processi di trasgressione possono diventare processi di emancipazione mediati e facilitati dalle relazioni educative.

### 3. I progetti vitali e l'educazione all' emancipazione

Guardando alla relazione educativa tra l'insegnante di sostegno e l'alunno in condizione di disabilità in chiave emancipativa appare opportuno riprendere brevemente la pedagogia critico-emancipativa di Paulo Freire. Per introdurre il dispositivo pedagogico di Paulo Freire (1970a; 1970b), può essere utile iniziare dalle due nozioni di "Dialogo" e "Amore", che in Freire dotano la pedagogia, la didattica, la costruzione della conoscenza e il curriculum scolastico, integrando ogni svolta teorica in modo più politico e sociale verso una trasformazione radicale della società. Queste due parole riflettono l'influenza di Freire derivante dalle principali proposte narrative che compongono le sue fondamenta teoriche, quali la teologia della liberazione e la crescente considerazione dell'hegelismo, che aveva plasmato la sua filosofia della prassi, suggerendo così un'esegesi dei processi educativi più storicopolitica, sotto forma di pedagogia emancipatoria trasformativa (Vittoria, 2011, p. 58). Il "Dialogo" è un metodo pedagogico per realizzare i mezzi, al fine di formare la relazione pedagogica emancipativa' (Freire, 1970). Quando Freire (2006) cerca una definizione di dialogo, scrive "Che cos'è il dialogo? È una relazione orizzontale di A con B. Nasce da una matrice critica e genera criticità. Si nutre di amore, di speranza, di fede, di fiducia. Per questo, solo il dialogo comunica. E quando i due poli del dialogo si legano così, con speranza, fiducia dell'uno nell'altro, si rendono critici nella ricerca dell'altro. Si installa, quindi, una relazione di simpatia tra loro. Solo in questo caso, c'è comunicazione" (Freire, 2006, p. 115). In questa configurazione societaria, il soggetto, entità storicamente collocata e performata, ha la possibilità intenzionalmente orientata di formare, esprimere e cambiare la conoscenza del mondo e le relazioni/associazioni al suo interno. Nella pedagogia critico-emancipativa, difatti, l'impostazione e la prospettiva critica mirano ad assicurare le condizioni cognitive, culturali e sociali di esistenza per coloro che vogliono essere coinvolti in un atto di apprendimento e di trasformazione verso una società socialmente giusta e democratica. Al contempo, in Freire, l'"Amore" facilita l'educatore nel considerare gli studenti come mondi umani che creano conoscenza con affetto, desiderio, immaginazione, creatività. La pedagogia critico-emancipativa offre una ricaduta didattica importante, sottolineando la necessità per gli educatori di essere consapevoli di comprendere e cogliere il substrato soggettivo, gli strati bisbigliati che delimitano le condizioni storiche oggettive (economiche, sociali, ideologiche, politiche), le connotazioni culturali, le pratiche continuamente incarnate, gli atteggiamenti sublimi e le mentalità archetipiche) dei discenti (Vittoria, 2013, p. 36). Se assumiamo il paradigma freiriano come cornice teorica e prassica di riferimento potremmo immaginare il processo di inclusione come un processo di emancipazione in cui l'insegnante di sostegno diviene facilitatore e promotore di processi di riflessività critica in cui l'alunno/a con disabilità e l'insegnante di sostegno dialogano con amore affinché l'alunno in quanto soggetto e in quanto umanizzato possa essere accompagnato ad emanciparsi attraverso il fronteggiamento di sfide ancora attuali nella società contemporanea e nel sistema scolastico. Tali sfide sono enucleate da Canevaro e Malaguti (2014):

Chi è accompagnato da una diagnosi o un "destino segnato", deve sfidarla, cercare di vincerla, smentirla? Le competenze della scuola e dei servizi devono contenere flessibilità, capacità di integrazione, organizzazione di scansioni di tempi per un processo che permetta la realizzazione di un progetto di vita. Il "sostegno" deve essere evolutivo, e passare gradualmente da un rapporto duale ai sostegni di prossimità. La scuola ed i servizi, se accolgono gli "ultimi", incrementano competenze die per tutti (p. 99).

Tali sfide appaiono essere attraversate da un filo rosso: lavorare sull' emancipazione sia del all'alunno in condizione che dell'insegnante di sostegno. Non è possibile attuare processi inclusivi per rendere gli



alunni in condizione di disabilità protagonisti della loro emancipazione se non si prevede in primis la messa in atto di processi di emancipazione degli insegnanti di sostegno da stereotipi e pregiudizi e atteggiamenti ancora medicalizzanti e non educativi. Ciò incide inevitabilmente sulle pratiche educative, sulla progettazione didattica e sulle modalità con le quali gli insegnanti di sostegno vivono il loro ruolo professionale, talvolta cadendo nella trappola della rappresentazione di sé come professionisti dell'assistenza, come ortopedici che devono correggere ciò che non va. A tal proposito è opportuno ricordare che la review degli studi sulle rappresentazioni dell'identità professionale dei docenti di sostegno ci restituisce un quadro complesso e ambiguo: gli insegnanti di sostegno sono insegnanti ad alta competenza relazionale, chiamati a facilitare processi di apprendimento inclusivo nel contesto classe e nella comunità scolastica. Le leggende metropolitane che circolano in modo non validato li descrivono come insegnanti sotto qualificati o di Serie B (Sharma et al., 2018).

#### 4. I progetti vitali e l'educazione alla trasformazione

Il lavoro educativo e didattico, finalizzato all'aver cura di tempi e spazi di progettazione di sé da parte degli alunni con disabilità oltre la scuola, può essere interpretato anche in chiave trasformativa.

L'insegnante di sostegno per essere inclusivo deve essere capace di mettere in discussione le sue prospettive di significato su cosa è per lui inclusione, cosa significa lavorare con alunni in condizione di disabilità e spesso proprio a partire dal percorso di specializzazione al sostegno si incontrano dei dilemmi disorientanti che richiamano i futuri insegnanti all'opportunità di aprirsi ad un apprendimento trasformativo. L'apprendimento trasformativo è prima di tutto una particolare filosofia educativa, con le proprie ipotesi circa lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore, e la natura della conoscenza. Oltre trent'anni sono passati da quando l'apprendimento trasformativo è stato introdotto nel campo dell'educazione degli adulti, e in questo periodo nessun'altra teoria dell'apprendimento ha così tanto spronato la ricerca, quanto stimolato le polemiche. La teoria dell'apprendimento trasformativo affronta l'influenza dei presupposti culturali sul processo di apprendimento con il costrutto delle prospettive di significato (Mezirow, 1978) ossia la struttura dei presupposti culturali all'interno della quale una nuova esperienza è assimilata e trasformata dalle esperienze passate. Questi presupposti culturali possono essere ricavati da una varietà di sistemi sociali, economici, politici, sociali, religiosi, professionali o educativi (Mezirow, 1978). In questo modo la teoria dell'apprendimento trasformativo presuppone che dal basso tali fattori contestuali svolgano un ruolo fondamentale nell'influenzare il modo in cui gli individui interpretano e agiscono nel mondo. Nelle versioni successive di tale teoria sei abiti della mente, epistemico, sociolinguistico, psicologico, etico-morale, filosofico e estetico, sono stati descritti come soggetti a modifiche nel processo di apprendimento trasformativo (Cranton, 2006). In tal senso il corso di specializzazione al sostegno può divenire dispositivo formativo trasformativo capace di sensibilizzare ad una cultura del rispetto delle differenze e delle peculiarità esistenziali se soddisfa i criteri di un reale apprendimento trasformativo (Marsick, 2015):

- 1) revisione delle proprie prospettive di significato;
- 2) messa in discussione delle credenze date per assunte; trasformazione delle prospettive di significato al fine di essere più inclusive, più differenzianti, aperte, emozionalmente capaci di cambiamento, e riflessive;
- 3) trasformazione delle prospettive di significato che porti una messa in azione nuova e con delle modalità differenti da quelle sperimentate sino ad ora.

La prospettiva trasformativa adottata nell'ambito della formazione degli insegnanti di sostegno e del lavoro didattico ed educativo finalizzato al progetto di vita sembra incontrare la necessità di umanizzazione educativa a cui si riferisce il pensiero di Canevaro (2018) che significa uscire da prospettive di significato puramente mediche e riabilitative e trasformarle in prospettive di significato inclusive che cioè guardano alla formazione e dell'educazione della persona perché quando parliamo di inclusione sociale, di progetti



di vita, di prospettiva ICF, apriamo la dimensione stessa del sostegno al contesto e alle relazioni sociali; gli aspetti peculiari dell'ambito educativo e riabilitativo si mescolano ad aspetti che afferiscono all'uomo e alla sua umanità. Se riflettiamo sul cambiamento delle prospettive socio-linguistiche per cui non parliamo più di disabile, ma di persona in condizione di disabilità, questo cambiamento non ha solo a che fare con un linguaggio differente, ma con una visione del mondo differente che ci obbliga a riflettere sulla persona e su quali sono gli ingredienti essenziali per il suo benessere e sviluppo in tutti i contesti di vita e in tutti i tempi della crescita identitaria, nella costante transazione coevolutiva tra fattori individuali e contestuali.

## Conclusioni per aprire prospettive di progettazione future

La preziosa eredità lasciataci da Canevaro ci stimola ad una risignificazione del ruolo dell'insegnante di sostegno nella costruzione del progetto di vita di alunni in condizione di disabilità invitandoci a pensare ad una formazione dei futuri professionisti dell'inclusione come accompagnatori che sostengono il superamento del vittimismo e dell'assistenzialismo. In tal senso, volendo ulteriormente accogliere l'eredità lasciataci da Canevaro (2020), l'insegnante di sostegno dovrebbe essere formato per diventare un *maestro viandante* che

accompagna e fa strada con chi scappa. Questo permette anche procedendo in silenzio, di confrontare punti di vista diversi. Chi scappa ha solo in mente la fuga. Chi accompagna guarda anche avanti. È come la guida indiana che accompagna silenziosa, a volte precedendo ed altre seguendo. È un silenzio eloquente. Chi scappa ha forse già sentito molte prediche, molte raccomandazioni, e le parole gli scivolano addosso senza fare presa. Se nell'accompagnamento silenzioso viene fuori una rara parola, può avere valore, riabilitare l'uso. Le parole erano percepite come espressione di un potere, e chi scappa, fugge probabilmente proprio dal rapporto di dipendenza da un potere. Ha bisogno di essere accompagnato dalla propria passione (p. 7).

L'accompagnamento nel lavoro educativo ha inoltre a che fare con il riconoscimento, per nulla scontato, che la scuola serve alla vita, serve a coltivare il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodefinizione e libertà per accedere pienamente alla vita adulta. Questo richiamo forte allo sviluppo delle competenze dell'adulthood costituisce il criterio fondamentale per curare progressivamente sempre di più il Piano educativo individualizzato verso il Progetto di vita. Diventare adulti non significa solamente essere capaci di fare le cose che richiede il ruolo adulto, significa assumere l'identità adulta, la motivazione, la rappresentazione di sé e i valori dell'essere adulto. Per molti alunni/e in condizione di disabilità, in particolare intellettiva, questo percorso è particolarmente difficile in entrambe le dimensioni, anche per le corrispondenti difficoltà della famiglia. Per questo la scuola deve giocare un ruolo importante, costruendo, nel Progetto di vita, una visione progressivamente più adulta nella definizione degli obiettivi di competenza da sviluppare, delle crescite psicologiche da favorire e dei mezzi concreti di insegnamento per stimolare questi apprendimenti. Mezzi che devono accompagnare alla vita adulta: modelli reali, stage, alternanza scuola-lavoro, apprendistato e tirocinio. Si tratta cioè di esperienze concrete che emancipano e trasformano non solo lo sguardo che l'alunno in condizione di disabilità ha di sé ma anche lo sguardo dei familiari, degli insegnanti, degli altri compagni di classe, dei futuri datori di lavoro. Affinché questi movimenti trasformativi ed emancipativi siano possibili l'insegnante di sostegno inclusivo collabora con tutte le altre figure che via via si coinvolgono nella realizzazione del Progetto di vita e ha cura di educare alla trasformazione dello sguardo sulla disabilità da parte dell'intera comunità educante.

Una dimensione fondamentale del progetto di vita è sicuramente la dimensione lavorativa che tuttavia non deve essere intesa in termini statici di inserimento lavorativo e di occupazione ma in termini dinamici di occupabilità, costruito che è necessario operationalizzare e includere per la realizzazione dei *progetti vitali* perché si colloca al crocevia tra l'orientamento, la formazione e il lavoro ed è definita come "l'intreccio tra il capitale – umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali -



che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto" (Grimaldi, Porcelli, Rossi, 2014, p. 58). Nell'ambito dell'occupabilità ancora, più difficile appare l'incontro dei giovani in condizione di disabilità e il mondo del lavoro, a causa della permanenza di stereotipi e stigmi, uniti alla mancanza di una reale volontà politica e sistemica nell'applicare e far rispettare le normative. Emerge la necessità di volgere lo sguardo verso il potenziale di occupabilità e le competenze possedute piuttosto che unicamente sulla disabilità di tali giovani nell'ottica del Capability Approach (Sen, 1993) che si focalizza sullo sviluppo delle capacità individuali. Capability significa in italiano capacità, ed è proprio da questo concetto che esso si sviluppa, ovvero dalla capacità delle persone di riuscire a fare o essere quello che desiderano fare o essere (Sen, 1993). L'approccio per capacità mira a restituire dignità alla persona attraverso la centralità dell'essere umano. L'insieme delle capacità individuali è composto da opportunità, abilità e dalla loro interazione con l'accesso alle risorse disponibili nei diversi contesti. Martha Nussbaum (2011) ha stilato una lista di capability fondamentali, uguali per tutti gli esseri umani, cercando di superare in questo modo la distinzione tra persone normali e persone con menomazioni, dando a tutti gli stessi identici diritti. Se dunque qualcuno — che abbia o no una menomazione — non riesce a svolgere una di queste funzioni, la società dovrà fare il possibile affinché egli possa farlo. In questo senso si definisce persona con disabilità colei che dispone di un capability set limitato rispetto ai propri obiettivi, alle proprie ambizioni e al proprio sistema di valori. In una prospettiva educativa, tutti abbiamo le potenzialità per decidere di essere ciò che vogliamo e il ruolo dell'educazione è quello di permettere l'attivarsi di questo potenziale attraverso la creazione di un ambiente facilitante (Ghedin, 2009). Operazionalizzare il Capability Approach nelle pratiche educative comporta adottare strumenti nuovi che favoriscano, la narrazione di sé e delle proprie competenze, apprese nei contesti formali, non formali ed informali. Le persone con disabilità devono essere sollecitate a pensare alla propria occupabilità. Pensarsi occupabile rende necessario attuare un lavoro educativo che deve iniziare a partire dalla scuola. Proprio nel contesto scolastico bisogna aver cura di promuovere un orientamento all'occupabilità intendendo l'orientamento come un processo che la persona mette in atto per guidare il suo rapporto con la formazione e con il lavoro, attraverso lo sviluppo, nelle dimensioni lifelong e lifewide della Competency 3 B riconoscibile come l'abilità di definire e realizzare piani per la vita e progetti personali. Potremmo considerare questa competenza come "riflessiva" in quanto sostiene gli individui nell'interpretazione della loro vita conferendole senso e significato (OCSE/OECD, 2005). Pensare e scegliere consapevolmente il proprio futuro, progettandosi e ri-progettandosi continuamente, permette all'individuo di essere occupabile, cioè di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto. Dunque il mondo dell'Education ha il dovere di co-costruire contesti di apprendimento all'occupabilità interagendo costantemente con il mondo lavorativo e con gli stakeholders intervenendo a partire dai contesti scolastici perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l'unica risposta alla nuova domanda di competenze, espressa dai mutamenti sociali e economici che riguarda tutti gli alunni, nessuno escluso.

## Riferimenti bibliografici

- Biancalana, V. & Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più Didattica*, 1 (5), 1-20. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/>.
- Canevaro, A. (2020). Una doppia appartenenza: minori e adulti con disabilità provenienti da percorsi migratori. *Educazione interculturale- Teorie, ricerche, pratiche*, 18 (2), 3-13. <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/11755>.
- Canevaro, A. (2018). Sostegni sostenibili. In A. Canevaro & D. Ianes (eds.), *Un altro sostegno è possibile* (pp. 13-24). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2), 97-108. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/issue/view/127>.





- Canevaro, A. (2009). *La vita indipendente. Sconfinamenti*. <https://www.bottegadelpossibile.it/wp-content/uploads/2013/12/22-Andrea-Canevaro-La-vita-indipendente.pdf>
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Edelman, G. (1992). *Sulla materia della mente*. Milano: Adelphi.
- Freire, P. (2006). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970a). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1970b). *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, 4(1-2), 45-63. [https://oa.inapp.org/jspui/bitstream/20.500.12916/2462/1/Grimaldi%20-%20Porcelli%20-%20Rossi%20-%20Osservatorio\\_1\\_2\\_2014.pdf](https://oa.inapp.org/jspui/bitstream/20.500.12916/2462/1/Grimaldi%20-%20Porcelli%20-%20Rossi%20-%20Osservatorio_1_2_2014.pdf).
- lanes, D. (2009). Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS. In M. Pavone (ed.), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta* (pp. 165-188). Trento: Erickson.
- lanes, D. & Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 20(2), 34-49. <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-2/per-un-nuovo-pei-inclusivo1/>.
- Marchisio, M.C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marsick, V. (2015). *Transformative Learning. Key concepts. Class lecture, Fall 2015*. Teachers College, Columbia University: New York.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE/OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competences Executive Summary*. <http://www.oecd.org/data-oecd/47/61/35070367.pdf>.
- Sen, A.K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum & A.K. Sen (eds.), *The quality of life*. Oxford, UK: Clarendon Press.
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subbun, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach inclusive classrooms: an international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1361139?journalCode=rejs20>.
- Vittoria, P. (2013). Dialoghi polifonici: la formazione tra professionisti dell'educazione mediante il teatro. *Civitas educationis, Politics, Education and Culture*, 2 (1), 51-63. Napoli: Liguori.
- World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning. Disability and Health - Children and Youth version (ICF-CY)* Geneva: World Health Organization.