



DISABILITÀ, ORIENTAMENTO E PROGETTO DI VITA NELLA SCUOLA INCLUSIVA

di
Giovanni Savia

Presupposti etici

Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva. Un titolo impegnativo e complesso, che comprende al suo interno il dispiegarsi di concetti, inscindibilmente connessi, in un discorso molto più ampio e organico che prende specifica forma e comprensibilità, *semplicemente*, sulla base dell'evoluzione culturale che stiamo attraversando.

Rispetto al passato, il nostro tempo, pur tra le riconosciute complessità, ci permette di guardare avanti con fiducia la vita di tutti, ed è principalmente, la scuola, l'agenzia formativa per eccellenza che rappresenta quel treno carico di valori (rispetto, solidarietà, diritti, differenze...) che porta a destinazione percorsi esistenziali intrecciati e pieni di significato.

Ma quali valori etici? Quale idea di scuola inclusiva? E quale concetto di disabilità dobbiamo considerare per sviluppare apprezzabili progetti di vita?

Queste e altre domande partono dal presupposto di fondo che al centro di ogni interpretazione esistenziale si possono trovare quelle giuste parole chiave che permettono l'apertura verso mondi e risposte possibili, e tra queste troviamo proprio la parola *progetto* (dal latino *pro* avanti e *jacere* gettare) che nella sua essenza etimologica si considera come ciò che viene gettato in avanti, grazie alla meravigliosa capacità di immaginare, proprietà esclusiva dell'essere umano.

Possibilità e immaginazione nel progetto di vita, sono anch'esse due parole chiave, chiamate ordinariamente in causa, le quali, insieme alle parole *crescita* e *cura*, viaggiano costantemente in bilico tra passato e futuro, sintetizzandosi e superandosi nel presente che scorre; tra un'idea che vive solo nella nostra mente e la sua concreta manifestazione reale del qui e ora, dove anche la *creatività* gioca un ruolo fondamentale nella costruzione di una realtà che si compie non soltanto dagli sforzi di chi l'ha originata ma anche da quelli indipendenti dal proprio Io¹.

¹ C. Milosz, *La mente prigioniera*, trad. it. a cura di G. Origlia, Milano, Adelphi, 1981.

Quindi, possiamo condividere che «la presenza di una tensione progettuale si declina secondo le categorie della *temporalità*, poiché un progetto di vita nasce nel presente, si protende verso il futuro, ma le sue radici sono nel passato, e della *spazialità* perché nel suo formarsi in un determinato luogo si dirige verso un ambiente diverso da quello originario»², verso qualcosa che non è più e che deve ancora essere.

Vivere nel progetto rappresenta l'essenza stessa della vita, è la concretizzazione di quell'«esserci»³ che è sempre proiettato in avanti rispetto al sé del momento. Il progetto è l'amore più vero della nostra coscienza, il tratto caratterizzante dell'esistenza umana, quel darsi appuntamento con sé stessi in un futuro prossimo⁴, comprendente la cura di sé, delle altre persone, delle cose e del proprio mondo; è quel vedere oltre, ancora in potenza, che fa toccare l'esistere, che riempie ogni istante della nostra crescita, diventando atto concreto di un percorso che lascia impronte uniche, a testimonianza di storie che raccontano modelli di vita degni di essere ricordati.

Riguardo alla dimensione del processo educativo, come sostiene Bertolini «l'essere al mondo di un soggetto è qualitativamente connotato mediante quelle operazioni di valorizzazione, in quanto l'atteggiamento positivo o negativo verso ciò che è altro da sé dipende ovviamente anche dal valore che il soggetto gli assegna»⁵, e questo vale per la formazione di tutti gli educatori e per la visione del mondo che devono contribuire a costruire.

Nella realizzazione di sé, orizzonte fondamentale dello sviluppo di ogni personalità, l'assenza di un progetto, deprime qualsiasi impulso motivazionale e può rendere anonimi, riduce possibilità e frena eventuali slanci di opportunità che fanno abbassare lo sguardo all'emozione di partecipare attivamente al mondo che ci circonda; vivere senza un progetto equivale a vivere nascosti da sé stessi. Per Franchini «è proprio l'assenza di progetto che diviene l'elemento fondamentale del disturbo. La *norma intrinseca* costringe l'individuo *malato* a ripetere sempre lo stesso ritornello, rendendolo incapace di immaginarsi un futuro che sia diverso dalla semplice reiterazione del presente»⁶.

Detto questo, l'attività di progettare nella scuola inclusiva, nella scuola che accoglie tutti, ci porta a definire meglio i rapporti che generano quei valori es-

² P. Farello, F. Bianchi, *Progetto di vita e orientamento. Attività psicoeducative per alunni dagli 8 ai 15 anni*, Trento, Erickson, 2005, p. 10.

³ M. Heidegger, *Essere e tempo*, trad. it. a cura di F. Volpi, Milano, Longanesi, 2005.

⁴ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, trad. it. D. Iannotta, *Sé come un altro*, Milano, Jaca Book, 1993.

⁵ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 124.

⁶ R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, Trento, Erickson, 2007, p. 37.

senziali, fonte di sviluppo armonico delle potenzialità di ogni singola persona, i quali servono a raggiungere le mete condivise, non trascurando eventuali limiti, ma a cui bisogna sempre e comunque credere. Nel pensiero che si materializza attraverso i valori che ci guidano, noi possiamo plasmare e stimolare l'emergere invisibile che ognuno di noi contiene nelle sue infinite e misteriose potenzialità che solo l'educazione può *tirar fuori*.

In questo cammino, dominio proprio dell'educazione, «anche gli insegnanti da tempo ormai hanno tolto dai loro armadi la toga di giudici e hanno indossato il camice da progettisti [...]. Cosa deve avere in mente il progettista educatore quando programma la sua azione didattica con i soggetti *in condizione di disabilità*? Che cosa è necessario raggiungere? Che tipo di uomo desidera, in qualche modo, aiutare a maturare? La risposta non è semplice, certamente nessuno può arrogarsi il diritto di decidere l'esistenza altrui, ma è pur vero che gli educatori non possono esimersi dal pensare al futuro dei soggetti con *deficit*, non possono non operare secondo direttive frutto di analisi etiche ed antropologiche chiare»⁷.

Sono proprio queste direttive, fondate sul rispetto della persona nella sua globalità, che permettono di poter creare e scegliere le varie opportunità della vita e cercare di realizzare progetti esistenziali che superano i limiti di una mente rigida o ferma a un'immagine statica di ciò che vede, e che soltanto partendo da una base etica robusta e condivisa, con al centro la molteplice *condizione umana così com'è*, possiamo immaginare vite possibili prima inimmaginabili.

Nel corso del tempo, per fortuna, la società si è evoluta nella globalizzazione dei diritti inalienabili, nella tecnologia, nella concezione della disabilità e nel modo di fare educazione, tanto che oggi l'educazione inclusiva e la prospettiva progettuale sono un dato di fatto incontestabile, un processo irreversibile sempre aperto e dinamico, che si modifica nella rete contestuale, per includere attivamente ogni singola persona, a prescindere dalle condizioni personali, economiche, sociali e culturali che presenta. Accettare e valorizzare le diversità insite dentro la personalità di ciascuno sono diventate le nuove parole d'ordine che guidano le strategie dei docenti nella società che include.

Anche se tutto ciò sembra scontato, Mura evidenzia il perché la disabilità e l'orientamento nella costruzione di progetti di vita sono considerati e vissuti ancora come una *sfida* per la società, dove albergano costrutti mentali discutibili, sufficienti però «ad evidenziare come esista uno scollamento ancora forte fra quanto si argomenta, si dichiara e si scrive in ambito specialistico e la reale percezione delle situazioni e dei problemi da parte dell'opinione pubblica»⁸.

⁷ L. D'Alonzo, *Disabilità, obiettivo libertà*, Brescia, La Scuola, 2014, p. 67.

⁸ A. Mura, a cura di, *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 147.

Tra le idee ancora in voga a livello di senso comune, che non esclude, purtroppo, la componente scolastica e i professionisti dell'educazione, c'è il fatto che la disabilità sia ancora vista, come un aspetto esclusivamente personale, un fatto privato o familiare, di carattere medico, che viene percepito con un forte atteggiamento di tipo commiserativo e pietistico, appartenente all'immagine molto riduttiva, ma ancora diffusissima, della classificazione OMS-ICIDH⁹ (*International Classification of Impairment, Disabilities and Handicap*) del 1980, intesa come limitazione o perdita, conseguente a menomazione, della capacità di effettuare una attività nel modo o nei limiti considerati normali per un essere umano.

Ciò che ancora non è entrato pienamente nella mente, nei documenti e nelle azioni dei professionisti dell'educazione e non solo, è proprio l'evoluzione concettuale del termine disabilità definita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF, 2001) «quale conseguenza o risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute e i fattori personali e ambientali che rappresentano le circostanze in cui l'individuo vive. A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute. Un ambiente con barriere o senza facilitatori, limiterà la performance dell'individuo; altri ambienti più facilitanti potranno invece favorirla. La società può ostacolare la performance di un individuo sia creando delle barriere sia non fornendo facilitatori»¹⁰.

Una definizione potente, che capovolge completamente il nostro modo di pensare, di progettare e di agire, soprattutto nella scuola inclusiva che ci sforziamo di praticare.

Tutto questo però, continua Mura, «si scontra e cozza ancora con gli stereotipi e i pregiudizi comuni che, ascrivendo totale preponderanza ai deficit delle strutture e del funzionamento corporeo rispetto alle potenzialità e alla modificabilità dei fattori contestuali di vita, finiscono per confondere la mancanza di autosufficienza con la possibilità di essere autonomi»¹¹.

Per oltrepassare la soglia del vincolo più mentale che reale, abbiamo bisogno di scrollarci di dosso tutte quelle restrizioni culturali ormai superate e concepire un modello di scuola aperto alla ricchezza della diversità, all'unicità esistenziale che nel tutto ci appartiene e ci fa sentire profondamente legati dentro da quel sottile ma resistente filo immaginario dell'essere *humanitas*.

⁹ OMS, *Classificazione Internazionale delle menomazioni, disabilità e degli handicap* (ICIDH), 1980.

¹⁰ OMS (2001), *ICF Versione breve, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento, Erickson, 2004, p. 32.

¹¹ A. Mura, *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* cit., p. 148.

In questa prospettiva pluridimensionale, partendo da una base di pensiero profondamente connessa a un'etica della solidarietà umana¹², dove individui e contesti sono considerati in un unico sviluppo interdipendente, è possibile comprendere le coordinate per pensare e per realizzare normalmente progetti di vita delle persone con disabilità. «Un progetto di vita è quindi animato da motivi etici e valoriali che rappresentano un vettore di idealità che la scuola deve saper coltivare»¹³.

Dal nascere, e anche prima, pensare qualsiasi persona adulta, sempre e comunque, come entità che si autorealizza nell'incontro con gli altri, tra *mediazioni e differenze*¹⁴ (Goussot, 2015), in quanto «unità intenzionale che si costruisce il senso del suo essere nel mondo attraverso il continuo rapportarsi al campo dell'esperienza»¹⁵, determina una presa di consapevolezza della propria identità, intesa come sviluppo in prospettiva *lifelong*, di certo non sempre lineare, con periodi di transizioni, di irregolarità, di crisi, di crescita e di cambiamenti che solo l'educazione intenzionale può strutturare e *ri*-strutturare in un clima di relazioni fondate sulla cura e sul rispetto, nel giusto spazio tra diversi.

Diventare adulti non è facile per nessuno, e con la presenza di eventuali condizioni di disabilità contestuali sicuramente diventa ancora più complesso, per questo abbiamo bisogno di una forte progettualità educativa, impregnata di valori, di fiducia e di relazioni di aiuto concreti, capace di vedere il possibile con un tocco di indispensabile creatività.

In una logica di incontro, pensare adulta la persona con disabilità, con un proprio progetto di vita, non differisce in alcun modo dal pensare adulta qualsiasi persona. Questo però, in un ambiente disponibile a modificarsi, morbido e con atteggiamento di apertura verso l'esperienza della partecipazione, dove la cura della relazione educativa stessa diventa cura dei particolari, delle esigenze personalizzate, dei desideri e delle aspirazioni, avendo la delicatezza pedagogica di accarezzare anche i lati segreti della personalità, perché l'esperienza educativa diventa significativa quando si rispecchia nell'apertura al mondo come possibilità costante e permanente, nella quale il soggetto si alimenta per realizzarsi entro i limiti posti dalla presenza anche degli altri che condividono lo stesso spazio vitale.

La prospettiva inclusiva, in sostanza, necessita di un cambio di paradigma esistenziale, socio culturale e politico economico, che trascina con sé termini,

¹² G. Savia, *Etica della solidarietà umana*, Roma, Stamen, 2015.

¹³ P. Farelo, F. Bianchi, *Progetto di vita e orientamento. Attività psicoeducative per alunni dagli 8 ai 15 anni* cit., p. 10.

¹⁴ A. Goussot, *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*, Fano, Aras Edizioni, 2015.

¹⁵ D. Demetrio, *Educatori di professione*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 79.

concetti, organizzazione, metodi e strumenti, in quanto “la qualità della vita delle persone con disabilità è connessa all’organizzazione sociale”¹⁶; questo necessita quindi di uno spostamento della riflessione dal *deficit*, rappresentato all’interno della persona, alle differenze come modo originale e personale di proporsi nelle interazioni, dalle barriere e dagli ostacoli alla partecipazione attiva, dalla semplice presenza fisica alla cittadinanza partecipata in ogni contesto di vita, compresa la scuola. «Non si tratta di adottare spinte che possano alimentare dannose aspettative, ma di recuperare e rinforzare il senso della realtà, senza chiusure, limitazioni, condizionanti – culturali, sociali, personali ecc. – attraverso l’apertura a prospettive straordinarie opportunamente svincolate da falsi significati o da possibilità del tutto assenti»¹⁷.

La sostanza del discorso implica un cambiamento profondo delle domande di riferimento che mettono in discussione il concetto di normalità e interrogano servizi e contesti, con l’obiettivo di sollecitare la creazione di condizioni, di possibilità, di opportunità e di cambiamenti significativi in grado di garantire il giusto spazio per l’esercizio dei diritti fondamentali, della cittadinanza e della qualità di vita per tutti, comprese le persone con disabilità¹⁸.

Il progetto di vita nell’approccio inclusivo ridefinisce completamente il *focus* di attenzione dell’intera progettazione curricolare e della temporalità, non più connessa sulla sola condizione deficitaria del soggetto ma sulle relazioni contestuali e i significati connessi a una nuova rappresentazione della disabilità, sganciata da una visione ristretta legata solo all’ambito personale, per ritrovarsi dentro una corresponsabilità comunitaria diffusa che cerca, ordinariamente in rete, elementi facilitanti in grado di rimuovere ostacoli che «impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione»¹⁹. Tutto questo in ogni tipo di rapporto sociale, in quanto «l’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità»²⁰, perché bisogna offrire nel corso dell’intera vita, possibilità di istruzione finalizzate “al pieno sviluppo del potenziale umano, del senso di dignità e dell’autostima ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della diversità umana”²¹.

¹⁶ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Trento, Erickson, 2013, p. 59.

¹⁷ R. Dainese, *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, in «Pedagogia oggi», 1/2015, pp. 138-158.

¹⁸ R. Medeghini et al, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson, 2013.

¹⁹ Costituzione italiana, 1948, art. 3.

²⁰ Legge n. 104/92, art. 12, c. 4.

²¹ ONU, *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, 2006, art. 24.

La dimensione pedagogica

Per entrare nella dimensione prettamente pedagogica del progetto di vita nell'ambito scolastico è fondamentale partire dalla prima concettualizzazione evidenziata dalle linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità²², emanate nel 2009 dal Ministero della pubblica istruzione, che così si esprimono:

1.4 Il progetto di vita, parte integrante del P.E.I., riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni. Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione. Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica. Il momento "in uscita", formalizzato "a monte" al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS. Ai fini dell'individuazione di forme efficaci di relazione con i soggetti coinvolti nonché con quelli deputati al servizio per l'impiego e con le associazioni, il Dirigente scolastico predispone adeguate misure organizzative.

Parole e concetti, che insieme a quanto esplicitato nel suo complesso dalle linee guida, anche se successivamente il panorama dell'inclusione è stato arricchito da altri importanti provvedimenti specifici (in particolare L. 170/2010, Direttiva del 27/12/2012 e D.Lgs n. 66/2017)²³, hanno toccato comunque l'essenziale riguardante l'argomentazione che qui ci interessa sviluppare, fornendo una sostanziale guida per tutti gli operatori che ruotano in rete, intorno alla persona con disabilità come agli altri, al fine di garantire e tutelare il processo di crescita personale e sociale degli alunni considerati più fragili.

²² Miur, *Linee guida per l'integrazione degli alunni con disabilità*, 2009, p. 16.

²³ Legge n. 170 del 8 ottobre 2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*; Direttiva Miur del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica* e Decreto Legislativo n. 66 del 13 aprile 2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Un documento diviso in tre parti (Il nuovo scenario. Il contesto come risorsa; l'organizzazione e la dimensione inclusiva della scuola), forse non sempre pienamente apprezzato come dovrebbe essere, in quanto diversi contesti scolastici ancora trascurano le indicazioni valoriali, organizzative e metodologiche operative sollecitate, ma che contiene in sé le coordinate ancora attuali e lo slancio culturale del modello inclusivo a cui aspiriamo.

Nel concreto, le linee guida mostrano il percorso dell'inclusione scolastica con uno sguardo riflessivo al passato e ai principi che stanno alla base del rispetto della persona, passando dall'organizzazione, dall'importanza del contesto e toccando l'essenza delle dinamiche strategiche direzionali coinvolte, al fine di favorire la strutturazione del senso di appartenenza e promuovere relazioni socio-affettive positive per l'intero contesto-classe.

C'è da evidenziare che la prospettiva psicopedagogica di un ipotetico e lineare sviluppo armonico, integrale e integrato in tutte le sue dimensioni della persona umana fa emergere, invece, nodi problematici legati al fatto che l'educazione non si connota per la regolare continuità ma piuttosto per i caratteri di discontinuità; essa trova, come sostengono Farello e Bianchi, un suo specifico nell'aiutare l'individuo a risolvere particolari problemi, ad andare oltre le difficoltà materiali contingenti. Sul piano pedagogico, e questo vale anche e soprattutto per le persone con disabilità, appare più corretto parlare di progetti di vita, in quanto riconoscere che il soggetto in educazione è titolare di progetti di vita significa permettergli di decidere in autonomia o con gli adeguati aiuti verso quale futuro protendere. In questa logica, compito della pedagogia, diventa quello di offrire e di elaborare proposte formative sempre aperte anche all'incampo, alle rielaborazioni e alle riprogettazioni, mai chiuse e rigide ma flessibili e personalizzabili²⁴.

La pedagogia «prospetta per ciascuna persona un'esistenza aperta alle sfide e al cambiamento, sollecitando la realizzazione di progetti di vita pronti ad accogliere, progressivamente, traguardi sognati e, spesso, ritenuti impossibili, ma dai quali ci si sente profondamente attratti»²⁵.

Nella logica di questa panoramica, il concetto di inclusione, come sottolineato da Canevaro, prevede «un ampio ecosistema in cui il soggetto si immette e da cui trae dei benefici anche non prossimali, che vengono da lontano e ha quindi uno spazio fisico e temporale ampio, che richiama il progetto di vita. [...] Un progetto di vita contiene anche l'imprevisto, ciò che non era pen-

²⁴ P. Farello, F. Bianchi, *Progetto di vita e orientamento. Attività psicoeducative per alunni dagli 8 ai 15 anni* cit., p. 21.

²⁵ R. Dainese, *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, in «Pedagogia oggi», 1/2015, pp. 138-158.

sato»²⁶, e questo induce a pensare ragionevolmente una connessione intrinseca tra processo inclusivo dinamico e vita plurale delle persone.

Per Pavone²⁷, l'idea del progetto di vita è figlia degli anni novanta, avendo come base strutturale la legge n. 104/92 e che da allora si assiste a un continuo emergere di significativi cambiamenti nelle politiche sociali e scolastiche a favore della disabilità, con il consolidamento e l'ampliamento della frequenza scolastica, lo sviluppo della ricerca, i dibattiti e i confronti politici. Tutti elementi che hanno spostato l'attenzione sulla recuperabilità funzionale della persona con *deficit*, accreditando sempre più come traguardi auspicabili e sostenibili un futuro ruolo attivo nei vari ambiti familiari, sociali, culturali, lavorativi e ricreativi. L'ottica non è più quella del cambiamento della persona con disabilità, ma del suo riconoscimento e dell'aiuto a costruirsi una propria biografia originale, favorendo l'affermarsi di una identità multidimensionale, cioè di una composizione di elementi mai rigida, sempre aperta ad accoglierne altri o a trasformare quelli già presenti.

Ianes e Cramerotti²⁸, stimolano, e per certi aspetti anticipano, con strumenti operativi e metodologici, prospettive inclusive di allargamento del classico Piano Educativo Individualizzato (PEI) a Progetto di Vita (PdV) nella sua nuova multi-dimensione dell'ICF, portando alla luce le diverse prospettive di analisi e di sviluppo della persona nella sua dinamica relazione con il contesto.

Dobbiamo considerare che qualsiasi progetto di vita inizia dalla famiglia ed è innanzitutto pensare in prospettiva futura, come meglio specifica Ianes, è un pensare doppio che potrebbe essere definito *caldo* (affettivo), nel senso di immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare... nella dimensione della personalizzazione delle attese e della soggettività delle relazioni, che convive, contemporaneamente, con un pensiero progettuale *freddo* (razionale), legato all'organizzazione e alla pianificazione dell'azione educativa, con la preparazione delle azioni necessarie, la gestione dei tempi, la valutazione dei pro e dei contro e la fattibilità concreta dei percorsi formativi proposti.

Ma quanto pensiero caldo o freddo troviamo nei docenti? Nei genitori o nelle persone con disabilità?

In quest'ottica il PEI per diventare, normalmente, progetto di vita, partendo dalla scuola e dalla famiglia, deve necessariamente dilatarsi in orizzontale, coinvolgendo attivamente organizzazioni anche esterne alla scuola e in vertica-

²⁶ A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto* cit., p. 119.

²⁷ M. Pavone, *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano, Mondadori, 2014, pp. 56-58.

²⁸ D. Ianes, S. Cramerotti, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Vol. 1: *La metodologia e le strategie di lavoro*; vol. 2: *Raccolta di materiali strumenti e attività didattiche* e vol. 3: *Raccolta di buone prassi di PEI compilati e commentati*, Trento, Erickson, 2009.

le, organizzando risorse e strumenti, pensando, sempre e comunque, l'alunno/a con disabilità adulto/a in un'altrettanta società inclusiva, in una prospettiva ampia che sia allo stesso tempo esistenziale, relazionale e sociale, mescolando pensiero caldo e freddo in un clima di alleanze educative tra famiglia, scuola e servizi.

In una prospettiva di settorializzazione degli interventi, invece, le segmentazioni specifiche, con le conseguenti differenziazioni spazio-temporali, introducono elementi di frammentarietà, rendendo problematica la costruzione di un progetto di vita con una valenza *ecologica*, sostanziato cioè da una trama di relazioni fra persone, fra persone e contesti e fra questi e contesti più allargati. Partendo da questo, Medeghini²⁹, evidenzia come i vincoli e gli ostacoli a un progetto vita possono avere origine da una progettualità settorializzata che diventa spesso autoreferenziale, da una situazione sociale che non crea possibilità di interazione e di traiettorie significative, da istituzioni e politiche sociali che riducono l'*agency* delle persone con disabilità e delle loro famiglie. L'analisi di possibili impedimenti a un progetto di vita ha l'obiettivo di recuperare la complessità del concetto e, contemporaneamente, di rilanciarne la costruzione all'interno di riflessioni e azioni che intrecciano il significato e i fini della progettualità, l'intervento sul sociale, il rapporto fra istituzioni, politiche sociali e possibilità di azione e di scelta delle persone con disabilità. Rispetto alla settorializzazione progettuale, sempre da evitare, un concetto, quindi, che potrebbe permettere di superarne i limiti e di sostanziare un progetto di vita è quello di ambiente ecologico, cioè di un insieme di strutture incluse l'una nell'altra che influiscono sullo sviluppo e sulla vita di ogni persona.

Come sostiene Pavone³⁰ «alla frammentazione della conoscenza e dell'intervento rischia di corrispondere la frammentazione della persona [...] rispetto a un approccio concettuale unilaterale ai problemi dell'uomo, che concentra la sua azione su ciascuna singola unità presa isolatamente e trascura la globalità e complessità individuale, è auspicabile un modello integrato» di interventi che pongono al centro l'intero contesto familiare della persona con disabilità.

Operativamente una definizione di PEI-PdV apprezzabile sotto il profilo tecnico-didattico, psicologico e relazionale³¹ e in una prospettiva ICF pone una visione completamente diversa da quella finora attuata nel mondo della scuola.

²⁹ R. Medeghini, *La personalizzazione del progetto di vita*, in «Animazione Sociale», n. 6/7 (2006), pp. 10-19.

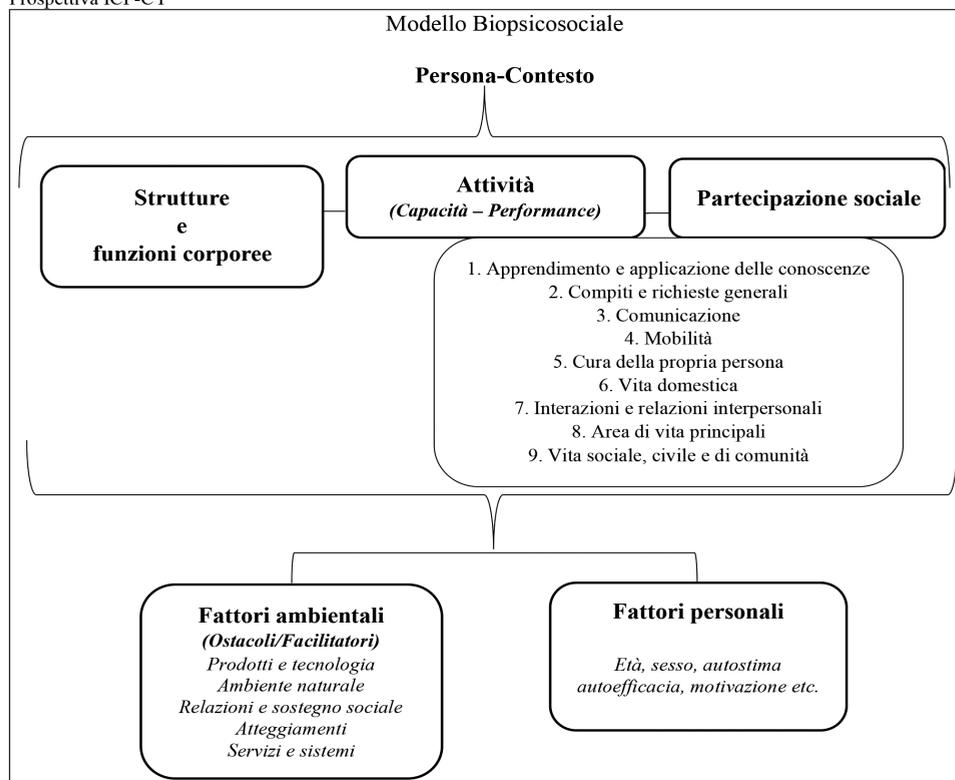
³⁰ M. Pavone, a cura di, *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009, p. 39.

³¹ D. Ianes, *Progetto di vita e famiglia alla luce dell'ICF/OMS*, in M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*, Trento, Erickson, 2009, p. 171.

La prospettiva ICF-CY³² ci invita e ci guida a ragionare sempre sulle aree/domini delle attività personali, della partecipazione e dei fattori contestuali, considerate nel loro insieme, scegliendo obiettivi orientati il più possibile alla vita adulta, con un ampliamento di orizzonte degli attori coinvolti (scuola, famiglia, comune, azienda sanitaria, associazionismo), fino a *più riusciamo a metterne*, più il progetto di vita sarà ampio, ricco e partecipato.

La logica della prospettiva ICF, che «non è una diagnosi per un bambino ma un profilo del suo funzionamento»³³, impone di guardare ai bisogni degli alunni/studenti non più attraverso approcci nosografici, volti a definire il tipo di patologia presente, espressione del punto di vista medico sulle disabilità, ma attraverso un approccio biopsicosociale mirato a cogliere l'intreccio tra biologia, esperienze di ambienti, relazioni, attività e iniziative del soggetto³⁴.

Prospettiva ICF-CY



³² OMS, ICF-CY, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti*, Trento, Erickson, 2007.

³³ Ivi, p. 24.

³⁴ A. Lascioli, *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Orientamento permanente

L'orientamento, di cui l'educazione comprende le qualità intrinseche, negli ultimi anni vive una valorizzazione strutturale strettamente connessa al percorso di vita delle persone e alla sistematicità degli interventi. Nel 2014 il Miur ha emanato le *linee guida nazione per l'orientamento permanente* ribadendo che nelle politiche europee e nazionali per la realizzazione degli obiettivi e delle strategie indicate dagli organismi internazionali, l'orientamento lungo tutto il corso della vita è riconosciuto come diritto permanente di ogni persona, che si esercita in forme e modalità diverse e specifiche a seconda dei bisogni, dei contesti e delle situazioni.

Il documento è molto importante perché traccia una visione perfettamente in linea con quanto delineato nel nostro discorso, tanto che «l'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale»³⁵.

Oggi, assume un ruolo strategico che impegna tutte le istituzioni coinvolte a essere unite consapevolmente in uno sforzo di integrazione degli interventi, con un impatto crescente sull'intera società e, soprattutto, sul futuro di ogni persona.

Il carattere innovativo del concetto di permanenza riferito al futuro di ogni persona, anche con disabilità, e con le specifiche azioni di sistema e di accompagnamento mostra tutta la sua valenza formativa all'interno della scuola e non solo.

Riguardo all'orientamento a scuola, le linee guida, rimarcando alcuni concetti chiave, tra cui *lifelong learning*, *lifewide learning*, *lifelong guidance* e *career guidance*, riportano la definizione di orientamento come «un insieme di attività che mette in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita di identificare le proprie capacità, competenze, interessi; prendere decisioni consapevoli in materia di istruzione, formazione, occupazione; gestire i propri percorsi personali di vita nelle situazioni di apprendimento, di lavoro e in qualunque altro contesto in cui tali capacità e competenze vengono acquisite e/o sviluppate»³⁶.

Alla scuola, quindi, viene riconosciuto un ruolo centrale nei processi di orientamento, che può e deve sviluppare in rete, attraverso un orientamento

³⁵ Miur, nota del 19.02.2014, prot. n. 4232, *linee guida nazione per l'orientamento permanente*, Roma, 2014, p. 2.

³⁶ Risoluzione del Consiglio d'Europa, Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente, 21/11/2008.

formativo o didattica orientativa per lo sviluppo delle competenze orientative di base e un'attività di accompagnamento e di consulenza orientativa, di sostegno alla progettualità individuale, esercitati attraverso competenze di gestione complessiva del percorso individuale. Mentre la didattica orientativa è per tutti, le attività di accompagnamento sono realizzate in risposta a specifici bisogni dei singoli o dei gruppi.

Riguardo al nostro discorso e a quanto riportato nei documenti ufficiali, l'orientamento scolastico, che contribuisce alla realizzazione dei percorsi personali di vita delle persone, non può strutturarsi solo su tragitti predefiniti, segnati da passaggi regolari da un ordine di scuola all'altro; potrebbe, invece, favorire il divenire delle scelte che si modellano attraverso un accompagnamento costante che preveda anche azioni di *riorientamento*, senza rinunciare a imprevedibili cambi di rotta, aggiustamenti e/o rallentamenti in itinere, perché proprio questi potrebbero offrire nuovi significati e nuove ulteriori aperture e opportunità. In questo modo, l'azione di orientamento diventa accompagnamento in un processo che si realizza gradualmente e costantemente nel tempo attraverso scelte ed imprevisti legati vicendevolmente tra di loro, nel quale gli insegnanti cercano di comprendere i desideri, le passioni e le attitudini dei loro alunni accompagnandoli, inoltre, a prendere decisioni consapevoli e autonome per orientarsi³⁷.

In merito a quanto esposto, si condivide pienamente il pensiero di Mura³⁸, quando sostiene che fare orientamento formativo e inclusivo per tutti significa prima di tutto svincolarsi dai condizionamenti socio-culturali, ancora fortemente radicati, e acquisire consapevolezza che nessun processo di orientamento può essere realizzato se la persona con disabilità, al pari di qualsiasi altra persona, sebbene tra evidenti criticità, non ha la possibilità di sperimentare e costruire, nella quotidianità di tutte le occasioni di vita, capacità e autostima per porsi degli obiettivi, per conseguire successi, ma anche per affrontare difficoltà e insuccessi.

Questo comporta lo sviluppo di una mentalità proiettata anche all'inimmaginabile nella situazione presente, e quindi alla scoperta continua e alla possibilità di qualcosa che ancora non si vede, una mentalità che informa, ascolta, incoraggia e fiduciosamente accompagna la persona con disabilità e la propria famiglia, evidenziando le potenzialità più delle difficoltà, in quanto la condizione di disabilità è mutevole in rapporto alla visione del mondo che si trasmette ed è

³⁷ R. Dainese, *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, cit., pp. 138-158.

³⁸ A. Mura, *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* cit., p. 149.

presente nell'interazione costante tra le caratteristiche personali, i sogni, le aspirazioni e le reazioni contestuali che possono essere ostacolanti o facilitanti.

Gli strumenti

La costruzione del progetto di vita della persona con disabilità, come per qualsiasi persona, non può prescindere dall'analisi di quello che siamo nel momento del nostro primo incontro, per poi diventare quello che non sappiamo ancora. L'analisi, la conoscenza e la valutazione delle caratteristiche individuali e contestuali di riferimento sono il punto di partenza di ogni percorso formativo orientato al futuro.

Pertanto, ogni docente è chiamato a conoscere, utilizzare e approfondire strumenti di rilevamento (questionari, check list, griglie di osservazione, focus group, interviste etc.) di tutte quelle informazioni necessarie che si possono ricavare dall'insieme degli elementi guida che caratterizzano la persona con disabilità, al fine di avere un quadro più chiaro possibile delle peculiarità sostanziali e delle risorse disponibili per la definizione concertata di un progetto di vita autentico.

Tra gli strumenti messi a disposizione dalla ricerca qualitativa è bene sapere che il più importante resta l'osservazione diretta e partecipata del docente stesso, l'unico in grado di vedere quello che altri strumenti non vedono nell'immediatezza e di andare in profondità nell'essenza della relazione docente-alunno/a.

Riguardo sempre alla ricerca delle informazioni, un altro aspetto da non trascurare è il fatto metodologico di osservare e studiare la persona da diverse prospettive, così come suggerito dal paradigma ICF, e non limitarsi a un'unica fonte di informazione, quindi diventa fondamentale osservare in situazioni diverse e raccogliere notizie da differenti punti di vista, dialogando con i diversi soggetti/istituzioni coinvolti.

Recentemente, come già menzionato, il legislatore, in attuazione dell'art. 1, commi 180 e 181, lettera c) della legge n. 107/2015³⁹, è intervenuto con un importante provvedimento specifico, il Decreto Legislativo n. 66/2017, riguardante i principi, gli indicatori di qualità, le procedure, gli strumenti, la documentazione, la progettazione e l'organizzazione generale del processo inclusivo delle persone con disabilità, in una nuova prospettiva di maggiore garanzia di tutela e con un approccio multidimensionale e integrato nell'ottica di una progettualità condivisa orientata alla promozione effettiva dell'inclusione scolastica.

³⁹ Legge n. 107 del 13/7/2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

Nel documento vengono apportate alcune modifiche sostanziali alla legge n. 104/1992⁴⁰ e al successivo D.P.R. del 1994⁴¹, disposizioni legislative fino ad oggi, considerate strutture portanti di tutto il sistema integrativo scolastico, tanto che lo stesso D.Lgs 66/2017 ha previsto un congruo lasso di tempo per permettere al mondo scolastico, sanitario e degli enti locali, direttamente coinvolti, di prepararsi al cambio di mentalità necessaria ad accogliere nel modo migliore una visione, forse già in ritardo nella sua concreta attuazione.

Il provvedimento, già dal primo articolo specifica che 1. l'inclusione scolastica:

a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita;

b) si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio;

c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.

2. [...] promuove la partecipazione della famiglia, nonché delle associazioni di riferimento, quali interlocutori dei processi di inclusione scolastica e sociale.

Molto interessante il fatto che la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica diventa parte integrante ufficiale del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche, definendone nel contempo gli indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica sulla base di specifici criteri (art. 4). Ma le novità più rilevanti le troviamo, nei dettagli, nei successivi articoli 5, 6, 7 e 8, in quanto entrano nel merito organizzativo e documentale del processo inclusivo.

In particolare, oltre alla procedura dell'accertamento della disabilità in età evolutiva e alla revisione della composizione delle relative commissioni, quello che più rimarca il cambio di prospettiva è che successivamente all'accertamento della condizione di disabilità è redatto un *profilo di funzionamento* secondo i

⁴⁰ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, Pubblicata in G.U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.

⁴¹ Decreto del Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, Pubblicato la prima volta nella G.U. 6 aprile 1994, n. 79 e ripubblicato, dopo la registrazione alla Corte dei conti, sulla G.U. 15 aprile 1994, n. 87.

criteri del modello *bio-psico-sociale* della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ai fini della formulazione del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge n. 328/2000⁴², nonché per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Fatto essenziale, quindi, l'introduzione ufficiale del cosiddetto profilo di funzionamento, che ricomprende la diagnosi funzionale e il profilo dinamico-funzionale di cui al precedente DPR del 1994 e che viene redatto dall'unità di valutazione multidisciplinare composta da a) un medico specialista o un esperto della condizione di salute della persona; b) uno specialista in neuropsichiatria infantile; c) un terapeuta della riabilitazione; d) un assistente sociale o un rappresentante dell'Ente locale di competenza che ha in carico il soggetto.

Al comma 4 è specificato che il profilo di funzionamento:

a) è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del *Progetto Individuale* e del PEI;

b) definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica;

c) è redatto con la collaborazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, nonché con la partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata;

d) è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona.

Un intero Capo (IV) è dedicato alla progettazione e all'organizzazione scolastica per l'inclusione con l'art. 6, ribadendo che il Progetto individuale di cui all'articolo 14, comma 2, della legge 8 novembre 2000, n. 328, è redatto dal competente Ente locale sulla base del Profilo di funzionamento, su richiesta e con la collaborazione dei genitori o di chi ne esercita la responsabilità e che le prestazioni, i servizi e le misure di cui al Progetto individuale sono definiti anche in collaborazione con le istituzioni scolastiche.

Con l'art. 7, si dispone la modifica della L. 104/92 e si esplicita che Piano educativo individualizzato (PEI):

a) è elaborato e approvato dai docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori o dei soggetti che ne esercitano la responsabilità, delle figure professionali specifiche interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l'alunna

⁴² Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

o l'alunno, la studentessa o lo studente con disabilità nonché con il supporto dell'unità di valutazione multidisciplinare;

b) tiene conto della certificazione di disabilità e del Profilo di funzionamento;

c) individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie;

d) esplicita le modalità didattiche e di valutazione in relazione alla programmazione individualizzata;

e) definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dell'alternanza scuola-lavoro, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti nel progetto di inclusione;

f) indica le modalità di coordinamento degli interventi ivi previsti e la loro interazione con il Progetto individuale;

g) è redatto all'inizio di ogni anno scolastico di riferimento, a partire dalla scuola dell'infanzia, ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona. Nel passaggio tra i gradi di istruzione, compresi i casi di trasferimento fra scuole, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione;

h) è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.

Infine, con l'articolo 8, si dispone che ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del piano triennale dell'offerta formativa (PTOF), predispona il piano per l'inclusione, finalizzato a definire le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento, nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica in generale.

La lettura del decreto legislativo n. 66/2017 mette in evidenza che gli elementi di maggiore interesse, riguardo allo sviluppo del presente contributo, risiedono proprio nell'introduzione di termini come alunno/a con disabilità, barriere, facilitatori; nell'organizzazione e prospettive di lavoro legate, finalmente, alla dimensione dell'ICF, a una forte connotazione integrata tra soggetti istituzionali diversi e al ruolo di primo piano della famiglia in tutte le fasi.

L'attuazione di ogni singolo aspetto indicato nel dispositivo (pienamente a regime dal 01 gennaio 2019), insieme all'organizzazione scolastica ed extrascolastica, dovrebbe creare uno sfondo di attività concatenate che andranno a modificare anche i metodi, le strategie, i documenti e gli strumenti nei processi di insegnamento-apprendimento, dove profilo di funzionamento, piano educati-

vo individualizzato e progetto individuale dovrebbero determinare quella dilatazione in orizzontale e in verticale proprio del progetto di vita.

Conclusione

Tra le tante definizioni che portano con sé diverse immagini mentali su cui riflettere, come conclusione di un discorso comunque sempre in viaggio, troviamo l'interessante riflessione di Braguzzi, secondo cui il Progetto di Vita è «la descrizione di ciò che se compiuto ci porta all'autorealizzazione e quindi ci avvicina alla felicità»⁴³, che mette in luce la vita possibile delle tante persone con disabilità, anche gravissima, realizzando quella compiutezza che permette, forse più degli altri⁴⁴, di avvicinarsi e impossessarsi di quei frammenti di felicità tanto ricercati da ogni essere umano.

La scoperta, la condivisione e la narrazione di quelle vite difficili, coraggiose, stupende⁴⁵ (ma anche Stephen William Hawking⁴⁶; Danilo Ferrari⁴⁷; Alfina Fresta⁴⁸ e molti altri), che hanno tracciato e tracciano ogni giorno, con il proprio corpo, un percorso visibile a tutti, diventa la testimonianza più autentica, che educare al possibile è forse l'orientamento formativo più efficace nella costruzione di qualsiasi progetto di vita, in quanto la narrazione di storie significative e reali dal punto di vista esistenziale, pedagogico e didattico⁴⁹ ha la capacità di oltrepassare la soglia dell'apparente indifferenza, per toccare quella sensibilità valoriale che ci guida, nutrendosi di immagini e storie vissute, di trame e di racconti, verso un'inesauribile risorsa di spunti riflessivi, per venire incontro al bisogno naturale di orientamento degli individui e delle comunità⁵⁰.

Alla luce di quanto espresso, ogni conclusione è relativa e profondamente labile davanti alla bellezza delle potenzialità che ogni singolo progetto di vita è in grado di poter generare, solo se pensato nella purezza dell'emergere di qualcosa che esiste ma non è ancora visibile.

⁴³ P. Braguzzi, *Il progetto di vita. Idee e strumenti per definire cosa si vuole nella vita... e magari realizzarlo*, Milano, Libri Este, 2014, p. 15.

⁴⁴ G. Pontiggia, *Nati due volte*, Milano, Mondadori, 2000.

⁴⁵ C. Cannavò, *E li chiamano disabili*, Milano, Rizzoli BUR, 2007, edizione digitale 2012.

⁴⁶ <http://www.hawking.org.uk/> - https://it.wikipedia.org/wiki/Stephen_Hawking [consultato fino al 24/5/2018].

⁴⁷ D. Ferrari, *Il coraggio è una cosa*, Catania, Neon, 2014.

⁴⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=dUp1LxnpwbQ> [consultato fino al 24/5/2018].

⁴⁹ A. Mura, a cura di, *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁵⁰ F. Batini, G. Del Sarto, *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*, Trento, Erickson, 2005.

ABSTRACT

Il presente contributo cerca di analizzare la connessione intrinseca tra la disabilità, il progetto di vita e l'orientamento formativo nella scuola inclusiva odierna. Aspetti fortemente concatenati che si evolvono sulla base di presupposti etici forti e condivisi dall'intera collettività e che si sviluppano nella dimensione pedagogica in prospettiva multidimensionale, dove famiglia, scuola, ente locale, servizi sanitari e terzo settore, insieme, pensano e realizzano progetti di vita autentici.

Si cerca anche di evidenziare l'importanza degli strumenti di analisi, conoscenza e valutazione delle caratteristiche personali e soprattutto delle potenzialità da scoprire e sviluppare della persona con disabilità, fornendo indicazioni metodologiche e organizzative alla luce delle più recenti disposizioni legislative.

Le conclusioni mirano a stimolare la fondamentale essenza formativa delle storie di vita possibili e vere che molti, ogni giorno, tracciano con il proprio vissuto, a testimonianza che la tendenza al conformismo della normalità può trasformarsi in valorizzazione della diversità.

The present paper seeks to analyze the intrinsic connection between disability, life project and educational orientation in today's inclusive school. Strongly linked aspects that evolve on the basis of strong ethical assumptions and shared by the whole community and which develop in the pedagogical dimension in a multidimensional perspective, where family, school, local authority, health services and the third sector, together, think and realize projects of authentic life.

We also try to highlight the importance of the tools of analysis, knowledge and assessment of personal characteristics and above all of the potential to be discovered and developed of the person with disabilities, providing methodological and organizational indications in light of the most recent legislative provisions.

The conclusions aim to stimulate the fundamental formative essence of the possible and true life stories that many, every day, trace with their own experiences, to witness that the tendency to conformism of normality can be transformed into the enhancement of diversity.