

Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri  
Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli  
[a cura di]



# PROGETTO DI VITA E DISABILITÀ

“Qualità di vita” *in* ogni stagione *della* vita

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale





# Buone Idee

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

---

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

13

**Comitato Scientifico:**

Simone Aparecida Capellini  
*Universidade de São Paulo*  
Serenella Besio  
*Università degli Studi di Bergamo*  
Nicole Bianquin  
*Università degli Studi di Bergamo*  
Fabio Bocci  
*Università degli Studi Roma Tre*  
Luigi d'Alonzo  
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*  
Ewa Domagała-Zyśk  
*John Paul II Catholic University of Lublin*  
Andrea Fiorucci  
*Università del Salento*  
Catia Giaconi  
*Università degli Studi di Macerata*  
Filippo Gomez Paloma  
*Università degli Studi di Macerata*  
Christine Grima Farrell  
*University of New South Wales in Sydney*  
Vanessa Macchia  
*Libera Università degli Studi di Bolzano*  
Maria Helena Mesquita  
*Instituto Politecnico de Castelo Branco*  
Antonello Mura  
*Università degli Studi di Cagliari*  
Maira Sannipoli  
*Università degli Studi di Perugia*  
Maurizio Sibilio  
*Università degli Studi di Salerno*  
Tamara Zappaterra  
*Università degli Studi di Ferrara*  
Antioco Luigi Zurru  
*Università degli Studi di Cagliari*  
Elena Zanfroni  
*Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza*

**Comitato di redazione:**

Emiliano De Mutiis, Valeria De Padova, Cesare Fregola, Luca Giuseppe Ingrosso  
Marzia Mazzer, Francesco Palma, Federica Pilotti, Paola Pavone Salafia, Nicoletta Tomei.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri  
Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli  
[a cura di]

# PROGETTO DI VITA E DISABILITÀ

“Qualità di vita” *in* ogni stagione *della* vita

Atti del Convegno Nazionale della SIPeS

Università di Verona

28 e 29 novembre 2025



ISBN volume 979-12-5568-524-1

2026 © by Pensa Evolution srl  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)



# Indice

|                                                                                                                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introduzione</b>                                                                                                                                                                          | <b>13</b>  |
| <i>Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri, Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli</i>                                                                                               |            |
| <b>Progetto di vita e disabilità. “Qualità di vita” in ogni stagione della vita: spunti di riflessione tratti dal pensiero e dall’opera del prof. Franco Larocca</b>                         | <b>15</b>  |
| <i>Angelo Lascioli</i>                                                                                                                                                                       |            |
| <b>Per una vita di qualità: persone e contesti in primo piano. Lo sguardo della pedagogia e didattica speciale</b>                                                                           | <b>34</b>  |
| <i>Lucio Cottini</i>                                                                                                                                                                         |            |
| <b>Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato nel D.Lgs. 62/2024</b>                                                                                                      | <b>50</b>  |
| <i>Giorgia Anna Parini</i>                                                                                                                                                                   |            |
| <b>Da “quel che resta” all’ampio “possibile”. La disabilità tra mancanza ed eccedenza</b>                                                                                                    | <b>63</b>  |
| <i>Roberta Caldin</i>                                                                                                                                                                        |            |
| (SP1)                                                                                                                                                                                        |            |
| Sezione Parallela 1                                                                                                                                                                          |            |
| <b>Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato:<br/>definizione, significato, rischi<br/>e opportunità alla luce della riflessione e della ricerca pedagogico speciale</b> |            |
| <b>SP1 – 1</b>                                                                                                                                                                               |            |
| <b>Il progetto di vita alla luce del D.lgs. 62/2024 tra centralità dell’individuo e agentività</b>                                                                                           | <b>74</b>  |
| <i>Antonella Perrotta, Chiara Gentile, Paola Aiello</i>                                                                                                                                      |            |
| <b>SP1 – 2</b>                                                                                                                                                                               |            |
| <b>Progetto di Vita e formazione professionale: prospettive aperte dalle recenti novità normative</b>                                                                                        | <b>80</b>  |
| <i>Simone Visentin, Roberto Dainese, Valeria Friso</i>                                                                                                                                       |            |
| <b>SP1 – 3</b>                                                                                                                                                                               |            |
| <b>Il progetto di vita nelle persone con disabilità anziane: prospettive pedagogiche e ricerca empirica</b>                                                                                  | <b>88</b>  |
| <i>Enrico Miatto, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Claudia Maulini</i>                                                                                                                    |            |
| <b>SP1 – 4</b>                                                                                                                                                                               |            |
| <b>La disabilità come oggetto culturale nella rappresentazione filmica del progetto di vita, tra disabilità, retoriche discorsive e nuovi possibili immaginari</b>                           | <b>100</b> |
| <i>Fabio Bocci, Leonardo Tantari</i>                                                                                                                                                         |            |

|                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SP1 – 5                                                                                                                                                                                                      |     |
| Il progetto SustainAbility per contrastare la povertà educativa e Promuovere progetti di vita personalizzati e partecipati                                                                                   | 109 |
| <i>Alessia Fabbri, Moira Sannipoli</i>                                                                                                                                                                       |     |
| SP1 – 6                                                                                                                                                                                                      |     |
| La dimensione affettiva e sessuale nel Progetto di Vita: opportunità e limiti                                                                                                                                | 117 |
| <i>Eugenia Di Barbora, Daniele Fedeli</i>                                                                                                                                                                    |     |
| SP1 – 7                                                                                                                                                                                                      |     |
| “Io immagino, tu scrivi”. Per una analisi istituzionale della presa di parola sul progetto di vita                                                                                                           | 124 |
| <i>Carla Gueli</i>                                                                                                                                                                                           |     |
| SP1 – 8                                                                                                                                                                                                      |     |
| Potenzialità e benessere sin dalla scuola dell’infanzia. Il progetto di vita e la qualità degli ambienti di apprendimento                                                                                    | 130 |
| <i>Marinella Muscarà, Francesca Mara Santangelo, Alessandro Romano, Enza Manila Raimondo</i>                                                                                                                 |     |
| SP1 – 9                                                                                                                                                                                                      |     |
| Biografie professionali in movimento. La narrazione come linguaggio emancipativo nella riscrittura corale e partecipata del Progetto di vita del team docente inteso come luogo di narrazione e riflessività | 137 |
| <i>Patrizia Gaspari</i>                                                                                                                                                                                      |     |
| SP1 – 10                                                                                                                                                                                                     |     |
| Dal diritto allo studio al Progetto di vita: l’esperienza del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università Roma Tre         | 146 |
| <i>Barbara De Angelis, Amalia Lavinia Rizzo, Andreina Orlando</i>                                                                                                                                            |     |
| <i>Alessio Schiavone, Marianna Valente, Vanessa Palombi</i>                                                                                                                                                  |     |
| SP1 – 11                                                                                                                                                                                                     |     |
| Adottare lo sguardo della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità: presupposti filosofici e strumenti pedagogici                                                                          | 157 |
| <i>Davide Petruzzelli</i>                                                                                                                                                                                    |     |
| SP1 – 12                                                                                                                                                                                                     |     |
| Rileggere le competenze professionali per costruire un nuovo Progetto di vita inteso come storia comune condivisa                                                                                            | 165 |
| <i>Grazia Lombardi, Alessia Travaglini, Francesco Riccardi</i>                                                                                                                                               |     |
| SP1 – 13                                                                                                                                                                                                     |     |
| Il laboratorio narrativo autobiografico come luogo di riscrittura formativa del progetto di vita professionale.                                                                                              | 173 |
| <i>Alessia Travaglini, Patrizia Gaspari, Grazia Lombardi, Francesco Riccardi, Susanna Testa</i>                                                                                                              |     |

## Rileggere le competenze professionali per costruire un nuovo Progetto di vita inteso come storia comune condivisa

Grazia Lombardi<sup>1</sup>, Francesco Riccardi, Alessia Travaglini

**Keywords:** Competenze, corresponsabilità educativo-didattica, approccio narrativo, oltre stereotipi e pregiudizi

### 1. Introduzione

In continuità con il saggio e gli orientamenti epistemologici proposti da Patrizia Gaspari all'interno di questo volume, il presente contributo articolato in tre paragrafi, intende soffermarsi su una delle dimensioni maggiormente qualificanti la professione docente: la complessità identitaria e relazionale. Tra le parole chiave che descrivono tale figura professionale, una particolare rilevanza assume il termine complessità, che richiama le innumerevoli sfide alle quali devono rispondere i processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta, nello specifico, di questioni riguardanti la relazione con gli studenti e con le loro famiglie, la predisposizione di processi didattici, la costruzione di reti significative con gli enti territoriali, ecc. Ne consegue che il “buon” insegnante non è più semplicemente colui che è in grado di “tenere la classe”, quanto piuttosto colui che, grazie a un’attitudine alla flessibilità e alla riflessività, è in grado di svolgere una molteplicità di funzioni: deve, infatti, essere competente nella didattica innovativa e inclusiva, nello sviluppo professionale continuo, nell’organizzazione scolastica e, infine, nell’orientamento formativo (Biancato, Cramerotti, Demo, Ianes, 2018). Si tratta, evidentemente, di una molteplicità di funzioni, che richiedono necessariamente l’apporto e il contributo di molteplici figure. Per tale ragione, la disponibilità e le competenze collaborative assumono un ruolo centrale. Un noto proverbio afri-

1 Grazia Lombardi è Assegnista di Ricerca presso l’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Francesco Riccardi è Ph.D. presso l’Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Alessia Travaglini è RTT presso l’Università degli Studi Guglielmo Marconi. Il contributo è frutto del lavoro congiunto dell’autore e delle autrici. Ai soli fini dell’attribuzione delle parti, si precisa che Grazia Lombardi ha scritto il paragrafo 2, Francesco Riccardi il paragrafo 3 e Alessia Travaglini il paragrafo 1.

cano recita che “per educare un bambino occorre un intero villaggio”: ciò implica che l’azione didattica svolta all’interno di un’aula, seppur corretta dal punto di vista metodologico, non può considerarsi esaustiva in relazione a una finalità così estesa. È in tal senso che il Progetto di vita individuale acquisisce una rinnovata considerazione: questo, da costruito che riguarda in via esclusiva i singoli individui – secondo un’accezione riduttiva ma, ciò nonostante, diffusa – deve essere ripensato come un processo trasformativo che investe, secondo una prospettiva più ampia e mirata, gli ambienti di vita e tutti coloro che li abitano. In tal senso, potremmo affermare che ciascun individuo, nella costruzione del proprio Progetto di vita, dialoga con la propria comunità, che è in analoga misura titolare di una propria progettualità, da vivere in modo non più individuale, ma collettivo. Ne consegue che tra il singolo e la collettività si aprono continui spazi ora di confronto e dialogo, ora di scontro e di opposizione, che richiedono interventi profondi di mediazione dialettica.

All’interno di questa prospettiva si situa il Progetto di vita del docente inclusivo, che è chiamato a intrecciare il proprio percorso professionale con le «storie di vita» degli altri, delineando un processo collettivo in divenire. In tal senso progettare, come evidenziato dalla radice etimologica stessa del termine – da pro = avanti, e iacio= gettare – implica l’adozione di uno sguardo prospettico rivolto a ciò che non risulta ancora presente, ma che è ugualmente ritenuto possibile e, in quanto tale, realizzabile. Per raggiungere tale finalità, è necessario uscire dal binomio Io-Tu, per recuperare un senso di appartenenza a un Noi, inteso come una dimensione che legittima i desideri individuali, sublimandoli all’interno di un disegno di sviluppo comune. In altre parole,

Io-Tu-Noi rappresentano [...] lo sfondo integratore di una teoria e di una pratica volte al consolidamento delle relazioni intra e interpersonali e alla fondazione di un senso comune dello stare insieme autentico, di una “convivialità delle differenze” che accoglie, responsabilizza e forma il cittadino aiutandolo a trovare il proprio posto nel mondo (Schiedi, 2023, p. 93).

## 2. Il “Noi” professionale nei contesti educativi: tra identità, relazione e narrazione

In tale orizzonte concettuale, la dimensione del “Noi” si declina, nei contesti educativi, secondo forme peculiari e dense di implicazioni sul piano professionale e relazionale. Essa si configura, infatti, come espressione di una comunità scolastica intenzionale e riflessiva, che trova una sua specifica incarnazione nella costruzione di un “Noi” del team docente (insegnanti specializzati, curricolari, educatori). Tale condivisione non dovrebbe ridursi a una dimensione meramente tecnico-burocratica, ma configurarsi piuttosto come l’esito di un cammino caratterizzato da

momenti di riflessività e di recupero della propria identità-storia professionale, interrogandosi sul senso, sul significato e sull'opportunità dell'agire insieme. Si tratta, dunque, di riconoscere e dare spazio anche a una dimensione emotivo-affettiva degli insegnanti, nella quale una pluralità di possibili "Io" – selezionati e narrati da ciascun individuo – si intrecciano in un percorso di mediazione, autoformazione ed eterotrasformazione. In questa prospettiva, il "Noi" si configura come una struttura collettiva dinamica, nella quale identità personale e dimensione comunitaria si costruiscono e si contaminano reciprocamente in un movimento costante (Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988). Come più volte sottolineato, anche i docenti sono portatori di un proprio Progetto di vita e, in senso foucaultiano, non è possibile prendersi cura dell'altro senza una preliminare cura di sé: ogni progetto esistenziale è il risultato di una storia fatta di scelte, motivazioni e background culturali che conducono ad abitare la scuola, sperimentandone difficoltà, frustrazioni, ostacoli e traguardi.

Tuttavia, nell'attuale scenario storico-culturale, segnato da un crescente *overload* informativo e da un sovraccarico di compiti e obiettivi, il rischio è che le comunicazioni e le narrazioni tra colleghi si facciano sempre più superficiali, dominate da esigenze di immediatezza e velocità che ne ostacolano l'elaborazione sul piano personale e collettivo, generando una progressiva perdita di profondità dell'esperienza vissuta. Tale tendenza appare ancor più critica se si considera un sistema educativo sospeso tra profondi processi trasformativi, sempre più attraversato da una pedagogia tecnologica e "artificiale".

In questo contesto, la scuola e i suoi protagonisti – già fortemente impegnati nella gestione di adempimenti documentali e pratiche burocratiche – rischiano di vedere tali attività trasformarsi, in assenza di adeguati processi di rielaborazione metacognitiva, in procedure automatizzate, ripetitive e sterili. Come osserva Iori, la documentazione pedagogica può infatti diventare una pratica anaffettiva quando viene compilata in modo meccanico, svuotata della dimensione esperienziale e relazionale che dovrebbe sostenerla (Iori, 2012). Analogamente, già Walter Benjamin parlava di una progressiva "atrofia dell'esperienza", evidenziando come la modernità produca narrazioni sempre più frammentarie e slegate dalle esistenze personali (Benjamin, 2013).

Le riunioni formali, spesso improntate a logiche amministrative e talvolta attraversate da dinamiche gerarchiche e verticali, non sempre favoriscono la costruzione di relazioni realmente cooperative, né la percezione di un autentico "Noi". Ne deriva la difficoltà di dar vita a un lavoro di squadra dei docenti in compresenza capace di integrare visioni etico-valoriali, culturali e pedagogiche differenti, realizzando quell'effetto-cerniera tra curriculum comune e personalizzazione in ottica inclusiva.

Appare dunque sempre più urgente individuare alternative al predominio della razionalità tecnico-procedurale, ricercando spazi di incontro e tempi di riflessione laboratoriali che consentano di rallentare, sostare e ascoltare le reali esigenze dei

docenti tutti, senza distinzioni. In tale direzione, l'approccio narrativo-autobiografico può offrire un'opportunità significativa, permettendo ai protagonisti dei processi di insegnamento-apprendimento di conoscersi oltre i ruoli formali, sotto un'altra veste, più umanizzata, ridimensionando stereotipi e pregiudizi reciproci.

Grazie all'approccio narrativo-autobiografico e la gamma dei suoi molteplici linguaggi, i docenti diventano soggetti portatori di emozioni, vissuti e fragilità – solitudine, timore di non essere all'altezza, fatica, ma anche cura, sostegno, passione e creatività – e possono attingere alle esperienze e alle strategie dei colleghi, trasformando i ricordi individuali e collettivi in un fondamento generativo per il futuro per realizzare una didattica inclusiva. In questa prospettiva prende forma un sentire comune che può dare vita ad un vero e proprio lavoro di squadra in cui consolidare e fortificare il team, come suggeriscono anche gli studi neuroscientifici sulle emozioni (LeDoux, 1998), costituisce un elemento centrale nella costruzione dei legami sociali, affettivi e professionali. La memoria condivisa consente infatti ai gruppi professionali di trasmettere e rielaborare nel tempo valori, pratiche e modalità di affrontare le difficoltà. Come ricorda Duccio Demetrio, “non può esistere educazione senza memoria” (Demetrio, 2012). In ambito educativo, tale dimensione trova ulteriore sviluppo nella costruzione di uno sfondo narrativo condiviso, capace di riorganizzare l'esperienza secondo una logica gestaltica, all'interno della quale eventi, azioni e relazioni acquisiscono significato in una trama comune, intessuta di ricordi ed emozioni. Questo approccio si rivela particolarmente prezioso nel rapporto tra docente curricolare e docente di sostegno, favorendo uno spostamento del focus da una logica adempitiva (“cosa dobbiamo compilare”) a una riflessiva (“come stiamo lavorando insieme”). Attraverso il racconto delle proprie esperienze, entrambi i docenti possono riflettere su come si sentono nel proprio ruolo, quando si sentono supportati dai colleghi; in quali momenti hanno davvero co-progettato, quali ostacoli impediscono loro di lavorare come team. Gli interrogativi, da un lato, possono mettere in luce tensioni legate alla gestione dei ruoli, alla frammentazione organizzativa e alla difficoltà di costruire un linguaggio pedagogico comune, dall'altro possono far vibrare in modo differente il bisogno di riconoscimento, di ascolto e collaborazione autentica. Ne deriva che la possibilità di potersi esprimere anche grazie all'utilizzo di linguaggi narrativi diversificati (scrittura, movimento, musica, teatro) può contribuire a rendere visibili dimensioni implicite del lavoro docente, favorendo un processo di esplicitazione e rielaborazione condivisa. Si tratta di un percorso che può dare vita anche a narrazioni complesse, talvolta ambivalenti o conflittuali, ma che possono restituire la profondità dell'esperienza educativa, affettiva ed emotiva che normalmente può perdersi senza una riflessione su di essa. In questa dinamica, il gruppo professionale può diventare uno spazio generativo di apprendimento e crescita collettiva, nel quale la dimensione relazionale si intreccia con quella pedagogica, organizzativa e di sistema realmente vissuta, e generativa di nuovi significati.

3. Per un Progetto di vita responsabile ed autodeterminato del docente specializzato: la narrazione va oltre i pregiudizi e la stigmatizzazione delle diversità rafforzando l'identikit professionale.

L'insegnante specializzato di sostegno è “tenuto a possedere competenze umane e valoriali unite a un'elevata professionalità educativa rivolta a ricevere la ‘speciale’ storia degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, superando stereotipi e pregiudizi, allo scopo di rielaborare dati, informazioni, eventi precedentemente valutati da altri” (Gaspari, 2015, p. 42) e di accogliere le proprie e le altrui storie lavorative per emanciparsi e mettersi costantemente in discussione. Si tratta di un professionista con competenze speciali forti che si occupa dell'accompagnamento competente dei soggetti in condizione di disabilità: un vero e proprio agente metabellico e facilitatore della riprogettazione dell'esistenza che ha come faro orientativo il PEI e, soprattutto, il Progetto di vita dell'alunno con bisogni educativi speciali, non considerata come

un “difetto di natura” o una “punizione divina” [idea] che ha per molto tempo impedito lo sviluppo di una riflessione culturale e scientifica sul significato stesso di tale termine, facendo sì che la condizione umana della persona con disabilità fosse guardata come “scarto”, perlopiù da relegare nel territorio mentale e fisico della “diversità” (Lascioli, 2018, pp. 16-17).

Da sempre la Pedagogia speciale si è occupata del Progetto di vita degli alunni in condizione di disabilità secondo un approccio olistico-globale, ma per avere una visione prospettica e lungimirante non può non aver cura della riqualificazione professionale di chi deve accompagnare il Progetto di vita dell'alunno più fragile e vulnerabile, ridefinendo ruolo, competenze, stili educativi didattici, rischi e dilemmi di varia natura, quotidianamente da analizzare e da riproblematizzare nell'incontro con la diversità dell'altro.

In questo discorso fortemente ancorato al Progetto di vita dell'alunno con disabilità è indispensabile affiancare la riscrittura, in chiave narrativa, del Progetto di vita del docente specializzato di sostegno in funzione della sua costante riqualificazione professionale, cercando di superare stereotipi e pregiudizi che l'insegnante ha verso sé stesso, verso i colleghi e le famiglie.

Dobbiamo promuovere una nuova Età dei Lumi, per riscattarci e affrancarci dalle diverse forme di oscurantismo persistenti, che sono le false credenze, le paure utopistiche, le superstizioni, gli stereotipi, le rappresentazioni collettive prefissate e le altre abitudini dell'eteronomia [...]. È come se fossimo detenuti nella prigione delle convenzioni e dei comuni pregiudizi, sprovvisti della capacità di sentire diversamente, reinterrogarci e ammettere l'esistenza di una vita multiforme attorno a noi (Gardou, 2006, p. 23).

Effettivamente, l'insegnante specializzato di sostegno nel contesto scolastico italiano, benché sia proprio di un docente specializzato, molto spesso con competenze "speciali" non possedute dagli altri colleghi, è "relegato ad assistente del 'proprio alunno', seduto non alla cattedra al pari dei propri colleghi ma nel banchetto al fianco del ragazzo da 'accudire'" (Sarracino, 2022, p. 127). Questo stereotipo di "docente di serie B" spesso viene condiviso dall'insegnante stesso che si vede in una posizione secondaria come figlio di un Dio minore. L'aggettivo "specializzato" è spesso dimenticato ed il docente diventa semplicemente "insegnante di sostegno", ma bisogna ricordare che le parole hanno un forte alone semantico e un grande potere rigenerativo; pertanto, la rappresentazione lessicale scelta determina le modalità secondo la quale tale figura professionale agirà e si vivrà nel contesto scolastico, ben lontana dal suo profilo professionale. Spesso è l'insegnante stesso che si nega la dignità di condividere la cattedra con il docente curricolare, sedendosi a fianco del "suo alunno", comportamento rinforzato anche dal fatto che i colleghi curricolari usano l'espressione "il tuo alunno" potenziando il fenomeno della delega deresponsabilizzante.

A fronte di queste riflessioni diventa centrale l'approccio narrativo come momento, luogo e linguaggio di autoriflessione e di ripensamento critico del Progetto di vita professionale dell'insegnante specializzato stesso. Se si vuole parlare di reale inclusione è necessario innalzare il livello di consapevolezza, di responsabilità e di partecipazione, di autodeterminazione del docente "facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze" (Ferrara, 2020, p. 260). Il pregiudizio è un fattore che non può non essere considerato, anzi va riconosciuto proprio per il suo "potere" agito-subito. Chi lo agisce, allo stesso tempo lo subisce nei termini di una riduzione delle possibilità di comprendere la realtà. Chi lo subisce, allo stesso tempo lo agisce portandone il peso, assumendone i contorni e le deformità. Il potere del pregiudizio, dunque, consiste in questa azione limitante, attiva e passiva. Si configura come un "potere" dell'uomo sull'uomo che, nel momento in cui viene analizzato, mostra di avere radici profonde e molto diramate. "Il pregiudizio è soprattutto maschera che la ragione confeziona per sé stessa o per l'altro quando la diversità non è compresa ma scartata" (Lascioli, 2001, p. 21). Il docente specializzato di sostegno è disposto a rivedere in chiave narrativa sé stesso, la sua etica ed il suo agire professionale: nel momento in cui vaglia la sua storia lavorativa è in grado di riconoscere gli stereotipi ed i pregiudizi che lo condizionano, togliendo loro il potere "agito-subito", può e deve riscrivere il suo Progetto di vita professionale in maniera più efficace ed efficiente, emancipativa e soddisfacente.

In una recente ricerca condotta tra i corsisti dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli è emerso che "l'immagine stereotipata di un rapporto diadico docente/alunno era radicata negli stessi protagonisti. Effettiva-

mente, la maggior parte degli specializzandi ha preferito narrare le esperienze negative, ossia quelle che li avevano ‘segnati’ maggiormente, non solo e non semplicemente per la loro quantità e frequenza, piuttosto, per la “dicotomia che avevano avvertito tra quanto affrontato durante il percorso formativo e quanto sperimentato nella pratica scolastica” (Sarracino, 2022, pag.140). Questo secondo aspetto induce a riflettere su un ulteriore pregiudizio, quello che gli insegnanti curricolari hanno verso quelli specializzati per il sostegno: una professionalità talvolta ‘sconfitta in partenza’, agita quasi sempre in solitudine con rari momenti di confronto da pari a pari e, spesso, senza il conforto ed il supporto dei colleghi, in alcuni casi anche senza nemmeno il confronto e la negoziazione con le famiglie, ritrovandosi in una dimensione ‘esclusiva’ e, di conseguenza, escludente e non inclusiva. Spesso è assente la co-progettazione responsabilmente condivisa tra docenti curricolari e di sostegno: la dimensione sinergico-cooperativa, invece, dovrebbe essere elemento fondativo del profilo del docente specializzato.

“La narrazione, intesa come sfondo, linguaggio e sguardo euristico, ermeneutico, riflessivo, trasformativo e di significativa interconnessione” (Gaspari, 2024, p. 86) sorretta dalla scrittura autobiografica, vista come manifestazione “alta” e speciale del linguaggio umano (Demetrio, 2008) della propria storia professionale sono «imprescindibili occasioni per leggersi ex novo, per ristrutturarsi quando si è messi in crisi dalle problematiche contemporanee, [...] assumendo nuovi volti, con lo sguardo rivolto al futuro» (Gaspari, 2024, p.108). Il docente specializzato di sostegno deve costantemente auto-analizzarsi per rileggere il proprio vissuto potenziando la comprensione e la consapevolezza del proprio agire, a tal fine è tenuto ad evitare o a ridurre alcune abitudini rischiose e di parte, come l’affannosa e dannosa ricerca di tecniche e strategie iperspecialistiche, l’assistenzialismo, il pietismo, il custodialismo, il tecnicismo, la sanitarizzazione degli interventi, l’ossessione alla forzata normalizzazione, l’isolamento tipico del lavoro in solitudine, la precarietà svalorizzante del suo ruolo che penalizza fortemente l’evolversi del suo Progetto di vita professionale. In tale ottica, si sottolinea l’esigenza di compiere una profonda auto ed etero riscrittura di sé in chiave narrativa per arrivare a sviluppare ben più utili competenze, abitudini, stili e nuovi costrutti che possono fare la differenza in ottica di innovazione didattica, gestionale e professionale. Intendo riferirmi al rafforzamento riferito alla realizzazione di una progettualità flessibile, universale, reticolare e sinergica, sapendo mediare e negoziare in modo corresponsabile alla pari all’interno del team docente e con le altre agenzie educative, sollecitando le sue valenze resilienti ed assertive. Diviene di fondamentale importanza imparare ad accogliere ciò che destabilizza, ovvero saper anche accettare l’errore e l’imprevisto, per riprogettare il Progetto di vita professionale sapendo ricevere, “accogliere e interpretare la complessa trama esistenziale” (Gaspari, 2023, p. 21) dell’archivio della memoria del docente specializzato, allestendo laboratori e momenti di collettiva autoanalisi e confronto coi colleghi, le famiglie e gli stessi

alunni con disabilità. Nel momento in cui il docente specializzato di sostegno aumenta le proprie capacità riflessive ed autoriflessive riesce ad essere flessibile e realmente inclusivo, soprattutto riesce a rielaborare il suo abito professionale.

## Bibliografia

- Benjamin W. & Salzani C. (2013). *Capitalismo come religione*. Genova: Il melangolo.
- Biancato L., Cramerotti S., Demo H., Ianes D. (2018). Il progetto Expert Teacher e i quattro profili del docente. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6, 2, 135-140.
- Canevaro A., Lippi G. & Zanelli P. (1988). Una scuola uno sfondo:” sfondo integratore”, organizzazione didattica e complessità. Bologna: Nicola Milano.
- Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Cortina.
- Ferrara G. (2020). La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 259-277.
- Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.
- Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2012). I giovani e la vita emotiva. *Education Sciences & Society*, 3(1), 23-35.
- Lascioli A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- LeDoux, J. (1998). *Fear and the brain: where have we been, and where are we going?* *Biological psychiatry*, 44(12), 1229-1238.
- Sarracino F. (2022). Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità. *Ricerche pedagogiche*, 224, 127-144.
- Schiedi, A. (2023). Io-Tu-Noi Per una pedagogia fenomenologico-ermeneutica della relazionalità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 90-97.