

Una prospettiva per il Progetto di Vita degli studenti con BES: risultati di una ricerca sul campo[°]

A perspective on the “Progetto di Vita” of students with SEN: Results of a field study

Giuseppe Filippo Dettori*, Barbara Letteri**

Riassunto

Il presente contributo intende proporre una prospettiva progettuale per garantire la piena realizzazione del Progetto di Vita agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), ponendosi in linea con le recenti disposizioni normative introdotte dal D. Lgs. n. 62/2024. In questo quadro, il contributo si propone di illustrare una ricerca sul campo con l'utilizzo della metodologia del focus group su un campione di 23 componenti, che ha voluto analizzare le problematiche inerenti al Progetto di vita e proporre delle azioni per superare la frammentazione degli interventi tradizionalmente adottati, delineando un approccio sistemico, integrato e multidimensionale che valorizzi l'autodeterminazione e la partecipazione attiva. Vengono illustrati i punti chiave emersi dall'indagine qualitativa: dalla valutazione multidimensionale del profilo di funzionamento, alla co-progettazione educativa con tutti gli attori coinvolti, fino al monitoraggio e alla revisione periodica del percorso. Inoltre, si presentano alcune azioni operative innovative, come l'introduzione di tutor di Progetto di Vita, laboratori di autodeterminazione e piani di transizione scuola-lavoro, che rendono il progetto uno strumento trasformativo nei contesti educativi, sanitari e sociali.

Parole chiave: Progetto di vita; Comunità educativa; Bisogni educativi speciali; Innovazione, Inclusione, Ricerca sul campo.

Abstract

This contribution aims to propose a design-oriented perspective to ensure the full implementation of the Life Project for students with Special Educational Needs (SEN), in alignment with the recent regulatory provisions introduced by Legislative Decree No. 62/2024. Within this framework, the paper presents a

[°] Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori: Dettori ha curato la stesura dei paragrafi 3 e 4; Letteri dei paragrafi 1, 2 e 5.

* Università degli Studi di Sassari. E-mail: gfdettori@uniss.it.

** Università degli Studi di Sassari. E-mail: barbara.letteri68@gmail.com.

field study conducted using the focus group methodology with a sample of 23 participants. The research sought to analyze the challenges related to the Life Project and to propose actions to overcome the fragmentation of traditionally adopted interventions, outlining a systemic, integrated, and multidimensional approach that promotes self-determination and active participation. The key findings emerging from the qualitative investigation are illustrated, including: the multidimensional assessment of the functioning profile; educational co-design involving all stakeholders; and the monitoring and periodic review of the pathway. In addition, several innovative operational actions are presented, such as the introduction of Life Project tutors, self-determination workshops, and school-to-work transition plans, which position the project as a transformative tool within educational, health, and social contexts.

Key words: Life project; Educational community; Special educational needs; Innovation, Inclusion, Research.

Articolo sottomesso: 21/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione

Il concetto di Progetto di Vita, recentemente rilanciato e normativamente rafforzato dal Decreto Legislativo n. 62/2024, si configura come una delle più rilevanti sfide contemporanee in ambito educativo e sociale, soprattutto per quanto riguarda la presa in carico personalizzata delle persone con disabilità. Questo dispositivo non si limita a rappresentare un insieme di interventi tecnici o burocratici, ma incarna una visione pedagogica profonda e trasformativa, fondata sull'idea che ogni persona abbia il diritto di costruire, con il supporto della comunità, un percorso esistenziale coerente con le proprie aspirazioni, potenzialità e bisogni.

In ambito scolastico, tale visione impone un ripensamento radicale delle pratiche educative tradizionali. Non è sufficiente rispondere ai bisogni educativi speciali con misure compensative o dispensative: è necessario progettare percorsi formativi autenticamente personalizzati, capaci di accompagnare lo studente nella definizione e realizzazione del proprio futuro. Questi percorsi devono essere orientati non solo all'apprendimento disciplinare, ma anche allo sviluppo delle competenze di vita, all'autonomia personale, alla costruzione dell'identità e alla partecipazione sociale.

Il Progetto di Vita, in questo senso, diventa uno strumento strategico per orientare le prospettive degli studenti con BES verso una crescente autonomia,

caratterizzata da un'esistenza dignitosa e significativa (Lascioli & Pasqualotto, 2021). Ciò implica il coinvolgimento attivo dello studente, della famiglia, dei docenti e dei servizi territoriali in un processo di co-progettazione che tenga conto delle dimensioni affettive, relazionali, cognitive, formative e professionali. Solo attraverso un approccio integrato, multidimensionale e partecipativo è possibile garantire che il percorso scolastico non sia un percorso isolato, ma parte integrante di una visione più ampia e inclusiva della vita (Giacconi & Capellini, 2015).

1.1 Fondamenti normativi e pedagogici

Il Decreto Legislativo n. 62/2024, emanato in attuazione della Legge Delega n. 227/2021, rappresenta un punto di svolta nel ripensamento delle politiche pubbliche e delle pratiche operative relative alla disabilità in Italia. Tale decreto, come già trattato da Tobon e Luna-Nymecio (2020), introduce una visione radicalmente innovativa, fondata sul superamento del paradigma clinico-assistenziale e sull'adozione del modello biopsicosociale promosso dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso la classificazione ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001). Questo modello considera la disabilità non come una condizione statica, ma come il risultato dell'interazione dinamica tra le caratteristiche di salute della persona e i fattori ambientali, sociali, culturali e relazionali che ne influenzano il funzionamento e la partecipazione.

Uno degli elementi cardine introdotti dal decreto è la valutazione multidimensionale, che diventa la base imprescindibile per l'elaborazione del Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato. Tale valutazione, come evidenziato dagli autori Friso e Caldin (2024), non si limita agli aspetti clinici o diagnostici, ma si estende a una lettura integrata delle dimensioni cognitive, affettive, relazionali, ambientali e sociali della persona. L'obiettivo è costruire un percorso che tenga conto delle aspirazioni, delle potenzialità e dei bisogni di supporto, in un'ottica di empowerment e autodeterminazione.

Questo approccio si fonda su quattro pilastri fondamentali:

- a. il *principio dell'autodeterminazione*: la persona con disabilità è riconosciuta come soggetto attivo, competente e titolare di diritti. L'autodeterminazione implica la possibilità di esprimere desideri, fare scelte consapevoli e orientare il proprio percorso di vita. Come sottolineato da Schalock e Verdugo (2002), la promozione dell'autodeterminazione è strettamente legata alla qualità della vita e alla partecipazione sociale. Il decreto prevede strumenti di supporto alla comunicazione, alla comprensione e alla decisione, affinché ogni persona possa esercitare pienamente il proprio diritto a essere protagonista del proprio futuro.

- b. *la valorizzazione delle potenzialità individuali*: il focus si sposta dalle limitazioni alle risorse. Ogni persona possiede competenze, talenti e capacità che devono essere riconosciuti, potenziati e messi in condizione di esprimersi. La progettazione educativa e sociale deve partire da ciò che la persona può fare, promuovendo percorsi di crescita, apprendimento e realizzazione personale. Questo principio è coerente con l'approccio dell'educazione inclusiva delineato da Booth e Ainscow (2008), che invita a rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione.
- c. *L'integrazione tra contesti educativi, sanitari e sociali*: il Progetto di Vita non può essere confinato all'ambito scolastico o sanitario, ma deve coinvolgere, in modo coordinato, tutti i contesti di vita della persona. Ciò richiede una corresponsabilità tra istituzioni e la costruzione di reti territoriali inclusive. Come evidenziato da Canevaro (2013), l'integrazione tra scuola, famiglia, servizi sociali, enti del terzo settore e comunità locale è essenziale per garantire continuità e coerenza negli interventi, evitando frammentazioni e sovrapposizioni.
- d. *L'accomodamento ragionevole come diritto esigibile*: ogni persona ha diritto a ricevere modifiche e adattamenti che rendano accessibili ambienti, strumenti, metodologie e opportunità. L'accomodamento ragionevole, previsto anche dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), non è una concessione, ma un obbligo giuridico e etico. Questo può tradursi in interventi didattici personalizzati, tecnologie assistive, flessibilità organizzativa o supporti specifici nei luoghi di lavoro e formazione. Il Decreto 62/2024 ribadisce che tali misure devono essere garantite in modo sistematico e non discrezionale.

In sintesi, il Decreto Legislativo n. 62/2024 non si limita a introdurre nuove procedure amministrative, ma propone un cambiamento culturale profondo, orientato alla costruzione di Progetti di Vita che siano realmente capaci di promuovere la dignità, l'autonomia e la piena partecipazione delle persone con disabilità. Questo implica una trasformazione delle pratiche educative, sociali e sanitarie, che devono diventare sempre più inclusive, personalizzate e orientate alla qualità della vita.

2. La ricerca sul campo

Al fine di approfondire la tematica sopra descritta, sono stati coinvolti 23 professionisti (12 docenti, 9 educatori e 2 dirigenti scolastici di scuole secondarie di II grado della provincia di Sassari) in due focus group (Morgan, 2017) nei quali si è cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. Quali principi guida devono essere tenuti in considerazione per sviluppare azioni di inclusione nell'ambito del Progetto di Vita?
2. Quali protagonisti devono concorrere per garantire un'azione multidisciplinare e effettivamente calata sui BES?
3. Quali azioni concrete devono essere previste nella scuola al fine di garantire un efficace progetto educativo?

Per rispondere alle domande di ricerca, è stata adottata la metodologia del focus group, ritenuta particolarmente efficace nell'ambito delle scienze dell'educazione per l'esplorazione approfondita di opinioni, esperienze e significati condivisi all'interno di un contesto sociale e culturale specifico (Krueger & Casey, 2015).

Il focus group consente infatti di generare dati qualitativi ricchi attraverso l'interazione tra partecipanti, favorendo la riflessione collettiva e l'elaborazione di idee mediante il confronto dialogico (Morgan, 1997). In ambito pedagogico, tale metodologia si è dimostrata utile per comprendere i bisogni formativi, valutare l'efficacia di programmi educativi e raccogliere feedback da professionisti coinvolti nei processi didattici (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Nel presente studio, i partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi omogenei, ciascuno composto da sei docenti, tre educatori e un dirigente scolastico, per un totale di 23 componenti. Le sessioni hanno avuto una durata rispettiva di un'ora e 40 minuti e un'ora e 50 minuti. Entrambi gli incontri sono stati integralmente registrati e trascritti, al fine di procedere con un'analisi del contenuto sistematica, condotta tramite il software ATLAS.ti (Fries, 2019).

L'analisi del contenuto è una tecnica qualitativa che consente di identificare, codificare e categorizzare temi, concetti e parole chiave all'interno dei dati testuali, con l'obiettivo di far emergere strutture interpretative coerenti (Schreier, 2012). L'utilizzo di ATLAS.ti ha permesso di selezionare segmenti significativi di testo e di assegnare codici tematici, successivamente organizzati in categorie concettuali o "famiglie". La lettura trasversale di tali categorie ha consentito di costruire una mappa interpretativa delle principali dimensioni emerse dalla discussione (Gupta & Awasthi, 2024).

Dall'analisi sono stati individuati tre nuclei tematici principali, che verranno di seguito sinteticamente descritti:

1. *La centralità della persona*, intesa come riconoscimento del soggetto educativo nella sua unicità e nella sua capacità di autodeterminazione.
2. *La valutazione multidimensionale*, volta a cogliere il profilo di funzionamento attraverso strumenti integrati e interprofessionali.
3. *La co-progettazione*, come processo partecipativo che coinvolge attivamente tutti gli attori educativi nella definizione e nella revisione del Progetto di Vita.

2.1 Centralità della persona

La centralità della persona costituisce, per i partecipanti al focus group, il fondamento etico e pedagogico del Progetto di Vita, in linea con quanto previsto dal Decreto Legislativo n. 62/2024 e dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006). Questo principio impone, secondo i componenti dei focus group, un cambiamento radicale di prospettiva: afferma un docente del gruppo 1: *non si tratta di costruire un percorso “per” lo studente con disabilità, ma “con” lo studente, riconoscendolo come soggetto attivo, competente e titolare di diritti.*

È necessario per questa ragione a parere di un educatore del gruppo 2: *attivare l’ascolto attivo dei desideri e delle aspirazioni dello studente, che non è un atto formale, ma una pratica educativa che richiede tempo, empatia e strumenti adeguati. È necessario creare spazi di dialogo autentico in cui lo studente possa esprimere i propri desideri, interessi e visioni del futuro.*

A tal fine, si possono adottare interviste narrative e autobiografiche (Demetrio, 1996), che permettono di raccogliere la storia personale e le aspirazioni dello studente, la costruzione di mappe di vita e strumenti visuali (Cottini, 2019), utili per rappresentare graficamente sogni, obiettivi e percorsi desiderati e la stesura di diari di bordo e portfolio delle competenze, che documentano il processo evolutivo e favoriscono la riflessione.

Inoltre, è necessario il coinvolgimento diretto dello studente nella definizione degli obiettivi; la co-progettazione è una pratica che valorizza il protagonismo dello studente nella definizione degli obiettivi del proprio percorso. Per fare questo, a parere di un dirigente scolastico del primo gruppo: *implica l’organizzazione e attuazione di riunioni di progetto partecipate, in cui lo studente, la famiglia, i docenti e gli operatori sociosanitari collaborano alla costruzione del Progetto di Vita, l’utilizzo dell’ICF come strumento dialogico, per analizzare insieme le dimensioni del funzionamento e individuare le aree di sviluppo e la costruzione di percorsi di educazione all’autodeterminazione.* Le affermazioni del dirigente sono in linea con quanto suggerito da Schalock e Verdugo (2002), che prevedono dei processi che aiutino lo studente a prendere decisioni consapevoli e responsabili.

Va effettuato, inoltre, secondo i partecipanti ai due focus group, il riconoscimento del diritto alla scelta e alla partecipazione, sancito dalla normativa internazionale e nazionale, ma deve essere tradotto in pratiche concrete.

Un educatore del gruppo 1 propone, a questo proposito:

spesso gli studenti subiscono delle scelte prese da altri; a mio avviso è necessario che la scuola si impegni a garantire loro momenti di riflessione per una scelta consapevole, con delle modalità che educatori e docenti devono individuare come conformi alle esigenze dello studente, ossia che consentano allo stesso di esprimersi liberamente e in maniera efficace.

Per garantire una partecipazione effettiva, si possono attivare laboratori di cittadinanza attiva, in cui gli studenti con BES sperimentano ruoli sociali, esercitano il diritto di parola e apprendono le regole della convivenza, la presenza di tutor di Progetto di Vita. Sono, inoltre, importanti le figure professionali che accompagnano lo studente nel percorso, facilitando il dialogo tra i diversi attori e sostenendo le scelte personali (Canevaro, 2013) e l'utilizzo di tecnologie assistive e strumenti compensativi, che abilitano la comunicazione e la partecipazione anche in presenza di barriere sensoriali, cognitive o motorie.

In sintesi, da ciò che è emerso dai focus group e confermato dalla letteratura, la centralità della persona nel Progetto di Vita non è un principio astratto, ma una pratica educativa che richiede intenzionalità, strumenti metodologici e alleanze educative. Un docente del gruppo 2 chiarisce bene questo principio:

non si può imporre nulla, seppure si abbiano buone intenzioni; lo studente deve essere accompagnato a elaborare, insieme ai docenti e agli educatori che lo seguono, un Progetto di Vita che contempli i suoi bisogni e desideri, un documento che deve essere continuamente aggiornato e rivisto in base allo sviluppo e alla maturazione del ragazzo.

Solo riconoscendo lo studente come protagonista del proprio percorso è possibile costruire traiettorie esistenziali autentiche, inclusive e orientate alla qualità della vita.

2.2 Valutazione multidimensionale: fondamenti e applicazioni operative

La valutazione multidimensionale, introdotta come asse portante dal Decreto Legislativo n. 62/2024 in attuazione della Legge Delega 227/2021, rappresenta, secondo quanto emerso dai componenti dei focus group, un cambiamento paradigmatico nella presa in carico delle persone con disabilità. Essa supera la tradizionale lettura clinico-diagnostica per abbracciare una visione integrata e dinamica del funzionamento umano, in linea con il modello biopsico-sociale dell'ICF, che considera la disabilità come il risultato dell'interazione tra fattori personali e ambientali.

A tal fine è necessario valutare le dimensioni del funzionamento cognitivo, emotivo e relazionale dello studente, la sua capacità di interazione con il contesto ambientale e le risorse familiari, scolastiche e territoriali presenti, come afferma un educatore del gruppo 2:

è necessario che noi educatori aiutiamo i ragazzi a esprimersi e a trovare strategie funzionali per vivere bene nel contesto di appartenenza: se un ragazzo vive a Milano dovrà imparare a muoversi nella complessità della metropoli a prendere i mezzi pubblici e a difendersi dai numerosi pericoli; se vive in un piccolo centro sarà accompagnato a trovare in un contesto povero di opportunità hobby, offerte lavorative, scambi sociali, attività ludiche e sportive. Deve imparare a gestire le frustrazioni e le emozioni per comprendere i feedback importanti che riceve dal contesto.

Il funzionamento cognitivo, emotivo e relazionale riguarda le capacità mentali, affettive e interpersonali della persona. Per valutarla in modo efficace, a parere dei componenti della ricerca, è necessario adottare strumenti e pratiche che vadano oltre i test standardizzati, quali le osservazioni sistematiche in contesto scolastico e sociale (Dettori & Carboni, 2024), che permettono di cogliere comportamenti spontanei e strategie di adattamento, l'utilizzo di scale di valutazione del comportamento adattivo come la *Vineland Adaptive Behavior Scales* (Sparrow et al., 2005), utili per misurare autonomia, comunicazione e relazioni sociali e l'attivazione di colloqui clinico-pedagogici e interviste narrative (Demetrio, 1996), che favoriscono l'emersione di vissuti emotivi e relazionali.

La capacità di interazione con l'ambiente analizza come la persona si rapporta agli spazi, ai tempi, alle regole e alle persone che la circondano. È fondamentale valutare l'accessibilità fisica e comunicativa degli ambienti (Booth & Ainscow, 2008), attraverso audit inclusivi e check-list partecipate, il livello di partecipazione attiva nelle attività scolastiche e sociali, misurabile con strumenti come il *Participation Scale* (van Brakel et al., 2006) e l'attivazione di adattamenti ragionevoli e supporti presenti, come tecnologie assistive, facilitatori relazionali o mediazioni didattiche. Possibili soluzioni operative, come è emerso nel confronto all'interno dei focus group, includono la creazione di ambienti flessibili, l'uso di strumenti compensativi digitali e l'adozione di metodologie didattiche inclusive come il cooperative learning e l'apprendimento esperienziale. Un docente del gruppo 1 afferma, a questo proposito:

a partire dalla scuola i contesti sono spesso rigidi e poco adattabili ai bisogni dei singoli studenti, soprattutto per coloro che presentano BES, anche le numerose potenzialità dell'intelligenza artificiale non vengono adeguatamente prese in esame a scuola; faccio un esempio: seguo da due anni una ragazza che ha delle difficoltà nell'orientamento e nella gestione del tempo, grazie all'utilizzo di Google maps ha imparato a muoversi in autonomia utilizzando i mezzi pubblici e a rispettare gli appuntamenti servendosi del calendar che ha nello smartphone.

Infine, il monitoraggio delle risorse familiari, scolastiche e territoriali presenti; la valutazione, secondo il campione intervistato, deve considerare il contesto in cui la persona vive e apprende, valorizzando le risorse disponibili e

individuando eventuali criticità. I componenti dei due focus group hanno suggerito, come possibile azione operativa, di mappare le reti di supporto attraverso strumenti come il *Social Network Map* (Trivellato, 2015), che evidenzia la qualità e la quantità delle relazioni significative, coinvolgere attivamente la famiglia nel processo valutativo, mediante interviste strutturate e focus group (Canevaro, 2013) e analizzare le risorse territoriali (servizi, associazioni, opportunità formative e lavorative) con l'aiuto di enti locali e del terzo settore.

Su questo aspetto è utile la riflessione del dirigente del gruppo 1:

devo essere onesto, il carico lavorativo non mi consente di dedicare più tempo alla stesura del PEI, devo però ammettere che spesso si tratta di modelli standardizzati dove c'è poco di originale che si differenzia concretamente nelle scelte educative e didattiche. Ho più volte ricordato agli insegnanti che i documenti non devono essere atti esclusivamente formali, ma modalità che consentono di fare uno studio concreto e reale di quello studente, soffermandosi sulle opportunità che ognuno possiede. Devo essere sincero, questa è la quarta scuola che dirigo e la tendenza è quella di fare progetti standardizzati dove ci si occupa di come insegnare le discipline ma poco di come si possa accompagnare il ragazzo per la vita. Nei consigli di classe, quando faccio notare questo, i docenti mi dicono che i sanitari non partecipano agli incontri e che talvolta con psicologi e educatori "parlano" linguaggi diversi.

Operativamente, è utile costruire un "profilo ecologico" dello studente, che integri dati provenienti da diversi contesti e attori, e che possa orientare la progettazione in modo realistico e sostenibile, superando o riducendo questa tendenza a parlare lingue diverse che hanno come risultato che ognuno segue strade differenti che spesso non coincidono.

La valutazione multidimensionale, nelle considerazioni emerse durante i focus group, non è intesa come un atto tecnico, ma come un processo dialogico e partecipativo che consente di comprendere la persona nella sua interezza. Essa costituisce il prerequisito fondamentale per la costruzione di un Progetto di Vita autenticamente personalizzato, capace di promuovere autodeterminazione, inclusione e qualità della vita.

2.3 Co-progettazione educativa: un pilastro per il Progetto di Vita

La costruzione del Progetto di Vita per studenti con BES, secondo il gruppo di confronto, richiede un approccio corale e integrato, fondato sulla co-progettazione educativa. Il Decreto Legislativo n. 62/2024 illustra esplicitamente la corresponsabilità tra attori istituzionali e sociali, riconoscendo che, solo attraverso un'alleanza educativa, è possibile definire obiettivi condivisi e strategie coordinate (Mura, 2018).

Questa co-progettazione, a parere dei componenti dei focus group, dovrebbe coinvolgere quattro ambiti fondamentali:

1. La *scuola* (docenti, dirigenti scolastici, educatori) in quanto primo contesto di apprendimento e socializzazione. Per attivare una co-progettazione efficace, è necessario costituire gruppi di lavoro interdisciplinari (GLI e GLO) che integrino competenze pedagogiche, didattiche e organizzative (Cottini, 2019), utilizzare il PEI su base ICF per tradurre il profilo di funzionamento in obiettivi educativi e strategie operative e favorire una leadership inclusiva da parte dei dirigenti scolastici, capace di coordinare le risorse interne e facilitare il dialogo con gli attori esterni (Canevaro, 2013). Una possibile soluzione operativa, suggerita dai gruppi di ricerca, è la creazione di un Protocollo di co-progettazione interno all'istituto, che definisca ruoli, tempi e strumenti di collaborazione con gli altri attori.
2. La *famiglia*, in quanto portatrice di conoscenze profonde sullo studente, svolge un ruolo cruciale nella definizione degli obiettivi di vita. Per valorizzarne il contributo è auspicabile, per i componenti dei focus group, attivare colloqui strutturati e interviste narrative per raccogliere aspettative, timori e risorse familiari, coinvolgere i genitori nei tavoli di co-progettazione, riconoscendoli come partner educativi e offrire percorsi di accompagnamento e formazione per sostenere la partecipazione consapevole. Una possibile proposta operativa, suggerita dai componenti dei focus group, è l'organizzazione di laboratori dei genitori per condividere strumenti, linguaggi e obiettivi del Progetto di Vita.
3. I *servizi sociosanitari* contribuiscono con competenze cliniche, riabilitative e sociali. Per integrarli nella co-progettazione è importante condividere il profilo di funzionamento attraverso strumenti comuni (ICF, cartella integrata), garantire la partecipazione attiva ai GLO, con figure come neuropsichiatri, terapisti, assistenti sociali e definire protocolli di collaborazione tra scuola e ASL per garantire continuità e coerenza negli interventi. Una possibile soluzione operativa proposta è la sottoscrizione di convenzioni tra istituti scolastici e servizi territoriali per la gestione condivisa dei percorsi.
4. Il *Terzo settore* rappresenta una risorsa preziosa per l'inclusione sociale, la formazione e l'orientamento al lavoro. Per integrarli nella co-progettazione è necessario attivare progetti territoriali di inclusione (laboratori, stage, attività di tempo libero), formalizzare patti educativi di comunità, che definiscano ruoli, obiettivi e modalità di collaborazione e coinvolgere educatori professionali e operatori sociali come facilitatori del Progetto di Vita. Una possibile soluzione operativa potrebbe essere la costruzione di una Rete di Progetto di Vita che includa enti pubblici e privati, con incontri periodici di coordinamento.

Questa alleanza educativa, a parere dei gruppi intervistati, è difficile da realizzare seppure siano convinti che sia l'unica che consente di definire obiettivi condivisi, realistici e significativi per lo studente, coordinare le strategie di intervento, evitando sovrapposizioni e frammentazioni e promuovere una visione integrata della persona, che tenga conto di tutte le dimensioni della vita: formazione, relazioni, lavoro, abitare, tempo libero. Un educatore a questo proposito chiarisce:

alcuni docenti si lamentano che non riescono a coinvolgere nel progetto di vita i sanitari, le famiglie, il terzo settore quando non si preoccupano di dare lo spazio giusto a noi educatori che siamo tutti i giorni in aula con loro; solo alcuni ci coinvolgono realmente, altre volte quando facciamo gli incontri veniamo marginalizzati alle questioni più basiche (autonomia nel mangiare, nell'andare in bagno, nel conservare i materiali scolastici); manca invece un vero coinvolgimento della nostra professionalità nella gestione del tempo scuola che, come sappiamo, è la base di partenza per arrivare a raggiungere autonomia nella vita.

Come sottolineano Booth e Ainscow (2008), l'inclusione non è solo una questione di accesso, ma di partecipazione attiva e significativa. La co-progettazione educativa è lo strumento che rende possibile questa partecipazione, trasformando il Progetto di Vita in un percorso autentico, sostenibile e generativo.

3. Azioni innovative proposte per garantire un efficace progetto di vita

Per definire, operativamente, quanto delineato in precedenza e rimarcato all'interno dei focus group di ricerca, vengono, di seguito, declinate possibili tracce operative per l'attuazione e la promozione di un efficace Progetto di Vita, con proposte di: attivazione di laboratori di autodeterminazione, individuazione di tutor di Progetto di Vita e strutturazione di piani di transizione scuola-lavoro.

3.1. Laboratori di autodeterminazione: spazi educativi per la costruzione del sé

I laboratori di autodeterminazione potrebbero rappresentare, secondo i componenti dei focus group, un dispositivo pedagogico innovativo e strategico all'interno del Progetto di Vita per studenti con BES. Dichiarò un docente del gruppo 1:

i laboratori di autodeterminazione si configurerebbero come ambienti intenzionali e protetti, dedicati allo sviluppo delle competenze decisionali, dell'autoefficacia e della consapevolezza di sé, in linea con i principi dell'educazione inclusiva e con quanto previsto dal Decreto Legislativo n. 62/2024.

Come sottolineano Schalock e Verdugo (2002), l'autodeterminazione è una

componente essenziale della qualità della vita e si manifesta attraverso la capacità di fare scelte, di stabilire obiettivi personali e di agire in modo intenzionale. Per gli studenti con disabilità, promuovere l'autodeterminazione significa, dunque, riconoscere e potenziare il diritto a essere protagonisti del proprio percorso esistenziale.

I laboratori di autodeterminazione, secondo la letteratura, mirano a sviluppare la capacità di prendere decisioni consapevoli, rafforzare l'autoefficacia, ovvero la fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni e raggiungere obiettivi (Bandura, 1997), favorire la conoscenza di sé, dei propri desideri, limiti e potenzialità e promuovere la responsabilità personale e sociale.

Per rendere i laboratori efficaci e sostenibili, si propongono alcune azioni concrete:

- a) *Strutturazione modulare*: organizzare i laboratori in moduli tematici, ciascuno dedicato a una competenza chiave, come, ad esempio, **moduli con** esercizi di simulazione decisionale, giochi di ruolo, analisi di situazioni quotidiane o **moduli con** attività autobiografiche, mappe identitarie, diari riflessivi o, infine, **moduli per effettuare** esperienze pratiche per affrontare sfide, risolvere problemi e valutare i risultati.
- b) *Metodologie attive* che utilizzano prevalentemente approcci didattici centrati sullo studente quali il *circle time* per favorire il confronto e la riflessione, il *peer tutoring* per stimolare la cooperazione e il riconoscimento reciproco e *l'apprendimento esperienziale* (Kolb, 1984), attraverso attività concrete e significative.
- c) *Coinvolgimento di figure educative specializzate* da affiancare agli insegnanti, educatori professionali, psicologi scolastici o tutor di Progetto di Vita, capaci di facilitare il processo di consapevolezza e di accompagnare lo studente nel percorso di crescita.
- d) *Monitoraggio e valutazione*, utilizzando strumenti di osservazione e autovalutazione per monitorare l'evoluzione delle competenze quali: **schede di autovalutazione** delle scelte e delle emozioni, **portfolio delle competenze personali**, aggiornato periodicamente e **feedback narrativi** da parte di docenti e pari.

I laboratori di autodeterminazione non sono attività isolate, ma devono essere integrati nel percorso educativo e nel Progetto di Vita dello studente. I risultati emersi dai laboratori possono orientare la definizione degli obiettivi nel PEI, le scelte di transizione verso la vita adulta (formazione, lavoro, abitare) e la costruzione di ambienti di apprendimento personalizzati e motivanti.

3.2. Tutor di Progetto di vita

Il Tutor di Progetto di Vita è una figura professionale strategica introdotta

in modo esplicito dal Decreto Legislativo n. 62/2024, che ne riconosce il ruolo centrale nella costruzione e nell'attuazione del percorso personalizzato per studenti con disabilità o BES. Questa figura non si limita a un ruolo di accompagnamento, ma agisce come regista pedagogico, facilitatore relazionale e garante della coerenza progettuale tra i diversi attori coinvolti.

Come evidenziato da Canevaro (2013), la presa in carico educativa non può essere frammentata né delegata a singoli interventi: serve una figura che tenga insieme le dimensioni del funzionamento, le aspirazioni personali e le risorse del contesto, in un'ottica sistemica e dialogica.

Il Tutor, seppure non del tutto definito nel ruolo istituzionale, svolge diverse funzioni operative quali quelle di facilitazione del dialogo interistituzionale, in quanto promuove la comunicazione tra scuola, famiglia, servizi sociosanitari e terzo settore, garantendo coerenza e continuità, di accompagnamento educativo, sostenendo lo studente nel processo di autodeterminazione e aiutandolo a definire obiettivi realistici e significativi, di monitoraggio del percorso in quanto verifica l'efficacia delle azioni previste nel Progetto di Vita, proponendo eventuali revisioni e adattamenti e di mediazione relazionale, intervenendo nei momenti di criticità e favorendo il confronto costruttivo tra i diversi attori. Per rendere efficace il ruolo del Tutor, i componenti dei focus group, suggeriscono alcune azioni concrete:

1. *Definizione del profilo professionale* per delineare con chiarezza le competenze richieste al Tutor, che includono la conoscenza del modello ICF e delle pratiche di valutazione multidimensionale, la capacità di ascolto attivo, mediazione e progettazione educativa e la familiarità con i contesti scolastici, sanitari e sociali. Una possibile soluzione operativa è la realizzazione di un "profilo di competenze" condiviso tra istituzioni scolastiche e servizi territoriali, da utilizzare per la selezione e formazione dei tutor.
2. *Formazione specifica*: il Tutor deve essere formato sulla progettazione del Progetto di Vita (Cottini, 2019), sull'educazione all'autodeterminazione e sugli strumenti di monitoraggio e valutazione partecipata. Una possibile soluzione operativa è l'attivazione di corsi di formazione accreditati, in special modo universitari, per docenti, educatori e operatori sociali, con moduli dedicati alla funzione tutoriale.
3. *Integrazione nel GLO*: il Tutor deve essere parte integrante del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO), contribuendo alla definizione e revisione del PEI e del Progetto di Vita. Una possibile soluzione operativa è l'inserimento formale del Tutor nel GLO, con compiti di coordinamento e sintesi tra le diverse componenti.
4. *Strumenti di lavoro*: il Tutor può avvalersi di **diari di bordo** per documentare il percorso dello studente, di **schede di monitoraggio** per valutare il

raggiungimento degli obiettivi e di **portfolio narrativi** che raccolgano esperienze, riflessioni e traguardi. Una possibile soluzione operativa, emersa dai focus group, è la creazione di una piattaforma digitale condivisa per la gestione del Progetto di Vita, accessibile a tutti gli attori coinvolti.

La presenza del Tutor, figura che potrebbe essere ricoperta da un pedagogo, consente, quindi, di garantire una regia pedagogica unitaria e coerente, ridurre le discontinuità tra scuola, servizi e famiglia, promuovere una cultura della corresponsabilità educativa e sostenere lo studente nella costruzione di un'identità autonoma e consapevole.

Come sottolinea Trisciuzzi (2022), il Tutor non è solo un facilitatore, ma un attivatore di processi trasformativi, capace di generare contesti di apprendimento significativi e inclusivi.

3.3. *Piani di transizione scuola-lavoro*

I piani di transizione scuola-lavoro rappresentano un elemento chiave del Progetto di Vita per studenti con BES, in particolare nella fase conclusiva del percorso scolastico. Il Decreto Legislativo n. 62/2024 ne riconosce il valore strategico, promuovendo percorsi personalizzati che favoriscano l'ingresso nel mondo del lavoro in modo graduale, sostenibile e coerente con le aspirazioni e le competenze della persona.

Come sottolineano Cottini (2019) e Canevaro (2013), la transizione non è un semplice passaggio tecnico, ma un processo educativo che richiede accompagnamento, progettazione condivisa e ambienti formativi inclusivi. Un ruolo importante, anche in questa fase, dovrebbe prevedere la partecipazione e il coordinamento del Tutor. L'obiettivo è garantire una reale occupabilità, intesa non solo come accesso al lavoro, ma come possibilità di partecipazione attiva, dignitosa e autodeterminata.

Le componenti fondamentali di un piano di transizione sono, secondo i gruppi di focus e la letteratura, l'attivazione di:

1. *Stage inclusivi* che rappresentano un'opportunità concreta per sperimentare ambienti lavorativi reali, sviluppare competenze trasversali e consolidare l'identità professionale. Per renderli inclusivi, è necessario selezionare contesti lavorativi sensibili all'inclusione, preferibilmente già in rete con la scuola o il territorio, definire obiettivi formativi chiari e personalizzati, in accordo con il PEI e il Progetto di Vita e affiancare lo studente con un tutor aziendale e un referente scolastico, garantendo un monitoraggio costante. Chiarisce bene questo principio un docente del gruppo 2:

alle volte le esperienze di alternanza scuola-lavoro sono poco utili per lo studente con disabilità perché non si trovano enti che riescano a proporre occasioni di crescita reale e concreta. Faccio un esempio: lo scorso anno un ragazzo con una sindrome importante dello spettro dell'autismo, è stato inserito in un'agenzia di viaggi che faceva anche da biglietteria per treni e bus dove si creavano momenti di grande caos e chiasso, il ragazzo più di una volta ha manifestato disagio e si rifiutava di ritornarci. Quest'anno lo abbiamo inserito in una biblioteca dove deve supportare l'addetto a catalogare i nuovi libri acquistati, sta facendo un lavoro perfetto perché è attento, preciso, rigoroso, questo potrebbe essere il "suo" lavoro in futuro.

Una possibile soluzione operativa è la creazione di un "Patto di stage inclusivo" tra scuola, azienda e famiglia, che stabilisca ruoli, tempi, obiettivi e modalità di valutazione.

2. *Formazione professionale mirata* che deve essere costruita attorno alle potenzialità e agli interessi dello studente, evitando percorsi standardizzati. È utile, per tale azione, attivare corsi professionalizzanti modulari, con contenuti pratici e spendibili nel mercato del lavoro, integrare metodologie didattiche attive (learning by doing, simulazioni, project work) e prevedere periodiche certificazioni delle competenze acquisite, anche attraverso strumenti come il portfolio digitale. Una possibile soluzione operativa, proposta dai componenti dei focus group, è la collaborazione con enti di formazione accreditati per la co-progettazione di percorsi su misura, con moduli flessibili e valutazione formativa.
3. *Collaborazioni con aziende socialmente responsabili* che sono partner fondamentali per l'inclusione lavorativa. Per coinvolgerle è necessario promuovere campagne di sensibilizzazione sul valore della diversità e dell'inclusione, costruire reti territoriali tra scuola, servizi e imprese (Booth & Ainscow, 2008) e offrire incentivi e riconoscimenti pubblici alle aziende che attivano percorsi inclusivi. Una possibile soluzione operativa proposta, è l'istituzione di un "Albo delle imprese inclusive" a livello comunale o regionale, che favorisca il matching tra studenti e aziende disponibili.

Il piano di transizione dovrebbe essere monitorato attraverso schede di osservazione delle competenze professionali e relazionali, colloqui periodici con lo studente, la famiglia e i referenti aziendali e una costante revisione del Progetto di Vita in base ai risultati e alle nuove prospettive emerse. Una possibile soluzione operativa è l'utilizzo di una piattaforma digitale condivisa per la gestione del piano, con accesso riservato ai soggetti coinvolti.

4. Indicatori di qualità di vita

La valutazione dell'efficacia del Progetto di Vita per studenti con BES non può basarsi esclusivamente su parametri standardizzati o prestazioni scolastiche. Deve invece fondarsi su indicatori situati e dialogici, capaci di cogliere la complessità dell'esperienza individuale e il grado di realizzazione personale in relazione ai contesti di vita. Come evidenziato da Schalock e Verdugo (2002), la Qualità di Vita è un costrutto multidimensionale che comprende benessere emotivo, relazioni interpersonali, autodeterminazione, inclusione sociale, diritti, realizzazione personale e benessere fisico.

Di seguito vengono approfonditi i principali indicatori e le relative soluzioni operative suggerite dai componenti dei focus group (tab. 1):

Tab. 1 – Indicatori e possibili soluzioni operative.

<i>Indicatori</i>	<i>Possibili azioni operative</i>	<i>Esempi</i>
<i>Livello di partecipazione sociale</i> (riguarda il coinvolgimento attivo della persona nei contesti comunitari, scolastici, culturali e relazionali).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Monitorare la frequenza e la qualità della partecipazione a gruppi, attività scolastiche, eventi territoriali. 2. Utilizzare strumenti come la <i>Participation Scale</i> (van Brakel et al., 2006) per valutare le restrizioni percepite. 3. Attivare progetti di cittadinanza attiva, volontariato e laboratori inclusivi che favoriscano il protagonismo. 	Inserire nel PEI obiettivi specifici legati alla partecipazione: <ol style="list-style-type: none"> a. Partecipare a un consiglio degli studenti b. Collaborare a un progetto di quartiere c. Etc.
<i>Grado di soddisfazione personale</i> (è un indicatore soggettivo che riflette il benessere percepito e il senso di realizzazione)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Somministrare questionari di autovalutazione del benessere emotivo e della soddisfazione. 2. Utilizzare interviste narrative e autobiografiche per raccogliere vissuti e percezioni. 3. Introdurre il Diario del Progetto di Vita, in cui lo studente annota progressi, emozioni e desideri. 	Valutare periodicamente il livello di soddisfazione rispetto agli obiettivi raggiunti, con incontri di feedback tra studente, tutor e famiglia.
<i>Capacità di autodeterminazione</i> (per fare scelte consapevoli, definire obiettivi personali e agire in modo intenzionale)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Attivare laboratori di autodeterminazione per sviluppare competenze decisionali e di problem solving. 2. Monitorare la partecipazione dello studente alla definizione del PEI e del Progetto di Vita. 3. Utilizzare scale di valutazione come la <i>Self-Determination Inventory</i> (Shogren et al., 2015). 	Inserire nel percorso formativo attività che richiedano scelte autonome, come la gestione di un progetto personale o la pianificazione di un'attività extra-scolastica.

<p>Accesso ai diritti e alle opportunità (valuta il grado in cui la persona può esercitare i propri diritti e accedere a opportunità formative, lavorative, sociali e culturali)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mappare le opportunità territoriali e verificare l'effettiva accessibilità (fisica, comunicativa, relazionale). 2. Monitorare l'attivazione di accomodamenti ragionevoli e supporti personalizzati. 3. Costruire un cruscotto di accessibilità che evidenzi le barriere e i facilitatori presenti nei contesti di vita. 	<p>Verificare che lo studente abbia accesso a percorsi di formazione professionale, stage, attività sportive o culturali e se tali percorsi sono inclusivi.</p>
--	--	---

La valutazione del Progetto di Vita attraverso indicatori di Qualità di Vita consente di superare una logica prestazionale e di attivare una visione educativa centrata sulla persona. Tali indicatori devono essere *situati*, cioè contestualizzati nella realtà di vita dello studente, e *dialogici*, ovvero costruiti attraverso il confronto tra tutti gli attori coinvolti: studente, famiglia, scuola, servizi e comunità.

5. Considerazioni conclusive

Il Progetto di Vita, nella sua accezione più profonda e trasformativa, non è un semplice strumento tecnico o amministrativo, ma un dispositivo pedagogico capace di restituire centralità, dignità e protagonismo agli studenti con BES. Esso rappresenta una visione educativa che mette al centro la persona, valorizzandone le potenzialità, le aspirazioni e il diritto all'autodeterminazione, come previsto dal Decreto Legislativo n. 62/2024 e dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006).

Come sottolinea Canevaro (2013), l'inclusione non può essere ridotta a una questione di accesso o di adattamento didattico: essa implica un cambiamento culturale profondo, che coinvolge l'intera comunità educativa e richiede una progettualità condivisa, riflessiva e integrata. Il Tutor potrebbe rivestire questa importante funzione di raccordo e coordinamento tra tutti gli stakeholders coinvolti.

Perché il Progetto di Vita possa realmente trasformare le traiettorie esistenziali degli studenti con BES, è necessario attivare un cambiamento su due livelli. Il primo livello riguarda il *cambiamento culturale* al fine di riconoscere la persona come soggetto attivo e non come destinatario passivo di interventi; di promuovere una cultura dell'autodeterminazione, della partecipazione e della corresponsabilità e di valorizzare la diversità come risorsa educativa, superando stereotipi e pregiudizi.

Il secondo richiede un *cambiamento organizzativo* per ristrutturare i modelli

di governance scolastica, per favorire la collaborazione interistituzionale, integrare il Progetto di Vita nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e nel PEI e attivare reti territoriali che coinvolgano scuola, servizi sociosanitari, famiglie e terzo settore.

Da ciò che emerso dal confronto costruttivo effettuato nei due focus group e con un'attenta lettura della letteratura nazionale internazionale, per proporre un'offerta progettuale efficace, è necessario che sia condivisa, per coinvolgere attivamente lo studente, la famiglia, i docenti, gli educatori e i servizi nel processo di co-progettazione e utilizzare strumenti partecipativi come il PEI su base ICF, le mappe di vita e i portfolio narrativi. Deve, però, essere anche riflessiva, per favorire la riflessione critica su percorsi, scelte ed esiti e promuovere l'uso di strumenti narrativi e autobiografici per stimolare la consapevolezza di sé.

Infine, deve essere *integrata* attraverso il collegamento tra il Progetto di Vita ai diversi ambiti di: formazione, lavoro, relazioni, abitare, tempo libero e il coordinamento tra gli interventi tra scuola, servizi e territorio per garantire continuità e coerenza.

Solo attraverso una progettualità condivisa, riflessiva e integrata è possibile garantire il successo di vita di ogni studente, inteso non come raggiungimento di standard esterni, ma come realizzazione personale, partecipazione sociale e accesso ai diritti.

Il Tutor, così come definito dal Decreto n. 62/2024, potrebbe veramente fare la differenza nella gestione dei diversi momenti della vita della persona con disabilità (scuola, extrascuola, mondo del lavoro, rete familiare e amicale) con un monitoraggio attento e costante.

Riferimenti bibliografici

- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Booth T., & Ainscow M. (2008). *Index for Inclusion*. CSIE.
- Canevaro A. (2013). *Pedagogia speciale. La qualità dell'integrazione*. Erickson.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cottini L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Decreto Legislativo n. 62/2024. Disposizioni in materia di disabilità. *Gazzetta Ufficiale*.
- Demetrio D. (1996). *L'intervista autobiografica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dettori G.F., Carboni F. (2024). *A scuola di emozioni, empatia e sentimenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Friese S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. SAGE Publication.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*. XXIII(1): 48-56. Doi. 10.7346/SE-012022-05.

- Giaconi C., Aparecida Capellini S. (2015). *Conoscere per includere*. Milano: FrancoAngeli.
- Gupta A. (2024). *Qualitative methods and data analysis using ATLAS.ti: a comprehensive research's manual*. Springer.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Carocci Faber.
- Morgan D.L. (2017). *Focus Group as Qualitative Research*. SAGE Publication.
- Mura A. (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi. *UNICA IRIS* <https://iris.unica.it/retrieve/e2f56ed7-2cf0-3eafe053-3a05fe0a5d97/347.8%20Mura%20PER%20LA%20STAMPA.pdf>.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krueger R. A., & Casey M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Morgan D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Shogren K. A., et al. (2015). *Self-Determination Inventory*. University of Kansas.
- Sparrow S. S., Cicchetti D. V., & Balla D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Pearson.
- Schreier M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Tobon S & Luna Nemecio J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 53: 21-33. Doi: 10.1080/00131857.2020.1725885.
- Trisciuzzi M. (2022). *Il tutor del progetto di vita. Regia educativa e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Trivellato P. (2015). *La rete che sostiene. Strumenti per la valutazione del supporto sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Brakel W. H., et al. (2006). *Participation Scale: Measuring participation restrictions*. Leprosy Review.