

Dal Progetto alla Qualità di Vita: l'approccio pedagogico-narrativo applicato alla disabilità

From Project to Quality of Life: A Pedagogical-Narrative Approach to Disability

Farnaz Farahi*

Riassunto

Ogni progettualità che ambisca a non essere solo condizione epistemica di pianificazioni eterodirette, ma riconoscimento di un soggetto nella sua unicità e complessità, deve aprirsi a un orizzonte inclusivo. Una prospettiva che richiede, a sua volta, l'adozione di pratiche educative-didattiche di matrice espressiva. L'approccio narrativo, sotto questo punto di vista, si adatta perfettamente alla sfida pedagogica che la disabilità ci pone. Non si limita a restituire voce al soggetto, ma ne consente l'emersione in quanto protagonista narrante della propria esperienza. Un soggetto che rivendica diritti e agency nel Progetto di Vita che lo riguarda. Una narrazione, dunque, che non è solo riappropriazione di sé, ma anche costruzione di uno spazio educativo intermedio tra il proprio modo di essere e l'altro, tra l'esperienza personale e le coordinate culturali, istituzionali e relazionali dell'ambiente di vita.

Il contributo, mantenendo la scuola primaria come contesto, sottolinea l'approccio narrativo quale determinante per rendere il Progetto di Vita uno strumento trasformativo e inclusivo del bambino con disabilità, contribuendo così al miglioramento della sua Qualità di Vita.

Parole chiave: approccio narrativo, Progetto di Vita, disabilità, inclusione, Qualità di Vita, scuola primaria.

Abstract

Any projectuality that seeks not to remain merely an epistemic condition of externally directed planning, but instead to acknowledge the subject in their uniqueness and complexity, must open itself to an inclusive horizon. Such a perspective requires, in turn, the adoption of educational and instructional practices rooted in expressive modalities. From this standpoint, the narrative approach aligns particularly well with the pedagogical challenge posed by disability. It does not merely restore voice to the subject; rather, it enables the

* Dipartimento di Scienze Umane e Sociali (DISUS), e-mail: farnaz.farahi@uniecampus.it.

subject to emerge as the narrating protagonist of their own experience. A subject who asserts rights and agency in the Life Project that concerns them.

Narration thus becomes not only a means of self-reappropriation, but also a way of constructing an intermediate educational space between one's own mode of being and that of the other, between personal experience and the cultural, institutional, and relational coordinates of one's living environment.

Within the context of primary education, this contribution highlights the narrative approach as a decisive factor in making the Life Project a transformative and inclusive tool for the child with disabilities, thereby contributing to the enhancement of their Quality of Life.

Key words: narrative approach, Life Project, disability, inclusion, Quality of Life, primary school.

Articolo sottomesso: 21/09/2025, accettato: 08/10/2025

1. Per una definizione di disabilità

Il concetto di disabilità, nel corso degli ultimi decenni, è stato affrontato sotto differenti punti di indagine, sia dalla normativa nazionale e comunitaria, che dalla letteratura pedagogica. Riassumendo in maniera schematica – e certamente non esaustiva – le definizioni che nel tempo ne sono state date, è nel 1980 che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) pubblica la *Classificazione delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap* (ICDH), riportando all'interno di essa una chiara definizione dei seguenti termini: menomazione, disabilità e handicap (WHO, 1980).

Sintetizzando i contenuti dell'ICDH, la menomazione è intesa dall'OMS alla stregua di qualsiasi perdita o anormalità a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche, che rappresenta la concretizzazione di uno stato patologico e, in linea di principio, riflette il deficit a livello organico (WHO, 1980; Cottini, 2023). Con il termine di disabilità, invece,

il rimando è alla capacità di compiere un'attività con modalità che possano esser considerati normali per un essere umano. Questa condizione [...] rappresenta l'oggettivazione della menomazione e, come tale, riflette disturbi a livello della persona. La disabilità si riferisce a capacità funzionali estrinsecate attraverso atti e comportamenti che per generale consenso costituiscono aspetti essenziali della vita di ogni giorno (Cottini, 2023, p. 53).

Infine, l'handicap è la condizione di svantaggio vissuta da una persona in

conseguenza di una menomazione o di una disabilità, che limita o impedisce la possibilità di ricoprire il ruolo che sarebbe lecito attendersi da quella stessa persona in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali (WHO, 1980).

La cornice individuata dall'OMS nel 1980 ha condizionato per molto tempo le pratiche pedagogiche delle agenzie educative e scolastiche. Si trattava di un modello “individuale”, detto anche “medico”, che vedeva la disabilità come una condizione patologica che richiede un intervento specifico da parte di professionisti – tra gli altri, clinici, educatori, insegnanti, medici – per limitare al massimo i deficit fisici o cognitivi e consentire un migliore adattamento dell'individuo alla società (Cottini, 2023).

Negli anni Novanta si riconobbe che tale approccio trascurava alcune componenti fondamentali dell'essere umano, in particolare quelle di natura sociale. Si pose, di conseguenza, maggiore attenzione proprio agli aspetti relazionali della disabilità (Oliver, 1990; 1996; Barnes, 2008). Nel nostro Paese, ad esempio, iniziò un percorso – grazie, su tutte, alla legge del 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* – che comportò un'opposizione alla visione della disabilità quale deficit individuale o svantaggio causato da menomazioni personali, per concentrarsi piuttosto sugli aspetti sociali di essa (Cottini, 2023).

In definitiva, si giunse a comprendere che

una persona ha una disabilità non perché si muove con una sedia a rotelle, comunica con il linguaggio gestuale, si orienta con un cane guida, ma perché gli edifici sono costruiti con le scale, perché si pensa pregiudizialmente che comunicare sia possibile solo attraverso il linguaggio orale, perché è possibile orientarsi solo attraverso la vista (Barbuto et al., 2007, p. 44).

Come riporta Canevaro (2019), si propose di rovesciare la prospettiva individualistica nel seguente modo, non: «tu hai il 67 % di invalidità e quindi hai bisogno di. Ma: tu hai il 23 % di validità: cosa vuoi fare?» (Canevaro, 2019, p. 321). Vennero, pertanto, rivisti i concetti di normalità intesi come conformità a una regola (Medeghini, 2015) per aprirsi al modello sociale della disabilità (Oliver, 1996). Quest'ultimo, pur non negando l'importanza di interventi di supporto individuale, indirizzava piuttosto l'attenzione sui limiti di questi interventi se non integrati in una società che sapesse includerli (Barnes, 2008).

Il superamento della lettura compartmentalizzata nel senso individualistico e sociale del termine venne attuato con l'adozione del modello *ICF* rappresentato dalla *Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale* (OMS, 1999) e dalla *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti* (OMS, 2007).

Il modello ICF, definito anche modello “biopsicosociale” – enfatizzato, peraltro, da normative nazionali quali il D.Lgs. 66/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* – rimanda un concetto di salute in cui le dimensioni biologiche, psicologiche e sociali dell’individuo sono considerate in modo integrato e dinamico. Riconosce, ovvero, il ruolo attivo della persona e l’influenza esercitata dai contesti ambientali e relazionali nella definizione del benessere, nonché nella possibilità di una piena partecipazione sociale da parte della persona con disabilità (Medeghini et al., 2013). La salute, non più identificata come assenza di malattia, si presenta in quanto equilibrio dinamico funzionale, fisico e psichico integrato nell’ambiente di riferimento (Canevaro, 2013).

Come ci ricorda la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012:

il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell’alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell’inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata a una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante (Miur, 2012, p. 1).

Riprendendo il pensiero di Canevaro (2013), pur essendo il modello biopsicosociale una logica rivoluzionaria positiva per le pratiche educative e scolastiche, «non è pensabile che la proclamazione di una buona logica trasformi magicamente una realtà che ne è molto lontana, e che forse ha una spinta che la porta ancora più ad allontanarsi da quella logica» (Canevaro, 2013, p. 83).

Ai fini educativi e didattici, il problema fondamentale della disabilità, come peraltro la stessa Direttiva Ministeriale del 2012 ricorda, non è il modello di riferimento da adottarsi, quanto la delineazione di pratiche efficaci che favoriscano l’inclusività dei diversamente abili all’interno delle varie istituzioni, a partire dall’infanzia e, di conseguenza, dalla scuola primaria (Canevaro, 2006). Una pedagogia – intesa nei canoni formativi sia educativi che didattici – che riesca a «comprendere la multidimensionalità, pensare con la singolarità e non dimenticare mai le totalità integratrici» (Morin, 1985, p. 59) della persona, costruendo al contempo «un’offerta formativa ordinariamente individualizzata, quando necessario» (Ianes & Canevaro, 2008, p. 20).

2. Il Progetto di Vita e il suo significato inclusivo

All’interno della cornice teorico-pratica di cui sopra rientra il Progetto di

Vita quale strumento pedagogico fondamentale per l’alunno con disabilità nella scuola primaria. Il Progetto di Vita è definito dal D.Lgs. n. 62/2024, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*, come

il progetto individuale, personalizzato e partecipato della persona con disabilità che, partendo dai suoi desideri e dalle sue aspettative e preferenze, è diretto ad individuare, in una visione esistenziale unitaria, i sostegni, formali e informali, per consentire alla persona stessa di migliorare la qualità della propria vita, di sviluppare tutte le sue potenzialità, di poter scegliere i contesti di vita e partecipare in condizioni di pari opportunità rispetto agli altri (D.Lgs. n.62/2024, art. 2, lett. n).

Precedente al Progetto di Vita era il Piano Educativo Individualizzato (PEI) che, secondo quanto riportato nell’art. 14 della Legge n. 328 del 2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, si riferiva a progetti individuali *per* le persone con disabilità, non prendendo tuttavia in considerazione che il progetto fosse *della* persona con disabilità (Cottini, 2023). Quest’ultima, come ogni altro essere umano, ha diritto a perseguire un suo percorso di vita, secondo i suoi desideri, aspettative, preferenze e bisogni che non possono, per definizione, essere standardizzati: prospettiva integrata nei confronti della persona con disabilità proprio grazie al Progetto di Vita (Ianes, Celi & Cramerotti, 2003; SIPeS, 2024).

Il Progetto di Vita, sotto questo punto di vista, inverte l’approccio metodologico: non è un semplice sostegno, ma una costruzione di valori e contesti, sulla base di necessità individuali. Offrire l’accesso a servizi come l’assistenza domiciliare o gli interventi sanitari non è più sufficiente. È necessario superare la visione assistenzialistica che riduce la persona con disabilità – quindi l’alunno – a semplice destinatario di prestazioni. Al contrario, bisogna riconoscerne le risorse, incentivare l’autonomia e favorire percorsi di realizzazione personale, a partire dai più piccoli (Giaconi et al., 2024). Adottare, ovvero, un approccio partecipativo, basato sulla collaborazione attiva tra pari, adulti, professionisti, enti e istituzioni, dove le risposte vengano co-costruite con processi di co-programmazione e co-progettazione, orientati all’inclusione e alla fondamentale condivisione degli intenti educativi e didattici (Cottini, 2004; Canevaro, d’Alonzo & Ianes, 2009; Pavone, 2012; Turati & Pozzi, 2024).

Più precisamente, il Progetto di Vita, da considerarsi non in maniera indipendente, ma integrata con il Piano Educativo Individualizzato, mette in evidenza due fondamentali dimensioni della didattica speciale nella scuola primaria che qui vogliamo attenzionare (SIPeS, 2024; Giaconi et al., 2024).

La prima è attinente all’autorealizzazione del soggetto, dal momento dell’ingresso nel sistema educativo-didattico fino all’età adulta, poiché

la scuola serve a raggiungere nella vita adulta il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodeterminazione e libertà [...]. Un insegnante di sostegno inclusivo guarda avanti, molto avanti in quello che potrà essere il percorso di vita degli alunni/e: risponde al richiamo che essi gli rivolgono: "Pensaci adulti!" (Canevaro & Ianes, 2019, p. 175).

La seconda riguarda più da vicino la tematica dell'inclusione che comprende «l'adulteria, la partecipazione sociale, i ruoli comunitari, il lavoro e la cittadinanza» (Canevaro & Ianes, 2002, p. 4). L'inclusione è il tentativo di saldare fra loro i vari processi formativi e scolastici, quelli sociali, delle politiche relative ai servizi, nella dimensione dell'alunno come persona a tutti gli effetti "sociale" (Cottini, Rosati & Bovi, 2008; Canevaro, 2020; Galanti, Giacconi & Zappaterra, 2021).

L'inclusione, nella prospettiva della disabilità e del Progetto di Vita, è altresì considerata un processo in grado di dare risposta alla diversità delle esigenze degli scolari, attraverso l'incremento delle possibilità di partecipazione all'apprendimento, alle culture e alle iniziative comunitarie (Cottini, 2023).

In particolare, secondo il D.Lgs. n. 66/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, l'inclusione nei confronti delle persone con disabilità si realizza «attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno, nel rispetto del diritto dell'autodeterminazione e all'accomodamento ragionevole, nella prospettiva della migliore qualità di vita» (D.Lgs. n. 66/2017, art. 1). L'inclusione, inoltre, sempre secondo lo stesso Decreto, si attua con «la definizione e condivisione del Progetto individuale tra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio» (D.Lgs. n. 66/2017, art. 2). L'obiettivo deve essere garantire il diritto all'educazione, all'istruzione e alla formazione, senza dimenticarsi di lavorare non su singole persone – con disabilità – quanto sul contesto di cui essi fanno parte (Cottini, 2023).

Lo sviluppo di una professionalità inclusiva, che sia in grado di progettare e investire nella persona in quanto individuo dotato di potenzialità, è il principio educativo basilare sottostante al Progetto di Vita, dalla scuola primaria fino all'età adulta, in tutti gli ordini e gradi di istruzione. Esso si unisce, inevitabilmente, al miglioramento della Qualità di Vita dell'alunno *diversamente abile* (Giacconi, 2015; Gaspari, 2020; Giacconi et al., 2024a).

Uno dei metodi pedagogici più efficaci, specie nell'ambito della scuola primaria, per favorire sia la dimensione dell'autorealizzazione personale, che quella inclusiva del Progetto di Vita – nei confronti del gruppo dei pari, del sistema educativo-didattico e, in prospettiva, della società in senso generale – è la narrazione.

3. La narrazione come dispositivo relazionale e inclusivo

Per comprendere il valore inclusivo della narrazione all'interno del Progetto di Vita è necessario prima definirne i connotati pedagogici.

Riprendendo Bruner (1992), la narrazione può essere considerata la prima espressione di apprendimento profondo atto a dare forma alle proprie domande e formulare rappresentazioni adeguate alle stesse. Raccontare e raccontarsi, in altre parole, è la modalità più consona di cui l'essere umano dispone non solo per farsi comprendere dagli altri, ma anche per comprendere sé stesso (Farahi, 2020). Le narrazioni, nell'agire pedagogico e didattico, sottostanno quindi all'integrazione di diversi punti di vista che si confrontano, contribuendo alla costruzione di un sapere comune e di un sistema educativo-didattico aperto alla diversità, all'alterità, all'inclusione (Bruner, 1992; Franzia, 2018; Farahi, 2020).

Si possono individuare quattro funzioni della narrazione: una funzione comunicativa; una funzione retorica; una funzione empatica; infine, una funzione cognitiva (Favaro, Negri & Teruggi, 2018).

La funzione comunicativa è insita nel fatto che il narrare – o il narrarsi nel senso autobiografico del termine (Cambi, 2002) – conduce a una condivisione sociale che tiene insieme soggetti e gruppi (Brockmeier, 2014). La funzione retorica fa leva, invece, sul sostegno del proprio punto di vista, nella capacità di esporlo e argomentarlo (Bruner, 1993; 2002). La funzione empatica ed emotiva rappresenta il modo potente ed efficace per comprendere gli stati d'animo e le intenzioni degli altri, nonché per chiarire e condividere i propri (Bruner, 2002). Infine, la funzione cognitiva: la narrazione dà forma al pensiero, al linguaggio, a esperienze, vissuti di ogni tipo (Vygotskij, 1956; Favaro, Negri & Teruggi, 2018).

Alle funzioni appena individuate se ne può aggiungere una quinta: la funzione interculturale, dunque inclusiva (Vygotskij, 1956). La narrazione (attraverso le varie forme con cui si può essere messa in atto, come racconti autobiografici, filmati, fotografie, disegni...) crea, infatti, appartenenza, stimola il confronto, nutre l'immaginazione. L'approccio interculturale-narrativo si fonda sull'uso del racconto come strumento educativo e relazionale capace di dare senso all'esperienza, attivare processi di significazione e rafforzare la coesione sociale (Favaro, Negri & Teruggi, 2018).

La narrazione, inoltre, consente da un lato la valorizzazione del pensiero creativo, convergente e divergente (Pinto Minerva & Vinella, 2012), dall'altro il potenziamento della riflessività, intesa quale esplorazione della propria identità, della propria storia e del riconoscersi come soggetto attivo nel proprio percorso di vita (De Angelis & Vitale, 2017). In questo senso, la narrazione mette

all'interno della relazione, tra cui quella educativa, la conoscenza dell'altro, facendo dialogare tra loro due soggetti anche diversi – per cultura, origine, caratteristiche – valorizzandone l'esperienza (Jedlowski, 2002).

Il tratto irriducibile del pensiero narrativo è il suo snodarsi, contemporaneamente, sul piano dell'azione e su quello della soggettività dei personaggi, chiamando in causa, quindi, quell'intreccio di emozioni e conoscenza che caratterizza la complessità dell'esperienza umana. Si potrebbe affermare, quindi, che il pensiero narrativo è necessario, nel suo affiancarsi in maniera complementare al pensiero logico-scientifico, per una migliore riflessione e, di conseguenza, comprensione, sull'esperienza umana.

Il pensiero narrativo [...] è, in altre parole, uno strumento di interpretazione. Non solo chi narra, ma anche chi riceve la narrazione, infatti, compie un atto di interpretazione, di determinazione di un punto di vista (Demozzi, 2014, p. 87).

All'interno della scuola primaria, un percorso narrativo di natura inclusiva potrebbe strutturarsi come segue, posto, alla stregua di quanto già riferito, che per essere il più ampio possibile (e, quindi, poter coinvolgere più forme di "disabilità", da quelle fisico-psicologiche, a quelle di matrice socioculturale, come nel caso degli stranieri o degli immigrati), la narrazione deve sempre essere intesa nelle varie forme con cui può presentarsi (per parole, immagini, fotografie, filmati, etc.).

Un percorso narrativo presuppone in primo luogo l'adozione di una dimensione pedagogica, didattica e educativa in cui lo spazio dinamico tra sé e l'altro non sia divisivo, ma inteso come un insieme co-strutturato di tempo, ambienti e relazioni che favoriscano l'incontro e il reciproco ascolto tra pari, nell'ottica della collaborazione (Farahi, 2024).

Seguendo la prospettiva delineata da Favaro (2022), l'itinerario narrativo si può poi strutturare in ulteriori fasi progressive. La prima prevede la presentazione di un fatto o di un evento, veicolato attraverso testimonianze o descrizioni che stimolino l'attenzione e l'immedesimazione sia del bambino con disabilità che dei pari. Successivamente, si attiva una raccolta dei diversi punti di vista, che invita i bambini a confrontare le proprie percezioni e interpretazioni con quelle altrui, favorendo un'esplorazione dialogica delle molteplici prospettive (Farahi, 2024; Favaro, 2022). In una terza fase, si propone l'individuazione e il riconoscimento delle differenze, non intese come ostacoli, ma opportunità per ampliare il proprio orizzonte di comprensione. Si tratta di una fase che stimola nel bambino – con le ovvie differenze in base all'età – la presa di coscienza del proprio punto di vista – diremmo del Progetto di Vita – stimolata da pratiche riflessive che incoraggiano l'autoanalisi e il riconoscimento di convinzioni, esperienze e valori (Favaro, 2022).

Nell'ipotetico percorso narrativo che stiamo delineando, si passa in seguito all'individuazione delle comunanze, ossia la scoperta di elementi condivisi e

affinità tra posizioni diverse, che consente di costruire legami tra bambini con caratteristiche differenti. Infine, il percorso culmina nella ricerca di soluzioni creative, all’apertura delle storie, a nuove forme di negoziazione. L’accento è posto sull’elaborazione condivisa di nuove strategie relazionali, sulla ridefinizione dei confini identitari e sull’arricchimento delle relazioni attraverso pratiche cooperative orientate al superamento dei conflitti e alla co-costruzione di significati (Favaro, 2022; Farahi, 2024).

Stante il valore inclusivo che la narrazione apporta all’interno della scuola primaria, vediamo quali altri vantaggi fornisce qualora venga integrata nel Progetto di Vita della disabilità.

4. Narrazione e disabilità nel Progetto di Vita inclusivo

La narrazione quale dispositivo pedagogico nel senso con cui sopra lo abbiamo definito è uno strumento formativo di autoconsapevolezza, di supporto, di cura di sé, un’azione ermeneutico-formativa che promuove nell’altro, nel *diversamente abile*, nuovi orizzonti di senso e significato (Gaspari, 2021). Permette, altresì, innovativi percorsi di sviluppo e ricomposizione dell’esistenza in funzione di una diversa prospettiva di volta in volta narrata, sia nell’adulto quanto nel bambino che frequenta la scuola primaria e nel rapporto con i pari (Couchman, 2002).

Nell’ambito della disabilità, la narrazione si presta ad essere, di conseguenza, uno strumento di prioritaria importanza per acquisire, comprendere e mettere in relazione diversi punti di vista di quanti intervengono e lavorano al Progetto di Vita dell’alunno (Bocci & Franceschelli, 2014). L’utilizzo delle pratiche e delle tecniche narrative è, in particolare, efficace per conoscere e sostenere i reali bisogni formativi del bambino con disabilità, poiché fa riflettere gli insegnanti su alcuni elementi-chiave del processo d’inclusione stesso (Gaspari, 2021).

Tra questi elementi ritroviamo:

- le dimensioni simbolico-culturali del bambino con disabilità (stili e modi di pensare, abitudini, forme e modalità espressivo-comunicative, etc.);
- l’idea e la collocazione di sé nel mondo, nonostante la presenza e la necessaria convivenza col deficit (oltre a stereotipi, stima, pregiudizi, etc.);
- la disponibilità a progettare la propria esistenza nel breve e lungo periodo;
- la possibilità di costruire un percorso di resilienza finalizzato all’attivazione di un processo dialettico significativo nelle interazioni tra la persona e il suo ambiente e viceversa;
- la qualità e quantità dei rapporti e delle relazioni socio-culturali;

- il livello della cultura familiare di appartenenza e l'accettazione della disabilità;
- l'esistenza e promozione di una soddisfacente qualità di vita (Gaspari, 2008; 2021).

Il bambino con disabilità attraverso le varie forme della tecnica narrativa può trovare la via per esprimere sé stesso, la sua particolare storia, rendendosi consapevole dei vincoli e portando a consapevolezza anche gli altri di essi, generando risposte adattive. In altre parole, per il *diverso* la narrazione, permettendo per sé e per gli altri una riorganizzazione delle esperienze e degli apprendimenti, è un'occasione di responsabilizzazione in cui l'individuo – bambino, ragazzo o adulto con disabilità o meno – si riappropria di sé e della propria vita (Gaspari, 2021). Si tratta di

scoprire i precedenti, di accettarli, di assumerli anche quando presentano incontestabili connotazioni negative persino detestabili. [...] Si potrebbe quindi dire che la relazione d'aiuto deve comportare la restituzione di una "nuova storia". Ancora una volta occorre sottolineare: relazione come incontro di storie e, ancora una volta, occorre fare attenzione al rischio che l'aiuto diventi l'elemento amico che soffoca o esclude la relazione e quindi l'incontro di storie. Queste brevi note fanno capire come sia difficile, per chi si inserisce in una storia, cambiare il senso, e come sia difficile andare incontro agli altri senza spirito di dominio [...] (Canevaro & Chieregatti, 2003, pp. 61-62).

In relazione al Progetto di Vita – che, già di per sé, integrato al PEI, prevede una pluralità di interventi basati su inclusione e autorealizzazione – quanto detto si traduce nel permettere all'educando diversamente abile di potersi esprimere. La ricerca di una modalità espressiva di tipo narrativo gli permette così di adeguare il Progetto in senso non lineare e standardizzato, ma con diversi gradi di consapevolezza e autodeterminazione, che varieranno a seconda di competenze, bisogni e desideri di ognuno (Canevaro, 2019a).

Ancora, adottando la prospettiva narrativa nella costruzione del Progetto di Vita, l'alunno con disabilità va aiutato, indipendentemente dalla gravità del deficit, a de-costruire e ri-costruire la propria storia insieme all'altro (Habermas, 1970; Mariani, 2008). Le pratiche narrative, sotto questo profilo, ricalibrano l'intera prospettiva nella direzione della progettualità, reinvestendo quotidianamente in attività, sottraendola alle situazioni di sconforto, di emarginazione, di non riconoscimento (Gaspari, 2021). Orientando le pratiche educative e didattiche, in definitiva, nell'ambito «del noto, del raggiungibile, del conveniente, del sopportabile e del decente. In una parola significa educare, inteso quale atto intenzionale volto a facilitare nell'altro l'esercizio responsabile della libertà e delle scelte» (Franchini, 2007, p. 23).

La narrazione diviene essa stessa Progetto di Vita per la persona, rivalutando

sia il ruolo di chi narra, che di chi ascolta, riducendo il rischio di una programmazione stereotipata che non tenga conto dell'unicità del soggetto (Gaspari, 2021). Come precisa Cambi (2002), la narrazione è la via principe per restituire identità al soggetto, poiché lo ricentra su sé stesso, dandogli forma, in un contesto educativo-sociale che, a sua volta, lo riconosce quale persona.

5. Conclusione: oltre la narrazione, dal Progetto alla Qualità di Vita

Il legame tra l'approccio narrativo e il Progetto di Vita non è – stante quanto riportato in questo contributo – soltanto teorico ed epistemologico, ma anche e soprattutto pratico e funzionale. Tale collegamento si evince dalle conseguenze positive che l'adozione di una simile prospettiva sulla disabilità ha sulla Qualità di Vita del bambino e della persona in generale (Turati & Pozzi, 2024).

Con qualità non si intende soltanto l'efficacia nella trasmissione dei contenuti (Baldacci, 2010; 2020), ma persino la dimensione sociale e relazionale che sottostà al rapporto insegnante-bambino, ma anche educatore-bambino, bambino-bambino e adulto-adulto (Farahi, 2024a). Una dimensione, quella relazionale, che è il minimo comune denominatore di tutti i cicli di progettazione, osservazione e verifica-valutazione della qualità in riferimento alle pratiche educativo-didattiche della disabilità. Per formare alla qualità, in altri termini, occorre direzionare la pedagogia (e l'insegnamento nella scuola primaria) a parametri essenzialmente di tipo relazionale, come l'ascolto, il dialogo costruttivo e il rispetto, per un'educazione il più completa possibile (Capra & Gertosio, 2019; Farahi, 2024).

Non si tratta di una qualità intesa solo nel senso curricolare del termine, indipendentemente dal contesto educativo-didattico cui la applichiamo. Piuttosto, di una qualità essenzialmente interpersonale: osservazione e attenzione sensibile rispetto a tutto ciò che avviene nella relazione; disponibilità a vivere esperienze emotive; disponibilità a riflettere sull'esperienza relazionale; disponibilità ad agire e comunicare (Farahi, 2024).

Messa in relazione alla disabilità, la Qualità di Vita, specie nell'ambito della scuola primaria, trascende la mera condizione di benessere fisico o l'assenza di limitazioni funzionali, estendendosi in modo particolare alla dimensione partecipativa (Cottini, Rosati & Bovi, 2008). Acquisisce una profonda valenza inclusiva, diventando «l'opportunità di abitare insieme agli altri, in relazione positiva con loro, il mondo di cui sono parte» (Parrini, 2013, p. 149), sia all'interno degli spazi di apprendimento delle agenzie educative, che di quelli familiari e sociali nel senso più generico del termine (Ricci, 2016).

L'insieme degli elementi caratterizzanti la Qualità di Vita – qui sinteticamente riportati – sono implicitamente contenuti nell'approccio narrativo, in

qualsiasi forma esso si manifesti, poiché in mancanza di essi la stessa narrazione non avrebbe senso (Gaspari, 2021; Favaro, Negri & Teruggi, 2018). Al contempo, infatti, la narrazione si nutre parimenti di esperienze vissute, relazioni, riconoscimenti che incontrano, vicendevolmente, i pilastri della Qualità di Vita, quali salute fisica e mentale, relazioni sociali, partecipazione e inclusione sociale (Cottini, Rosati & Bovi, 2008). Le due tematiche, pertanto, sotto il profilo pedagogico ed epistemologico, risultano indissolubilmente collegate da una comune matrice interculturale.

Di conseguenza, se il Progetto di Vita della persona con disabilità viene costruito come una narrazione dialogica e partecipata, in cui l'alunno è riconosciuto come co-autore del proprio percorso esistenziale, grazie alla possibilità di orientare consapevolmente il proprio futuro, ciò inciderà in modo diretto e significativo sulla propria Qualità di Vita. In particolare, verranno rafforzati quegli elementi fondamentali a cui si è fatto riferimento: la continuità del sé, l'autodeterminazione e il senso di appartenenza (Canevaro et al., 2021).

L'approccio narrativo, dunque, prendendo a prestito le parole di Canevaro et al. (2021), «potrebbe servire per costruire un *progetto di vita*, che non ha una composizione lineare e semplice, e deve tener conto di un intreccio di condizioni che vanno evidenziate, per arrivare a fare un bilancio delle proprie competenze» che ha «rilevanza notevole anche per la qualità del progetto di vita individualizzato» (Canevaro et al., 2021, p. 21).

References

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Barbuto R. e Ferrarese V., a cura di (2007). *Consulenza alla pari. Da vittime della storia a protagonisti della vita*. Lamezia Terme: Comunità.
- Barnes C. (2008). Capire il modello sociale della disabilità. *Intersticios*, 2: 87-96. <https://intersticios.es/article/view/2382>.
- Bocci F., Franceschelli F. (2014). Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, II: 145-163. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/361>.
- Brockmeier J. (2014). *Narrazione e cultura*. Milano: Mimesis.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner J.S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Bari: Laterza.

- Canevaro A. (2006). *Le Logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2019). La pedagogia inclusiva. L'integrazione o è reciproca o non è. In: Besio S. e Caldin R., a cura di, *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A. (2019a). Prospettiva inclusiva. In: Canevaro A. e D. Ianes, a cura di, *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19: 158-168.
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L. e Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. e Chieregatti A. (2003). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. e Ianes D., a cura di (2002). *Buone prassi di integrazione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- Canevaro A. e Ianes D. (2019). *Un altro sostegno è possibile. Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D., a cura di (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press.
- Capra M.G., Gertosio D. (2019). Relazione educativa. In: Cerini G., Mion C. e Zunino G., a cura di, *Scuola dell'infanzia e prospettiva zerosei*. Faenza: Homeless Book.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L. (2023). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Rosati L., e Bovi O., a cura di (2008). *Per una didattica speciale di qualità: dalla conoscenza del deficit all'intervento inclusivo*. Perugia: Morlacchi.
- Couchman J. (2002). *Evidence based counseling*. London: Routledge.
- De Angelis B., Vitale L. (2017). Metodo narrativo e pratiche inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(1): 72-79. <https://rivistadigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/>.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>.
- Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, *Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/SG>.
- Demozzi S. (2014). Scrivere il pensiero. Narrare di sé tra etica e riflessività. In: Contini M., Demozzi S., Fabbri M. e Tolomelli A., *Deontologia pedagogia. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.

- Farahi F. (2020). Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza. *Formazione & Insegnamento*, XVIII(3): 277-285. Doi: 10.7346/-fei-XVIII-03-20_21.
- Farahi F. (2024). L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale. *Education Sciences & Society*, 1: 294-309. Doi: 10.3280/ess1-2024oa17413.
- Farahi F. (2024a). The relationship as a fundamental quality index in 0-6 education services. *Reladei*, 13: 75-90.
- Favaro G. (2022). Mediazione e intrecci di culture. Percorsi di didattica interculturale. In: Demetrio D. e Favaro G., a cura di, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro G., Negri M. e Teruggi L.A. (2018). *Le storie sono un'ancora*. Milano: FrancoAngeli.
- Franchini R. (2007). *La disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e "clinica della formazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Galanti M.A., Giacconi C. e Zappaterra T. (2021). Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9: 7-14. Doi: 10.7346/sipes-01-2021-01.
- Gaspari P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia speciale*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., Del Bianco N., D'Angelo I. e Marfoglia A. (2024a). Implementing the quality of life and potential of social farming. *European Journal of Educational Research*, 13 (3): 1291-1301. Doi: 10.12973/eu-jer.13.3.1291.
- Giacconi C., Taddei A., Del Bianco N. e D'Angelo I. (2024). La pedagogia speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità. In: SIPeS, a cura di, *L'inclusione non si ferma: cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Habermas J. (1970). *Conoscenza e interesse*. Bari: Laterza.
- Ianes D. e Canevaro A., a cura di (2008). *Facciamo il punto su...L'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Celi F. e Cramerotti S. (2003). *Il Piano educativo individualizzato Progetto di vita. Guida 2003-2005*. Trento: Erikson.
- Jedlowski P. (2002). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Mondadori.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/s>.

- Legge 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/11/13/000G0369/s>.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Medeghini R., a cura di (2015). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A.D., Vadalà G. e Valtellina E. (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Miur (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Circolare Ministeriale, 27 dicembre 2012. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>.
- Morin E. (1985). Le vie della complessità. In: G.L. Bocchi e L. Ceruti, a cura di, *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Oliver M. (1996). *Understanding disability, from theory to practice*. London: Macmillan.
- OMS (1999). *ICF. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- OMS (2007). *ICFY. Classificazione internazionale delle menomazioni, delle attività personali e della partecipazione sociale*. Trento: Erickson.
- Parrini C. (2013). Accogliere la diversità nei Servizi Educativi per la Prima Infanzia. L'esperienza di un nido del comune di San Miniato, Italia. *Reladei*, 2(1): 133-150. Doi: 10.13128/RIEF-19526
- Pavone M. (2012). Inserimento, Integrazione, Inclusione. In: R. Caldin e L. d'Alonzo, a cura di, *Questioni, Sfide e Prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca*. Napoli: Liguori Editore.
- Pinto Minerva F. e Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Laterza.
- Ricci L. (2016). Accogliere le diversità nei servizi educativi per l'infanzia: i bambini con bisogni speciali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 133-159. Doi: 10.13128/RIEF-19526.
- SIPeS (2024). *L'inclusione non si ferma: cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Erickson.
- Turati M. e Pozzi M. (2024). *Progetto di vita e disabilità. Passo dopo passo. Metodi e strumenti operativi*. Trento: Erickson.
- Vygotskij L.S. (1956). *Thought and Language*. Chicago: The MIT Press.
- World Health Organization (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease*. World Health Organization Geneva. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf.