PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

La costruzione del PEI per la promozione del progetto di vita in ottica emancipativa e trasformativa: il ruolo dell' insegnante specializzato

The Development of the IEP to Promote the Life Project from an Emancipatory and Transformative Perspective: The Role of the Specialized Support Teacher

Ruzzante Giorgia
Libera Università di Bolzano

Cesarano Valentina Paola
Università Telematica Pegaso

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Copyright: © 2026 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

This contribution aims to initiate a reflection on the concept of the life project understood as a "vital project", starting from the legacy left by Andrea Canevaro (2019) on this topic, which renews a challenge that remains highly relevant for the support teacher. Indeed, the role of the support teacher involves fostering the envisioning of a life project beginning with the school experience, by nurturing the processes of choice and self-determination of students with special educational needs in collaboration with mainstream teachers. Starting from the proposal of the new Individualized Education Plan (IEP) and its connection with the life project, this paper seeks to establish a dialogue between Canevaro's thought and a transgressive, emancipatory, and transformative vision of the educational relationship between the support teacher and the student with disabilities. The aim is to promote self-determination in both the present and the future, beyond the temporal and spatial boundaries of school. To be truly vital, the life project must also encompass the dimension of employability from the perspective of the Capability Approach (Sen, 1993), adopting new tools that encourage self-narration and the recognition of one's competences acquired in formal, non-formal, and informal learning contexts. An Individualized Education Plan that is open to the perspective of the life project, together with a competence-based pedagogy, represents a fundamental tool for ensuring every student's right to education, inclusion, and personal fulfilment, thereby supporting the construction of a life path that is as autonomous, meaningful, and participatory as possible.

Keywords: IEP; life project; emancipation; transformation; support teacher.

Il contributo si propone di avviare una riflessione sul concetto di progetto di vita inteso come “progetto vitale”, partendo dall'eredità lasciataci da Canevaro (2019) su questo tema, che aggiorna una sfida ancora “calda” per l’insegnante di sostegno, il cui ruolo prevede la promozione della pensabilità di un progetto di vita a partire dall’esperienza scolastica, curando i processi di scelta e di autodeterminazione degli alunni con bisogni educativi speciali in concertazione con gli insegnanti curricolari. Partendo dalla proposta del nuovo PEI e dal suo collegamento con il progetto di vita, si è deciso di mettere in dialogo il pensiero di Canevaro con una visione trasgressiva, emancipatoria e trasformativa del rapporto educativo tra l'insegnante di sostegno e l’alunno con disabilità, per promuovere l’autodeterminazione nel presente e nel futuro, al di là dei tempi e degli spazi della scuola. Per essere vitale, il progetto di vita deve riguardare anche la dimensione dell’occupabilità dal punto di vista del Capability Approach (Sen, 1993), adottando nuovi strumenti che favoriscano la narrazione di sé e delle proprie competenze, apprese in contesti formali, non formali e informali.

Un PEI aperto alla prospettiva del progetto di vita e una didattica per competenze rappresentano strumenti fondamentali per garantire il diritto all'educazione,

all'inclusione e alla realizzazione personale di ogni studente, favorendo la costruzione di un percorso di vita il più possibile autonomo, significativo e partecipato.

Parole Chiave: PEI; progetto di vita; emancipazione; trasformazione; insegnante di sostegno

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. Nello specifico alla dott.ssa Valentina Paola Cesarano sono attribuiti i paragrafi 1 e 2 e alla dott.ssa Giorgia Ruzzante i paragrafi 3 e 4.

Citation: Ruzzante Giorgia, Cesarano Valentina Paola (2026). La costruzione del PEI per la promozione del progetto di vita in ottica emancipativa e trasformativa: il ruolo dell' insegnante specializzato Personae, 5(1), 143–150.

1. Il progetto di vita come progetto vitale per accompagnare a trasgredire

In un suo articolo del 2019 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 con 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 (Cesarano, 2023).Tuttavia, spesso si riscontra l'esercizio di una razionalità tecnica incentrata sull' applicazione di ricette preconfezionate per rispondere alle difficoltà di apprendimento e comportamentali ostacolano 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. Muovendosi nella prospettiva del progetto vitale auspicato da Canevaro, potremmo metaforicamente immaginare l'alunno con 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. Le possibilità didattiche ed educative di lavorare creando ponti tra il PEI e il progetto di vita ad ampio spettro sembrano contenere in sé anche la sfida di una specifica postura educativa da parte dell'insegnante 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 (Cesarano, 2023). 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 con 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 provoca uno spostamento da uno spazio definito ad 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 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. L'esperienza maturata dalla scrivente nel campo della formazione dei futuri insegnanti 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 nelle espressioni linguistiche utilizzate dei futuri insegnanti : "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 relazione educativa tra l'insegnante e l'alunno con disabilità, oltre a consentire la triangolazione in termini di mediazione con tutti gli 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 riconoscergli 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). 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 (Cesarano, 2023). Riprendendo il pensiero di Canevaro (2008), potremmo dire che la finalità della ditta edile in ottica educativa sono l'umanizzazione e la civilizzazione di ogni bambino, cioè il benessere di ogni individuo, alunno ed adulto.

2. I progetti vitali e l' educazione alla trasformazione

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

L'insegnante 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 con 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 (Mezirow, 1978). L'apprendimento trasformativo è una particolare filosofia educativa, con le proprie ipotesi circa lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore, e la natura della conoscenza.

La prospettiva trasformativa adottata nell'ambito della formazione degli insegnanti 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) 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 si parla di inclusione sociale, di progetti, di vita, di prospettiva ICF, si apre 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 con 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 (Cesarano, 2024). 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 con 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 sono 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, autodeterminazione e libertà per accedere pienamente alla vita adulta. Questo richiamo forte allo sviluppo delle competenze dell'adultità costituisce il criterio fondamentale per curvare 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 (Cesarano, 2024).

Il progetto di vita dello studente con disabilità rappresenta il principio ordinatore dell'intero percorso educativo e costituisce l'elemento connettore che orienta la progettazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Esso non si configura come un documento aggiuntivo o come una prospettiva futura da prendere in considerazione solo nelle fasi conclusive del percorso scolastico, bensì come una cornice pedagogica entro cui ogni scelta educativa e didattica assume significato. In questa prospettiva, il progetto di vita diviene una bussola capace di orientare la progettazione educativa fin dalla scuola dell'infanzia, favorendo una visione dinamica e prospettica dello sviluppo della persona.

Promuovere un autentico progetto di vita significa superare una concezione "scuolacentrica" dell'intervento educativo per aprire la scuola al territorio, costruendo reti di collaborazione con famiglie, servizi sociosanitari, enti locali, associazioni e realtà del mondo del lavoro. Solo attraverso un dialogo continuo con i contesti di vita è possibile offrire agli studenti occasioni concrete di partecipazione sociale, di sperimentazione delle proprie capacità e di costruzione progressiva della propria identità adulta.

In tale prospettiva, il progetto di vita non può essere affidato esclusivamente al docente di sostegno, ma richiede il coinvolgimento corresponsabile di tutti i docenti del consiglio di classe, chiamati a condividere obiettivi, strategie e responsabilità educative. La costruzione di percorsi realmente inclusivi implica infatti una progettazione collegiale che sappia valorizzare le potenzialità dello studente in ogni disciplina, favorendo lo sviluppo di competenze utili alla vita adulta e alla piena partecipazione sociale.

Il progetto di vita deve inoltre essere realistico, possibile e sostenibile. Come ricorda Canevaro, esso deve collocarsi in un equilibrio tra aspirazioni e possibilità concrete, evitando sia il rischio di costruire aspettative irrealistiche, sia quello di limitare preventivamente le opportunità della persona attraverso una sottovalutazione delle sue potenzialità. Si tratta quindi di elaborare un progetto che mantenga aperta la dimensione del futuro, sostenendo la crescita della persona attraverso esperienze progressivamente più autonome e significative.

In questo processo, il ruolo dei docenti assume una valenza profondamente educativa. Essi sono chiamati a promuovere lo sviluppo dell'autodeterminazione dello studente mediante attività autentiche, situate in contesti reali e caratterizzate da un elevato significato personale. Il docente diviene così un agente di cambiamento, un facilitatore e un allenatore (*coach*) che accompagna

progressivamente lo studente nella costruzione del proprio progetto esistenziale, favorendo la capacità di compiere scelte consapevoli, assumere responsabilità e partecipare attivamente alla vita della comunità.

L'alleanza educativa con la famiglia rappresenta una condizione imprescindibile per la riuscita di tale percorso. La condivisione degli obiettivi e delle aspettative sul "pensami adulto" consente infatti di evitare il rischio di fenomeni di iperprotezione o di infantilizzazione, che possono ostacolare lo sviluppo dell'autonomia personale e sociale. Famiglia e scuola sono pertanto chiamate a costruire una progettualità comune, orientata alla progressiva emancipazione della persona e alla valorizzazione delle sue risorse.

All'interno di questa rete educativa, il docente di sostegno assume il ruolo di mediatore dell'inclusione e promotore dell'emancipazione. La sua funzione non consiste nel sostituirsi allo studente o nel proteggerlo dalle difficoltà, bensì nel creare le condizioni affinché egli possa acquisire competenze, sperimentare contesti diversi e sviluppare una crescente autonomia nell'orientarsi nei molteplici ambienti di vita.

Una cornice teorica particolarmente significativa è offerta dal *Capability Approach* di Sen (1993) e Nussbaum (2006), secondo cui la qualità della vita non può essere valutata esclusivamente sulla base delle risorse possedute o delle limitazioni presenti, ma deve essere letta in termini di reali opportunità di scegliere, agire e realizzare il proprio progetto esistenziale. In questa prospettiva, la disabilità non coincide con la persona, ma richiama la responsabilità dei contesti educativi e sociali nel creare condizioni favorevoli affinché ciascuno possa sviluppare le proprie capacità e trasformarle in funzionamenti effettivamente realizzabili.

Anche Cottini (2016) individua nell'autodeterminazione una competenza fondamentale per la costruzione del progetto di vita, articolandola in alcune dimensioni essenziali: conoscere i propri interessi e le proprie motivazioni; definire obiettivi personali e perseguirli con perseveranza; sviluppare forme di pensiero divergente e condizionale per affrontare situazioni nuove; monitorare e valutare il proprio apprendimento; organizzare in modo efficace l'ambiente, le risorse e i sostegni disponibili.

Ne consegue che la scuola assume un ruolo decisivo quale contesto capace di agire come facilitatore dello sviluppo umano, promuovendo progressivamente l'autonomia personale e sociale, la capacità di autodeterminarsi, di prendere decisioni, di assumersi responsabilità e di partecipare attivamente alla vita della comunità. Educare al progetto di vita significa, infatti, accompagnare ogni studente nella costruzione di un futuro possibile, dignitoso e coerente con i propri desideri, le proprie capacità e le opportunità offerte dal contesto, affinché possa esercitare pienamente il diritto a una vita adulta autonoma, inclusiva e socialmente partecipata.

3. La nuova normativa sul progetto di vita

La centralità del progetto di vita trova oggi un importante riconoscimento anche sul piano normativo. Con la riforma introdotta dal D.Lgs. 62/2024, attuativo della Legge delega 227/2021 e pienamente operativo dal 1° gennaio 2027, il progetto di vita assume un ruolo strutturale all'interno del sistema dei sostegni rivolti alla persona con disabilità. Esso non rappresenta più soltanto un orientamento pedagogico, ma diviene uno strumento giuridico unitario e personalizzato, costruito a partire dalla valutazione multidimensionale dei bisogni, delle aspirazioni, delle preferenze e delle potenzialità della persona.

La prospettiva introdotta dalla riforma recepisce pienamente i principi della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006), superando una concezione prevalentemente assistenziale per affermare un modello fondato sui diritti umani, sull'autodeterminazione e sulla piena partecipazione alla vita sociale. La persona con disabilità non è più considerata destinataria passiva di interventi predisposti da altri, ma protagonista delle decisioni che riguardano il proprio presente e il proprio futuro, attraverso un processo di coprogettazione che coinvolge la persona stessa, la famiglia, la scuola, i servizi sanitari e sociali e tutti gli attori della comunità territoriale.

All'interno di questo quadro, la scuola assume una responsabilità ancora più rilevante. Il Piano Educativo Individualizzato non costituisce un documento separato dal progetto di vita, ma ne rappresenta una delle principali declinazioni educative. Gli obiettivi didattici, educativi e inclusivi devono quindi essere progettati in funzione delle prospettive di sviluppo della persona, favorendo la

costruzione di competenze utili per la vita adulta, l'inclusione sociale, l'esercizio della cittadinanza, la partecipazione alla vita lavorativa e il raggiungimento della massima autonomia possibile.

Questa impostazione richiede un profondo cambiamento culturale nella professionalità docente. L'inclusione non può più essere interpretata come un insieme di interventi compensativi o come una responsabilità attribuita esclusivamente al docente di sostegno, ma deve diventare una dimensione trasversale della progettazione educativa, condivisa dall'intera comunità scolastica. Ogni docente è chiamato a interrogarsi sul contributo che la propria disciplina può offrire alla costruzione del progetto di vita dello studente, predisponendo esperienze autentiche, significative e orientate allo sviluppo delle capacità di scelta, della responsabilità personale e della partecipazione sociale.

In questa prospettiva, il progetto di vita diviene il punto di incontro tra pedagogia e diritto, tra educazione e cittadinanza, tra scuola e territorio. Esso orienta la progettazione educativa verso un obiettivo più ampio del semplice successo scolastico: accompagnare ogni persona nella costruzione di un'esistenza autodeterminata, ricca di relazioni significative e caratterizzata dalla possibilità concreta di partecipare pienamente alla vita della comunità. La scuola, pertanto, non è chiamata soltanto a trasmettere conoscenze, ma a creare le condizioni affinché ciascuno possa immaginare, progettare e realizzare il proprio futuro, trasformando il diritto all'istruzione nel diritto a una vita di qualità.

4. La didattica orientata al progetto di vita

Se il progetto di vita rappresenta l'orizzonte entro cui si colloca l'intero percorso educativo della persona con disabilità, la didattica costituisce lo strumento privilegiato attraverso cui tale prospettiva prende forma nella quotidianità scolastica. Parlare di didattica orientata al progetto di vita significa superare una concezione dell'insegnamento centrata esclusivamente sulla trasmissione dei contenuti disciplinari per assumere una prospettiva educativa nella quale conoscenze, competenze e relazioni sono finalizzate allo sviluppo dell'autonomia, dell'autodeterminazione e della partecipazione sociale dello studente.

In questa prospettiva, ogni attività didattica è progettata a partire da una domanda fondamentale: *in che modo ciò che lo studente apprende oggi potrà contribuire alla costruzione della sua vita adulta?* Tale interrogativo sposta il focus dalla sola acquisizione di conoscenze alla promozione di competenze realmente spendibili nei diversi contesti di vita, favorendo la capacità di affrontare problemi, prendere decisioni, instaurare relazioni significative, partecipare alla vita della comunità e costruire progressivamente il proprio ruolo sociale.

La didattica orientata al progetto di vita trova un importante riferimento teorico nell'Universal Design for Learning (UDL), che promuove una progettazione didattica flessibile e accessibile fin dalla fase della progettazione, capace di rispondere alla variabilità degli studenti senza ricorrere esclusivamente ad adattamenti successivi (Savia, 2016). Predisporre molteplici modalità di coinvolgimento, di rappresentazione delle informazioni e di espressione degli apprendimenti significa creare condizioni che permettano a ciascuno di partecipare attivamente al processo educativo, valorizzando i propri punti di forza e sviluppando un progressivo senso di autoefficacia.

Accanto all'UDL, assume particolare rilevanza il paradigma dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che interpreta il funzionamento della persona come il risultato dell'interazione dinamica tra caratteristiche individuali e fattori contestuali. Ne deriva che il compito della scuola non consiste esclusivamente nel compensare le difficoltà dello studente, ma soprattutto nel progettare ambienti di apprendimento che riducano le barriere e potenzino i facilitatori, affinché ogni alunno possa partecipare in modo pieno e significativo alla vita scolastica.

Una didattica orientata al progetto di vita privilegia metodologie attive e partecipative (Mura, 2018), quali il cooperative learning, il peer tutoring, il problem solving, il service learning, i laboratori esperienziali, il debate, la didattica per progetti e i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO), nella misura in cui consentono agli studenti di sperimentare situazioni autentiche, assumere responsabilità, collaborare con gli altri e sviluppare competenze trasversali indispensabili per la vita adulta. L'apprendimento diventa così un processo profondamente connesso con la realtà, nel quale lo studente è protagonista attivo della costruzione delle proprie conoscenze e della propria identità.

Fondamentale risulta anche la dimensione orientativa della valutazione (Grion&Slaviero,

2024). Una valutazione autentica, formativa e partecipata non si limita a certificare gli apprendimenti raggiunti, ma sostiene lo sviluppo della consapevolezza di sé, della capacità di riflettere sui propri punti di forza e sulle aree di miglioramento, favorendo processi di autovalutazione e autoregolazione. In questa prospettiva, la valutazione diventa essa stessa uno strumento di autodeterminazione, perché aiuta lo studente a riconoscere i propri progressi, a formulare obiettivi realistici e a pianificare il proprio percorso di crescita.

La progettazione educativa richiede inoltre una costante integrazione tra scuola e territorio (Romano&al., 2025). Le esperienze di stage, i laboratori territoriali, le attività di cittadinanza attiva, le collaborazioni con enti, associazioni, cooperative sociali e servizi rappresentano occasioni privilegiate per sperimentare ruoli sociali, costruire relazioni significative e sviluppare competenze che difficilmente potrebbero essere apprese esclusivamente all'interno dell'aula. In questo modo il progetto di vita smette di essere una prospettiva astratta e diventa un percorso concreto, alimentato da esperienze reali e da contesti di partecipazione autentici sul territorio.

In tale scenario, il docente assume il ruolo di progettista di contesti inclusivi (Amatori, 2019) e promotore di opportunità di sviluppo. La sua professionalità non si esaurisce nella trasmissione dei saperi disciplinari, ma si esprime nella capacità di essere regista e costruttore di ambienti di apprendimento accessibili, significativi e orientati al futuro, nei quali ogni studente possa sperimentare il successo, sviluppare fiducia nelle proprie capacità e costruire progressivamente il proprio progetto di vita. La didattica orientata al progetto di vita diventa così una didattica emancipativa, capace di coniugare apprendimento, inclusione e partecipazione, accompagnando la persona nella costruzione di un'esistenza autonoma, responsabile e pienamente inserita nella comunità.

Il contesto scolastico assume quindi un possibile ruolo fondamentale di facilitatore nell'emancipazione della persona con disabilità, nella costruzione dell'autonomia personale e sociale, della capacità di compiere scelte e di costruire un futuro possibile.

Riferimenti bibliografici

Amatori, G. (2019). Cornici pedagogiche per la formazione docente: Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi. Milano: FrancoAngeli.

Biancalana, V. & Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. Pedagogia più Didattica,(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/ar-ticle/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. (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

Cesarano V. P. (2024). *Trasformare lo sguardo per includere. L'utilizzo del Teatro Forum nella formazione dei futuri docenti specializzati per il sostegno.* Lecce: PensaMultimedia.

Cesarano V.P. (2023). La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di «progetti vitali», *«Italian Journal of Special Education for Inclusion»*, vol. 11, n. 1, pp. 165-173.

Cesarano V., Ruzzante G. (2026). Il PCTO in ottica inclusiva per promuovere il progetto di vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, volume 25, n. 2, pp. 5-17.

Cottini, L. (2016). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla. Trento: Erickson.

Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. Adult Education Quarterly, 28(2), 100-110.

Mura, A. (edt, 2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi. Diversità e inclusione: percorsi e strumenti. Milano: Franco Angeli.

Grion, V., & Slaviero, G. (2024). L'interazione fra orientamento e valutazione. La ricerca, 26, 13-17.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. Journal of human development, 7(3), 385-395.

Romano, A., Muscarà, M., & Giannone, A. (2025). Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistemici e sinergici. Education Sciences & Society: 2, 2025, 74-87.

Savia, G. (2016). Universal Design for Learning: La Progettazione Universale per l'Apprendimento per una didattica inclusiva. Trento: Erickson.

Sen, A.K. (1993). Capability and well-being. In M.C. Nussbaum & A.K. Sen (eds.), The quality of life. Oxford, UK: Clarendon Press.