

Dal dispositivo normativo al dispositivo pedagogico: il *Progetto di Vita* per l'inclusione lavorativa

From legal framework to pedagogical device: The *Life Project* for work inclusion

Enrico Miatto*, Claudia Maulini*

Riassunto

Il contributo analizza le implicazioni pedagogiche del D.Lgs. 62/2024, che introduce il Progetto di Vita (PdV) come dispositivo centrale per l'elaborazione di percorsi inclusivi. L'articolo sostiene che il PdV non possa essere considerato unicamente come strumento amministrativo, ma debba essere inteso come dispositivo pedagogico capace di intrecciare diritti, educazione e legami sociali. In particolare, viene messa in luce la funzione del PdV come volano per l'inclusione lavorativa, intesa non come mero collocamento, ma come esperienza identitaria, formativa e di cittadinanza attiva. L'analisi evidenzia tre dimensioni qualificanti il PdV: la *processualità*, che richiede strumenti di revisione continua e di accompagnamento flessibile; la *relazionalità*, che sollecita forme di co-progettazione tra persona, famiglia, istituzioni e comunità; e la *trasformatività*, che chiama i contesti sociali e lavorativi a riorganizzarsi in termini di accessibilità ed equità. La stessa analisi evidenzia tre criticità che rappresentano al tempo stesso sfide e opportunità di ricerca per la Pedagogia speciale: la costruzione di modelli di *governance equi*; la sperimentazione di pratiche di co-progettazione inclusiva; e la formazione di nuove figure professionali capaci di mediare le transizioni e favorire processi di innovazione organizzativa.

Parole chiave: Progetto di Vita; Inclusione lavorativa; Pedagogia speciale; Accomodamento ragionevole; Transizione scuola-lavoro

Abstract

The paper analyzes the pedagogical implications of Legislative Decree 62/2024, which introduces the *Life Project* (LP) as a central tool for the development of inclusive pathways. The article argues that the LP should not be regarded merely

* Professore Aggregato di Pedagogia Speciale, Didattica e Ricerca educativa, Istituto Universitario Salesiano di Venezia - Università Pontificia Salesiana, e-mail: e.miatto@iusve.it.

° Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Napoli Parthenope, e-mail: claudia.maulini@uniparthenope.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21033

as an administrative instrument, but rather as a pedagogical device capable of interweaving rights, education, and social bonds. In particular, it highlights the function of the LP as a driver for work inclusion, understood not simply as job placement, but as an experience of identity, education, and active citizenship. The analysis identifies three key dimensions of the LP: *processuality*, which requires tools for continuous review and flexible support; *relationality*, which calls for co-design practices among the person, family, institutions, and community; and *transformability*, which challenges social and work contexts to reorganize themselves in terms of accessibility and equity. At the same time, the analysis points out three critical issues that represent both challenges and opportunities for research in Special Pedagogy: the development of fair governance models; the experimentation of inclusive co-design practices; and the training of new professional figures capable of mediating transitions and fostering processes of organizational innovation.

Keywords: Life Project, Work inclusion, Special pedagogy, Reasonable accommodation, School-to-work transition

Articolo sottomesso: 18/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione¹

Il Decreto Legislativo n. 62 del 3 maggio 2024, recante disposizioni in materia di “*Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e l’attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato*”, segna un passaggio di grande rilevanza nella storia delle politiche italiane sulla disabilità, introducendo elementi di discontinuità concettuale e operativa che si collocano all’incrocio tra diritti, servizi e percorsi di vita. L’impianto della norma recepisce in maniera netta i principi della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006), integrando tale prospettiva con il modello bio-psico-sociale alla base della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (OMS, 2001), orientata al superamento di logiche di intervento esclusivamente sanitarie, a favore di una concezione che valorizza la relazione tra condizioni individuali, barriere ambientali e facilitazioni contestuali.

¹ L’articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi 1 e 3 a Enrico Miatto e 2 e 4 a Claudia Maulini.

La norma introduce elementi di discontinuità concettuale e operativa che si collocano all’incrocio tra diritti, servizi e percorsi di vita (Tarantino, 2024). La disabilità non è affatto intesa come semplice deficit da accettare, bensì come condizione dinamica, i cui sviluppi risentono fortemente dell’interazione con contesti capaci di ostacolare o, al contrario, favorire la partecipazione e la qualità della vita (Schalock e Verdugo, 2002; Giacconi, 2015). Sono almeno tre le novità introdotte.

La prima guarda alla ridefinizione delle modalità di valutazione della condizione di disabilità e sposta il baricentro da un approccio clinico a uno multidimensionale (OMS, 2001). Questo passaggio, se tradotto correttamente, corre al superamento dell’idea di certificazione come etichetta statica e apre a processi valutativi dinamici, capaci di intercettare risorse, potenzialità e desideri.

La seconda, invece, riguarda il riconoscimento esplicito dell’accomodamento ragionevole come diritto esigibile. Si tratta di un passaggio che è oltre-modo pedagogico, poiché porta a concepire l’adattamento dei contesti formativi, lavorativi e sociali non come concessione straordinaria, ma come dovere ordinario di giustizia e occasione di apprendimento collettivo (Nevala *et al.*, 2014). In questa prospettiva, le misure di flessibilità, le tecnologie assistive e la riorganizzazione dei tempi e degli spazi rappresentano strumenti fondamentali per consentire a ciascuno di contribuire, rafforzando i processi inclusivi. L’accomodamento ragionevole va collocato entro una cornice più ampia ispirata ai principi della progettazione universale, che supera la logica dell’adattamento puntuale per promuovere ambienti, servizi e processi accessibili e fruibili da tutte le persone, fin dall’origine (Scott e Bruno, 2018). In tal modo, il diritto all’inclusione si traduce nella responsabilità condivisa e nell’impegno a trasformare i contesti, mediante il superamento di approcci riparativi e la valorizzazione della diversità come risorsa per l’intera comunità.

La terza novità che il decreto propone, infine, intercetta la centralità del Progetto di Vita (PdV), che diventa criterio di orientamento per ogni intervento di sostegno, dalla salute ai processi di acquisizione di autonomia e indipendenza, per una esistenza che possa dirsi il più possibile autodeterminata (Del Bianco e Paviotti, 2024). Tale riferimento, almeno in prospettiva, segna una rottura rispetto a un passato caratterizzato da forti frammentazioni settoriali, in cui la persona con disabilità era spesso costretta a muoversi tra pratiche burocratiche parallele e incoerenti. Il PdV, infatti, richiama la costruzione di un percorso che possa definirsi unitario, multidimensionale e negoziato, capace di riconoscere la persona come protagonista delle proprie scelte. Affinché questo principio non resti confinato a mera enunciazione normativa, è necessaria la sua traduzione in pratiche effettive di co-progettazione, capaci di evitare il rischio di una nuova retorica dell’inclusione (Marchisio, 2019; Tarantino, 2024). Solo in tal

modo il PdV può orientare concretamente le istituzioni verso la promozione di percorsi personalizzati in grado di incidere sulla qualità della vita e sulla partecipazione sociale delle persone con disabilità.

Le discontinuità introdotte dal D.Lgs. 62/2024 non possono essere comprese unicamente come innovazioni di carattere normativo, ma vanno interpretate come autentiche sfide pedagogiche. Esse richiedono di ridefinire la disabilità in termini relazionali, di garantire l'accomodamento ragionevole come pratica quotidiana e di promuovere corresponsabilità tra persone, istituzioni e comunità, per accompagnare la costruzione di PdV unitari. In assenza di tale traduzione pedagogica, il rischio è che le innovazioni si riducano a dispositivi procedurali privi di effettivo impatto sulla vita delle persone.

In tutto ciò, il lavoro si configura come banco di prova decisivo per misurare la portata effettiva del cambiamento. Esso rappresenta, infatti, non solo una dimensione funzionale del vivere sociale, ma un diritto umano fondamentale e un pilastro essenziale del progetto esistenziale di ogni persona, così come dalla *Convenzione OIL n. 159/1983* e da quella *ONU sui diritti delle persone con disabilità* (2006), entrambe ratificate dall'Italia.

Tale diritto non si limita all'accesso a un impiego retribuito, ma si esprime nella possibilità di costruire identità, appartenenza e partecipazione sociale (Miatto *et al.*, 2024).

Proprio in questa prospettiva, il PdV si configura come cornice pedagogica entro cui interpretare l'inclusione lavorativa non come mero esito burocratico di collocamento, ma come processo formativo e relazionale orientato alla fioritura umana (Nussbaum, 2002; Sen, 2004). La distanza tra questo orizzonte e la realtà dei fatti è tuttavia evidente. A livello globale, le persone con disabilità registrano tassi di occupazione nettamente inferiori rispetto ai coetanei senza disabilità, con una forbice che in Europa arriva fino a raddoppiare i livelli di disoccupazione (Vornholt *et al.*, 2018; European Commission, 2025). Anche in Italia, permangono divari significativi legati al genere, al territorio e al livello formativo, con una prevalenza di contratti temporanei e una forte concentrazione nel settore pubblico (Giovannone, 2022; Gareis e Miatto, 2025). Tali disparità, oltre che da barriere strutturali, sono alimentate da stereotipi impliciti che associano la disabilità a minore competenza e scarsa produttività (Ren *et al.*, 2008; Rohmer e Louvet, 2016; Friedman, 2020; Romano, 2025).

L'orizzonte disciplinare della Pedagogia speciale, nel suo ruolo di disciplina critica e progettuale (Bocci, 2021) di fronte all'atto e al fatto educativo, richiama a un cambio di paradigma che segna il passaggio dall'idea di semplice integrazione delle persone nel mercato occupazionale al riconoscimento dell'attività lavorativa come dimensione costitutiva del PdV, e dunque come spazio di autodeterminazione e sviluppo di *capability* (Nussbaum, 2002; Sen, 2004; Friso, 2013).

In questa prospettiva, il legame tra esperienza professionale e PdV si configura come un nesso biunivoco: se da un lato quest'ultimo offre una cornice di senso e orientamento capace di rendere l'impegno occupazionale parte dell'identità personale, dall'altro l'esercizio di una professione diventa dispositivo generativo del PdV, poiché attraverso l'azione produttiva la persona costruisce sé stessa, esercita autonomia e amplia i propri orizzonti di vita.

L'agire professionale e la progettualità esistenziale si co-implicano, delineando un processo di apprendimento continuo che intreccia esistenza, formazione e cittadinanza.

L'ipotesi da cui muove questo contributo è che solo un approccio pedagogico, capace di intrecciare diritti, educazione e legami sociali, può rendere effettivo tradurre l'impianto normativo. Per sostenere tale ipotesi, va chiarito come il lavoro, inteso quale spazio di possibilità, rappresenti una dimensione tensionale e costitutiva del PdV, al di là dei confini amministrativi e clinico-valutativi che rischiano di connotare le esperienze delle persone con disabilità ben oltre il loro funzionamento e le loro capacità.

L'approccio teorico adottato si inserisce nel solco della ricerca pedagogica ermeneutica e qualitativa, che interpreta la realtà educativa come costruzione di senso e come spazio di trasformazione condivisa (Bertolini, 1988; Demetrio, 1992; Mortari, 2024). Tale orientamento valorizza la dimensione riflessiva e ricostruttiva del pensare pedagogico, inteso come pratica interpretativa capace di restituire spessore formativo alle norme e ai contesti sociali. La scelta di un impianto qualitativo-documentale risponde alla necessità di analizzare il dispositivo normativo e le ricerche sul rapporto tra disabilità e lavoro, non come oggetto statico, ma come campo di significati da rinegoziare alla luce dei paradigmi inclusivi della Pedagogia speciale (Bocci, 2021). In questa prospettiva, la metodologia adottata orienta la ricerca non soltanto alla descrizione, ma alla generazione di nuovi nessi interpretativi e operativi per la pratica educativa.

2. Il lavoro come dimensione costitutiva del Progetto di Vita

Sul piano pedagogico, il lavoro costituisce una dimensione imprescindibile del PdV: non soltanto attività produttiva, ma spazio di riconoscimento, di crescita e di appartenenza (Friso, 2017; Sacchi, 2022; Romano, 2025). In questo senso, esso può essere inteso come una vera e propria *soglia formativa*, ovvero uno spazio-luogo di transito e di crescita che consente alla persona non solo di consolidare competenze, ma anche di assumere ruoli sociali riconosciuti per la piena partecipazione alla vita comunitaria (Marchisio e Curto, 2019). Non si tratta unicamente di un'attività finalizzata al sostentamento economico, ma di

un ambito in cui prendono forma processi di costruzione identitaria, di appartenenza e di esercizio di cittadinanza attiva.

La letteratura internazionale mette in evidenza con chiarezza come, per le persone con disabilità, l'esperienza lavorativa abbia effetti particolarmente significativi sul piano individuale e sociale (Schur, 2002; Hall, 2009; Saunders e Nedelec, 2013; Vornholt *et al.*, 2018).

Schur (2002) rileva che l'occupazione, oltre a ridurre la povertà e a garantire sicurezza economica, contribuisce ad accrescere l'autostima, la socializzazione e rende possibile una partecipazione più attiva. In altri termini, il lavoro diventa dispositivo pedagogico in grado di contrastare l'isolamento, ridurre l'inattività forzata e ampliare le opportunità di *agency*, offrendo strumenti concreti per la realizzazione di un progetto di vita autodeterminato. Similmente, la revisione di Saunders e Nedelec (2013) documenta come l'esperienza lavorativa sia percepita dalle persone con disabilità come fonte di identità, senso di normalità, struttura della quotidianità e benessere complessivo. Anche in condizioni di limitata partecipazione, il lavoro mantiene la sua valenza trasformativa, poiché restituisce centralità al soggetto, riconoscendolo come attore sociale e non soltanto come destinatario di interventi assistenziali. Da qui emerge con forza l'urgenza di collocare l'inclusione lavorativa entro una prospettiva pedagogica che non riduca il lavoro a esito occupazionale, ma lo riconosca quale esperienza di apprendimento, emancipazione e giustizia sociale.

L'assenza di opportunità lavorative è riducibile a una forma di depravazione di *capability*, ovvero di libertà sostanziale di vivere una vita fiorente (Nussbaum, 2002; Sen, 2004). La mancanza di prospettive di inclusione lavorativa, nonché di un lavoro si configura come una vera e propria privazione delle possibilità di scelta e di autorealizzazione, che ostacola l'attivazione di processi di *empowerment* (Friso, 2013). Il tema dell'inclusione lavorativa tocca direttamente il cuore della qualità della vita (Schalock e Verdugo, 2002; Giacconi, 2015), in quanto si configura come esperienza integrata di autodeterminazione, partecipazione sociale e riconoscimento dei diritti, in cui il lavoro diventa strumento che consente di sperimentarsi come soggetti competenti, di progettare il proprio futuro e di accedere a relazioni fondate sulla reciprocità (Lepri, 2021).

L'esperienza lavorativa, quando sostenuta da adeguati percorsi di orientamento e accompagnamento, non si limita a favorire l'inserimento professionale, ma può trasformarsi in un processo educativo capace di rielaborare fragilità in risorse, sviluppando *capability* orientate alla partecipazione sociale e alla costruzione di progettualità (Maulini, 2019). Il lavoro assume una valenza formativa che va ben oltre la dimensione occupazionale, configurandosi come ambito di crescita identitaria e di riconoscimento sociale. Tale potenzialità rischia di rimanere inattuata se l'accompagnamento al lavoro si riduce a funzione tecnica di collocamento o a risposta meramente assistenziale.

Uno sguardo sulla portata del fenomeno dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia restituisce un quadro complesso e tutt'altro che rassicurante. Le indagini più recenti mettono in luce forti disuguaglianze di genere, territoriali e formative, che si traducono in opportunità di accesso diseguali e in condizioni occupazionali fragili. A fronte di un tasso di occupazione pari al 57,8% per le persone senza limitazioni, solo il 31,3% delle persone con disabilità tra i 15 e i 64 anni risulta occupato. Il divario cresce ulteriormente se si guarda al genere: le donne con disabilità presentano un tasso di occupazione pari al 26,7%, contro il 36,3% degli uomini (ISTAT, 2019). Il livello di istruzione incide in modo significativo: tra chi ha conseguito un titolo universitario, il 63,4% risulta occupato, mentre la percentuale scende al 42,7% per i diplomatici e crolla al 19,5% per coloro che possiedono al massimo la licenza media (Miatto *et al.*, 2024). Si tratta di un dato che mette in evidenza quanto l'accesso all'istruzione superiore rappresenti un fattore cruciale di emancipazione, ma anche come le barriere di ingresso all'università e alla formazione post-secondaria limitino fortemente la possibilità di un inserimento lavorativo stabile. Sul piano territoriale, il divario tra Nord e Sud è marcato: nel Centro-Nord i tassi di occupazione delle persone con disabilità gravi si attestano intorno al 37–42%, mentre nel Mezzogiorno non raggiungono il 19%, con punte di appena il 12% per le situazioni di maggiore gravità (ISTAT, 2021; INAPP, 2023).

Anche quando un'occupazione è presente, essa si caratterizza spesso per contratti temporanei, impieghi marginali o inserimenti nella Pubblica Amministrazione, che da sola assorbe quasi il 50% delle persone con disabilità occupate con limitazioni gravi. Questo si traduce in una precarietà esistenziale che ostacola la costruzione di PdV a lungo termine, riduce le opportunità di progressione di carriera e rischia di confinare la persona in posizioni di minor riconoscimento sociale. La condizione occupazionale non riguarda quindi soltanto la possibilità di accedere a un reddito, ma incide in profondità sulla qualità della vita, sulla percezione di sé come soggetti competenti e sull'effettiva possibilità di partecipare alla vita comunitaria. A complicare ulteriormente il quadro vi sono i pregiudizi impliciti che persistono nei contesti lavorativi. Studi internazionali mostrano come la disabilità venga frequentemente associata a scarsa competenza e produttività, alimentando discriminazioni sottili nei processi di selezione, promozione e mantenimento (Ren *et al.*, 2008; Rohmer e Louvet, 2016; Friedman, 2020). Questi *bias*, benché raramente esplicitati, operano in modo pervasivo e difficilmente contestabile, contribuendo a spiegare i tassi di esclusione e di segregazione occupazionale. La ricerca europea conferma che l'Italia, pur presentando un divario occupazionale leggermente inferiore rispetto alla media UE, sconta ancora una forte dipendenza da modelli di inserimento protetto e da cooperative sociali, con una transizione verso il mercato

del lavoro ordinario molto più lenta rispetto ad altri Stati membri (European Commission, 2025).

Il confronto internazionale, infatti, mostra approcci diversificati, dovuti anche ad architetture normative differenti. In Paesi come Germania o Austria l'ampia diffusione dei *sheltered workshops* mette in luce il rischio di segregazione, con oltre 270.000 persone coinvolte e bassi tassi di transizione al lavoro ordinario (European Commission, 2025). L'Italia, al contrario, ha sviluppato una rete di circa 15.000 cooperative sociali, che costituiscono una risorsa preziosa di inclusione, ma che non sempre riescono a garantire percorsi di carriera e salari equiparabili al mercato aperto. Da questo punto di vista, il nostro Paese vive una tensione irrisolta tra pratiche innovative e permanenza di barriere amministrative che rallentano l'accesso a impieghi di qualità. In tale scenario, lo sguardo pedagogico speciale assume un ruolo cruciale, non soltanto nella promozione di percorsi individuali di *empowerment*, ma soprattutto nella formazione dei contesti per il riconoscimento della pluralità dei talenti e la decostruzione di narrazioni *deficit-centred*. L'accessibilità al lavoro va affrontata su tre piani: fondativo, perché mette in questione la tenuta democratica e i principi di giustizia sociale; tecnico-operativo, perché richiede politiche attive e accomodamenti ragionevoli capaci di trasformare i contesti organizzativi; ed epistemologico, perché chiama le discipline pedagogiche a un dialogo interdisciplinare in grado di proporre nuove categorie interpretative.

Da questa prospettiva, l'inclusione lavorativa non può essere ridotta a mero collocamento o a puro adempimento burocratico. È piuttosto un banco di prova della capacità di una società di garantire cittadinanza attiva, di trasformare i contesti produttivi in ambienti capacitanti e di sostenere la costruzione di progetti di vita autodeterminati. La sfida, quindi, non riguarda solo le persone con disabilità, ma interella la collettività tutta, chiamata a riconoscere il lavoro come diritto umano e come esperienza educativa che produce identità, appartenenza e reciprocità.

3. Il Progetto di Vita come dispositivo pedagogico per l'inclusione lavorativa

Il PdV, nel quadro delineato dal D.Lgs. 62/2024, si configura come un dispositivo pedagogico, che rimanda alla capacità della persona di progettare se stessa e di essere accompagnata in un percorso di riconoscimento, crescita e partecipazione. La sua natura è costitutivamente formativa, poiché si colloca all'intersezione tra libertà individuale, diritti sociali e responsabilità collettiva, assumendo la funzione di cornice orientativa per le scelte esistenziali e, nello specifico, per i percorsi di inclusione lavorativa.

Il lavoro, in questo quadro, non rappresenta un semplice ambito applicativo del PdV, ma ne costituisce al tempo stesso uno dei principali motori di attuazione: l'esperienza lavorativa diventa laboratorio pedagogico in cui il progetto prende forma, si *ri-orienta*, si ridefinisce alla luce delle interazioni, delle sfide e delle opportunità che emergono nel contesto produttivo. L'orizzonte lavorativo consente di sperimentare concretamente la dimensione progettuale del vivere, restituendo al PdV la sua natura dinamica, dialogica e costitutivamente trasformativa. In questa prospettiva, il sapere della Pedagogia speciale (Bocci, 2021) è chiamato ad assumere una funzione di *governance pedagogica*, capace di orientare i processi istituzionali non solo verso l'attuazione formale del decreto, ma verso una traduzione educativa dei suoi principi. Tale *governance* coincide con una regia riflessiva dei processi inclusivi, uno spazio critico di mediazione tra norma e vita in cui le decisioni organizzative vengono reinterpretate alla stregua di pratiche di apprendimento collettivo e l'adempimento in occasione di innovazione sociale, rigenerazione dei legami e ricerca. Si tratta di un passaggio concettuale rilevante, poiché sposta il focus dalla *compliance* alla *corresponsabilità educativa*, ponendo le istituzioni nella condizione di apprendere dall'esperienza e di rinegoziare le proprie culture organizzative alla luce dei principi di giustizia, equità e cura.

In tale direzione è collocata la prospettiva dei diritti (ONU 2006; Marchisio e Curto, 2019; Tarantino, 2024) che invita propriamente a leggere il PdV non come semplice raccolta di obiettivi a breve termine, ma come strumento di ampliamento delle libertà sostanziali per la realizzazione di sé, potendo scegliere e autodeterminarsi. Tale cornice inquadra il lavoro non già come traguardo esterno al percorso di educazione, istruzione e formazione, ma come dimensione costitutiva dell'autodeterminazione, in quanto ambito attraverso cui sperimentare *agency*, rafforzare l'autostima, costruire appartenenze e generare opportunità di reciprocità sociale. Allo stesso modo, inquadra il PdV come un dispositivo pedagogico che può essere declinato in almeno tre dimensioni costitutive e tra loro complementari: processuale, relazionale e trasformativa.

- Il PdV nella sua *dimensione processuale* non può essere concepito come un atto conclusivo né come mera certificazione amministrativa, ma come un dispositivo dinamico e in continua evoluzione, strettamente intrecciato ai mutamenti biografici, sociali e lavorativi della persona. Tale natura richiede la predisposizione di strumenti sistematici di monitoraggio e revisione periodica, capaci di intercettare non solo i bisogni e le criticità, ma anche le risorse, le aspirazioni emergenti e le trasformazioni dei contesti di vita e di lavoro (Lepri, 2021; Miatto *et al.*, 2024). In ambito occupazionale, ciò implica la costruzione di percorsi di accompagnamento che vadano oltre la fase iniziale di inserimento, configurandosi come dispositivi educativi flessibili

e adattivi, in grado di sostenere le transizioni, valorizzare opportunità formative e affrontare le sfide organizzative che si presentano lungo l'intero arco della vita professionale. In questa prospettiva, il PdV può essere interpretato come un *cantiere aperto*, che non si esaurisce in un momento progettuale circoscritto, ma promuove un processo continuo di apprendimento permanente e di riorientamento delle strategie personali e istituzionali, prevenendo fenomeni di cristallizzazione delle traiettorie e di marginalizzazione sociale.

- La *dimensione relazionale* del PdV è data dal suo essere costitutivamente un dispositivo dialogico tra la persona con disabilità, la sua famiglia, le istituzioni educative, i servizi e la comunità. Tale dialogicità consente di superare la logica della delega esclusiva ai professionisti sanitari o dell'accompagnamento e apre a forme di co-progettazione corresponsabile, in cui i diversi attori condividono responsabilità e competenze (Giaconi, 2015; Miatto, 2024), *in primis* la persona con disabilità. Nel campo dell'inclusione lavorativa, questo si traduce nella costruzione di reti tra scuole, università, centri per l'impiego, cooperative sociali e imprese, capaci di generare opportunità reali di inserimento e di accompagnare le transizioni. Il lavoro diventa così frutto di un intreccio di legami, in cui la persona non è sola di fronte alle barriere, ma sostenuta da una rete relazionale significativa che riconosce il valore della diversità e la traduce in risorsa per il contesto organizzativo.
- Il PdV non può essere ridotto a un piano individualizzato di obiettivi, ma si configura come dispositivo capace di incidere sui contesti in cui la persona vive, sollecitandone una riorganizzazione strutturale e culturale. Da qui la sua *dimensione trasformativa* che risiede nella possibilità di generare cambiamento non solo sul piano biografico, ma anche su quello istituzionale e sociale, in quanto richiama le organizzazioni educative, lavorative e comunitarie a ripensare le proprie pratiche in termini di accessibilità, accomodamento ragionevole e progettazione universale (ONU, 2006; Nevala *et al.*, 2014; Scott e Bruno, 2018). L'inclusione lavorativa, dunque, non può essere intesa come un processo di semplice adattamento della persona a contesti già dati, bensì come un'interazione dinamica che produce apprendimento reciproco: mentre l'individuo sviluppa competenze, autonomia e capacità progettuali, le organizzazioni sono chiamate a rivedere dispositivi, regole e rappresentazioni, aprendosi a logiche di flessibilità e valorizzazione della diversità. In tal modo, il PdV assume la funzione di catalizzatore di innovazione sociale, contribuendo a superare approcci compensativi e a promuovere forme di cittadinanza attiva fondate sul riconoscimento e sulla partecipazione effettiva. La sua valenza pedagogica si manifesta dunque nella capacità di trasformare le barriere in opportunità di apprendimento collettivo

e di redistribuire le responsabilità tra individui, istituzioni e comunità, restituendo concretezza al principio di giustizia sociale.

In sintesi, queste tre dimensioni delineano uno statuto pedagogico che eccede i confini della presa in carico tecnico-amministrativa e assume i tratti di un vero e proprio patto formativo e sociale. In tale prospettiva, la persona con disabilità non è destinataria passiva, ma soggetto agente, portatore di aspirazioni, desideri e diritti. Solo così il PdV può diventare dispositivo per l'inclusione lavorativa, orientando le istituzioni verso percorsi unitari e trasformativi, capaci di restituire al lavoro il suo significato più profondo.

4. Criticità e orizzonti di ricerca pedagogica

Quello che emerge in questa analisi è che soltanto un approccio pedagogico, capace di intrecciare diritti, educazione e legami sociali, può tradurre l'impianto del D.Lgs. 62/2024 in percorsi effettivi di partecipazione lavorativa, evitando derive riduzionistiche e apprendo a un orizzonte che guarda all'inclusione come categoria in grado di restituire giustizia e equità (Ainscow, 2007). Il riconoscimento di uno statuto pedagogico del PdV, oltre i confini amministrativi e clinico-valutativi, induce a considerarlo come dispositivo formativo e sociale a forte valenza trasformativa che porta con sé, tuttavia, alcune criticità che si configurano come punti nevralgici per lo sviluppo di linee di ricerca e innovazione.

La prima riguarda la traduzione del diritto all'accomodamento ragionevole. Sebbene sancito a livello normativo e internazionale, esso rimane fragile sul piano operativo, già nel suo inveramento nel contesto scolastico in tutto l'arco formativo. Il contributo della ricerca pedagogico speciale può qui offrire supporto all'accompagnamento organizzativo e modelli di progettazione universale, capaci di mostrare come l'accomodamento non sia un'eccezione, ma un'occasione di apprendimento collettivo e innovazione sociale (Canevaro, 2013; Scott e Bruno, 2018).

La seconda criticità riguarda, invece, la fragilità delle transizioni (Miatto, 2023). I passaggi tra scuola, formazione terziaria e lavoro continuano a presentarsi discontinui e spesso tardivi, in assenza di dispositivi ponte solidi. La carenza di *tutor di transizione* e di opportunità di sperimentazione diretta in contesti lavorativi ordinari rischia di trasformare il PdV in uno strumento retrospettivo, anziché orientato alla costruzione del futuro. In questa prospettiva, la ricerca pedagogica è sollecitata a sostare sui percorsi graduali e continuativi a supporto dell'inclusione lavorativa, capaci di integrare esperienze progressive di avvicinamento al lavoro, non solo come momenti di formazione tecnica, ma come vere e proprie situazioni formative che guardano alla stabilità. In questo modo, l'ingresso nei contesti occupazionali diventa occasione per rafforzare

l'*agency* individuale (Nussbaum, 2002; Sen, 2004), consolidare il senso di appartenenza a comunità professionali e sociali, e sviluppare capacità progettuali che trovino fondamento tanto nella dimensione personale quanto in quella collettiva.

Infine, la terza criticità concerne la *governance* e l'attuazione territoriale. L'architettura multilivello del decreto rischia di produrre disuguaglianze applicative. L'assenza di *standard* nazionali di qualità pedagogica del PdV e di indicatori per monitorarne la coerenza con gli esiti educativi e occupazionali solleva la necessità di costruire modelli di *governance* che sappiano coniugare autonomia locale ed equità nazionale.

Da queste criticità si stagliano all'orizzonte, linee di ricerca possibili che delineano l'agenda pedagogica dei prossimi anni. È necessario promuovere programmi di *design-based research* per sperimentare modelli di co-progettazione inclusiva; incoraggiare studi longitudinali sulle traiettorie biografiche e sugli esiti occupazionali; indagare processi di trasformazione organizzativa che consentono di accogliere e valorizzare la diversità; e, infine, formare figure professionali capaci di operare come mediatori pedagogici delle transizioni e facilitatori di innovazione nei contesti lavorativi.

In conclusione, l'interdipendenza tra lavoro e PdV, se assunta in chiave pedagogica, restituisce al primo la sua funzione formativa e al secondo la sua capacità di orientare le pratiche sociali verso una piena inclusione. In questa reciprocità si colloca il cuore dell'educazione inclusiva contemporanea: accompagnare le persone non solo a entrare nel mercato del lavoro, ma a costruire attraverso di esso il proprio progetto di vita.

Riferimenti bibliografici

Ainscow M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7.

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.

Del Bianco N. e Paviotti G. (2024). *Self-advocacy. La nuova sfida educativa per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

European Commission (2025). *Study on alternative employment models for persons with disabilities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Friedman C. (2020a). The relationship between disability prejudice and disability employment rates. *Work*, 65(3): 591-598. Doi: 10.3233/WOR-203113.

Friedman C. (2020b). The social model of disability and the rights of persons with disabilities. In: Nagler M., editor, *Perspectives on Disability* (pp. 67-84). London: Routledge.

Friso V. (2013). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & Insegnamento*, XI(1 suppl.): 91-98.

Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.

Gareis K. e Miatto E. (2025). Italy. In: European Commission, *Study on alternative employment models for persons with disabilities. Set-up, working conditions and pathways to the open labour market in inclusive enterprises and sheltered workshops: annex 1, Country case studies* (pp. 92-112). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e progetto individuale. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Giovannone M. (2022). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia*. Roma: Organizzazione Internazionale del Lavoro.

Hall S. A. (2009). The social inclusion of people with disabilities: a qualitative meta-analysis. *Journal of ethnographic & qualitative research*, 3(3).

ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*. Roma: ISTAT.

ISTAT (2021). *Disabilità e condizioni di vita*. Roma: ISTAT.

INAPP (2023). *Decima relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge 12 marzo 1999, n. 68, "Norme per il diritto al lavoro dei disabili"*, anno 2019. Roma: INAPP.

Lepri C. (2021). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.

Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.

Marchisio C. e Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.

Maulini C. (2019). Educare alla vita lavorativa: valore e metodo di un accompagnamento. *Etica per le professioni*, 2: 87-98.

Miatto E. (2023). *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Miatto E. (2024). Cooperare per includere? Logiche di azione cooperativa nell'accompagnare la transizione alla vita adulta. In: Emilio M., Miatto E. e Quinzi G., a cura di, *Forme del cooperare. Sguardi interdisciplinari e prospettive trasformative*. ETS: Pisa.

Miatto E., Pellizzari C., Sacchi F. e Friso V. (2024). Indagare l'accessibilità del lavoro delle persone con disabilità. Il contributo della pedagogia speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(2): 79-89. doi: 10.14605/ISS2322404.

Mortari L. (2024). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

Nevala N., Pehkonen I., Koskela I., Ruusuvuori J. e Anttila H. (2014). Workplace accommodation among persons with disabilities: A systematic review of its effectiveness and barriers or facilitators. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25(2): 432-448. Doi: 10.1007/s10926-014-9548-z.

Nussbaum M. (2002). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ren L. R., Paetzold R. L. e Colella A. (2008). A meta-analysis of experimental studies on the effects of disability on human resource judgments. *Human Resource Management Review*, 18(3), 191-203.

Rohmer O. e Louvet E. (2016). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 19(2): 200-210. Doi: 10.1177/1368430216638536.

Romano A. (2025). *La disabilità in azienda. Prospettive trasformative per l'inclusione lavorativa*. Milano: Mondadori.

Sacchi F. (2022). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.

Saunders S.L. e Nedelev B. (2013). What work means to people with work disability: A scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24(1): 100-110. Doi: 10.1007/s10926-013-9436-y.

Schalock R.L. e Verdugo M.Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: AAMR.

Schur L. (2002). The difference a job makes: The effects of employment among people with disabilities. *Journal of Economic Issues*, 36(2): 339-347. Doi: 10.1080/00213624.2002.11506476.

Sen A. (2004). *Un nuovo modello di sviluppo*. Roma-Bari: Laterza.

Scott L. A. e Bruno, L. (2018). Universal design for transition: A conceptual framework for blending academics and transition instruction. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1.

Tarantino C. (2024). *Il soggiorno obbligato*. Bologna: il Mulino.

Vornholt K., Villotti P., Muschalla B., Bauer J., Colella A., Zijlstra F. e Corbière M. (2018). Disability and employment – Overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(3): 299-312. Doi: 10.1080/1359432X.2016.1224239.