

Il Progetto di Vita nella cornice della Qualità di Vita: riflessioni critiche e prospettive di ricerca

The Life Project in the context of Quality of Life: Critical reflections and research perspectives

*Catia Giaconi[†], Noemi Del Bianco^{**}, Ilaria D'Angelo^{***}, Lucia Borsini^{****}*

Riassunto

Il contributo propone una riflessione pedagogica sul Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, assumendo il paradigma della Qualità di Vita (QdV) come cornice di senso e come prospettiva operativa per la costruzione del Progetto di Vita. L'intento è mettere in evidenza le potenzialità trasformative del dispositivo normativo rispetto alla possibilità di realizzare percorsi autenticamente personalizzati e inclusivi.

L'analisi, condotta attraverso un approccio critico-interpretativo, considera il Decreto come spazio generativo di possibilità educative, orientate all'autodeterminazione, alla partecipazione e al riconoscimento delle persone con disabilità come protagoniste dei propri percorsi di vita. In questa prospettiva viene introdotto il concetto di allineamento, inteso come processo intenzionale di coerenza tra funzionamento individuale, domini della Qualità di Vita, obiettivi progettuali, contesti di vita e sistemi di valutazione. Tre i livelli principali individuati: la lettura integrata del Profilo di Funzionamento con i domini della Qualità di Vita; la coerenza tra gli obiettivi degli interventi e la progettazione complessiva del Progetto di Vita; la connessione tra ambienti di vita, pratiche educative e processi di monitoraggio. Tali dimensioni configurano un quadro pedagogico capace di tradurre il dettato normativo in pratiche di qualità, restituendo al Progetto di Vita il suo significato più profondo: un processo continuo di costruzione identitaria, relazionale e partecipativa.

Parole chiave: Qualità di Vita, autodeterminazione, allineamento, Progetto di Vita

Abstract

This contribution offers a pedagogical reflection on Legislative Decree No. 62

^{*} University of Macerata, Italy. E-mail: catia.giaconi@unimc.it.

^{**} University of Macerata, Italy. E-mail: n.delbianco@unimc.it.

^{***} University of Macerata, Italy. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

^{****} University of Campania "L. Vanvitelli", Italy. E-mail: lucia.borsini@unicampania.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21182

of May 3, 2024, adopting the Quality of Life (QoL) paradigm as both an epistemological framework and an operative perspective for the construction of the Life Project. The aim is to highlight the transformative potential of the legislative framework in enabling pathways that are genuinely personalized and inclusive.

Through a critical-interpretative approach, the decree is examined as a generative space of educational possibilities, oriented towards self-determination, participation, and the recognition of persons with disabilities as active agents in shaping their own life trajectories. Within this perspective, the concept of alignment is introduced, understood as an intentional process of coherence between individual functioning, Quality of Life domains, project objectives, life contexts, and systems of evaluation. Three main levels of alignment are identified: the integrated reading of the Functioning Profile with the Quality of Life domains; the consistency between intervention objectives and the overall architecture of the Life Project; and the interrelation between life contexts, educational practices, and monitoring processes. These dimensions configure a pedagogical framework capable of translating the normative framework into practices of quality, restoring to the Life Project its deepest meaning: a continuous process of identity, relational, and participatory construction.

Key words: Quality of Life, self-determination, alignment, Life Project

Articolo sottomesso: 02/10/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione: linee pedagogiche

Nell'odierno quadro della riflessione pedagogica (Mura, 2018; Caldin & Giacconi, 2021; Friso & Caldin, 2022; Del Bianco, 2024; Giacconi & Borsini, 2025) e dei dispositivi normativi più recenti (L. 112/2016; L. 227/2021; D.Lgs. 62/2024), il concetto di Progetto di Vita trova spazio in una visione relazionale e longitudinale del vivere, che riconosce la complessità dei processi educativi ed esistenziali come costruzioni uniche, dinamiche e profondamente interconnesse con i contesti di vita. Il Decreto Legislativo n. 62/2024 rinnova tale prospettiva definendo il Progetto di Vita come dispositivo centrale per la presa in carico individualizzata, personalizzata e partecipata. La portata trasformativa di tale Decreto, che sarà oggetto di approfondimento nelle prossime pagine, dipende, tuttavia, non soltanto dall'applicazione tecnico-giuridica, ma soprattutto dalla capacità della comunità educante di interpretarlo come spazio educativo

e generativo, orientato a pratiche relazionali e riflessive (Giaconi & Borsini, 2025). Come ricorda la prospettiva propria della Pedagogia Speciale (Pavone, 2014; Giaconi, 2015a; Malaguti, 2017; Giaconi et al., 2020; Cottini, 2021; Caldin & Giaconi, 2021; Lascioli & Pasqualotto, 2021; Giaconi & Del Bianco, 2025), la sfida più autentica del Progetto di Vita è la co-costruzione di una progettualità che sappia posizionare la persona al centro dell'intero processo attuativo, in un'alleanza educativa sostenuta da reti inclusive e corresponsabili, capaci di attivare risorse e promuovere alleanze, con l'obiettivo di assumere una postura pedagogica fondata sulla cura, la continuità, la globalità e la responsabilità condivisa. Le ricerche sul tema, da tempo, infatti, configurano il Progetto di Vita come esito evolutivo e dialogico di un processo educativo profondamente situato, che prende forma sin dall'infanzia e si alimenta nel tempo attraverso relazioni significative ed esperienze di apprendimento, desideri e vincoli. Esso, inoltre, prende forma dall'intersezione tra le aspirazioni personali e le possibilità offerte dai contesti sociali, istituzionali e territoriali, in un intreccio continuo tra bisogni di supporto e risorse attivabili, tra individualità e collettività (Galanti, Giaconi & Zappaterra, 2021; Cottini, 2021; Miatto, 2022).

In tale prospettiva, i concetti di corso di vita e di progettualità esistenziale si intrecciano (Montobbio & Lepri, 2000) nel tentativo di delineare risposte educative capaci di sostenere ed accompagnare la persona attraverso sistemi di presa in carico fondati sulla corresponsabilità, sul lavoro di rete e sulla co-costruzione di significati condivisi. Infatti, laddove sia manchevole un pensiero pedagogico continuativo, il rischio è che la persona con disabilità venga catastrofata in un futuro non scelto, in una vita adulta priva di progettualità, schiacciata su standard funzionali ed esiti prestazionali (Midjo & Aune, 2018). Ogni fase del corso di vita – e in particolare quelle di transizione, come il passaggio all'età adulta – deve, quindi, essere pensata come un momento di rielaborazione progettuale, non come un “salto nel vuoto” o un trasferimento traumatico tra mondi separati (Giaconi, 2015a). In tal senso, il Progetto di Vita diventa atto educativo ed istituzionale in cui il concetto di Qualità di Vita acquista un significato pedagogico profondo, poiché non rinvia a un indice astratto, ma a una costruzione dialogica e situata, radicata nei contesti e nelle relazioni. Un dialogo, questo, che non è mai neutro, ma profondamente condizionato dalle trasformazioni culturali, legislative e organizzative che attraversano le istituzioni, i servizi e le comunità (Mura & Tatulli, 2017). Il Progetto di Vita, nella sua natura evolutiva, dunque non può essere considerato come un “documento” da redigere, ma va compreso come un processo vivo, che accompagna la persona nei molteplici ambiti della vita – dalla formazione al lavoro, dall'abitare al tempo libero, fino alle relazioni sociali – in una visione integrata e dinamica, che valorizza le potenzialità e ne riconosce la dignità esistenziale.

Alla luce di tali aspetti, il presente contributo propone un'analisi documentale del Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, condotta attraverso i costrutti epistemologici della Pedagogia Speciale e in particolare del paradigma della Qualità di Vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2012), assunto come cornice teorico-operativa di riferimento. L'approccio metodologico adottato si fonda su una lettura critico-interpretativa del dispositivo normativo, orientata a evidenziarne le convergenze e le potenzialità educative quando interpretato attraverso le categorie concettuali proprie della riflessione pedagogica contemporanea. Come già ricostruito in precedenti contributi (Giaconi, 2015a, b; Giaconi et al., 2022; Verdugo Alonso & Schalock, 2024), il paradigma della Qualità di Vita non rappresenta soltanto un riferimento teorico, ma anche un impianto operativo capace di orientare in modo sistematico e coerente scelte, pratiche e strumenti. In tale direzione, il presente contributo si propone di approfondire il concetto di allineamento tra Progetto di Vita, Qualità di Vita e sistemi di presa in carico educativa, esplorandone le implicazioni teoriche, metodologiche e operative nella costruzione di percorsi personalizzati e inclusivi. Al fine di offrire il necessario sfondo teorico a questa analisi, nel paragrafo successivo verrà approfondito il paradigma della Qualità di Vita come cornice epistemologica di riferimento: un'analisi necessaria per chiarirne i fondamenti teorici e le ricadute operative nella progettazione educativa inclusiva, così da offrire strumenti concettuali capaci di orientare pratiche centrate sulla persona e garantire coerenza sistematica tra valutazione, progettazione e intervento.

2. Il paradigma della Qualità di Vita: evoluzione concettuale e rilevanza pedagogica

Il concetto di Qualità di Vita ha assunto, negli ultimi decenni, un ruolo sempre più centrale nella presa in carico di persone con disabilità o in condizioni di fragilità. Da nozione intuitiva, si è progressivamente trasformato in un paradigma teorico consolidato, capace di orientare politiche, servizi e pratiche educative a livello internazionale (Verdugo Alonso & Schalock, 2024). L'evoluzione concettuale trova il suo principale riferimento nel modello multidimensionale proposto da Schalock e Verdugo Alonso (2002, 2012, 2024), il cui costrutto è stato ampiamente validato dalla comunità scientifica internazionale e di cui si sta formalizzando la teoria (Schalock & Verdugo Alonso, 2002; 2012; Giaconi, 2015a; Verdugo Alonso & Schalock, 2024). Come noto, il modello individua otto domini fondamentali della QdV – benessere emozionale, relazioni interpersonali, benessere materiale, sviluppo personale, benessere fisico, autodeterminazione, inclusione sociale e diritti – ritenuti universali e rilevanti per la Qualità di Vita di ogni persona. La natura multidimensionale del costrutto

viene tradotta operativamente in una distinzione tra domini (gli ambiti rilevanti dell'esistenza), indicatori (le percezioni e i comportamenti che riflettono la QdV) e descrittori (le situazioni osservabili nel contesto), completando il processo di operazionalizzazione del modello sia in riferimento alla rilevazione che in prospettiva progettuale (Giaconi, 2015a).

In quest'ultima direzione, il costrutto della QdV si caratterizza per alcuni principi fondamentali che ne definiscono l'identità epistemologica: la natura universale (i domini si applicano a tutte le persone), la duplice natura soggettiva/oggettiva e la sua sensibilità ai contesti, caratterizzandolo per una dinamicità rispetto alle dimensioni di sincronicità e diacronicità (suscettibilità ai cambiamenti nel tempo e nello spazio). Pertanto, sul piano applicativo, ad emergere è una prospettiva ecologica che declina il costrutto secondo i seguenti livelli sistematici: micro-sistemico (QdV come nozione sensibilizzante per la persona), meso-sistemico (costrutto sociale per la valutazione e progettazione) e macro-sistemico (tema unificante per politiche e prassi inclusive) (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2012; Verdugo Alonso & Schalock, 2024).

In ambito pedagogico, come in precedenza ricostruito, il paradigma della QdV assume particolare rilevanza in quanto permette di abitare con costruzione dialogica e situata la progettazione educativa e la presa in carico (Giaconi, 2015a; Giaconi et al., 2020; Giaconi & Del Bianco, 2025). Come evidenziato dalla riflessione italiana sul tema (Giaconi, 2015a; Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016; Giaconi et al., 2022; Del Bianco, 2019, 2024; Cottini, 2024), la QdV si configura come frutto dell'interazione tra la persona, il suo ambiente, i sistemi di supporto e la rete sociale e istituzionale, offrendo un framework concettuale per ripensare i dispositivi di presa in carico educativa in chiave realmente personalizzata e partecipata. Tale riflessione si colloca in continuità con l'evoluzione più recente del paradigma di QdV che è rappresentata dal Quality of Life Support Model (Verdugo Alonso & Schalock, 2024), che integra il costrutto della QdV con quello dei sostegni attraverso tre elementi: connessioni (le relazioni con persone e reti sociali), interazioni (i sistemi di supporto attivati) e condizioni facilitanti (gli elementi contestuali di supporto). Questo approccio enfatizza la natura relazionale e sistemica della QdV, riconoscendo come il benessere della persona emerga dall'intreccio dinamico tra caratteristiche individuali, supporti formali e informali e opportunità contestuali.

Alla luce della rilevanza pedagogica del costrutto di QdV, il suo impianto teorico costituisce il quadro epistemologico di riferimento dell'analisi documentale del Decreto Legislativo 62/2024 che sarà approfondita nel prossimo paragrafo. La lettura critico-interpretativa che segue si orienta, quindi, verso l'individuazione di convergenze tra il dettato legislativo e i costrutti teorici della multidimensionalità, dell'autodeterminazione, della natura sistemica e della

centralità della persona, al fine di delineare le potenzialità trasformative del Decreto quando interpretato attraverso le categorie concettuali della Pedagogia Speciale.

3. Il Decreto 62/2024 in chiave pedagogica

Come anticipato, la nostra attenzione muove ora nell'intento di rilanciare lo spazio di possibilità educativa, da interpretare alla luce di coordinate pedagogiche profonde, rintracciabili nel Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62 – recante la “Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, dell'accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e l'attuazione del Progetto di Vita individuale personalizzato e partecipato”.

Tale atto normativo si configura come un dispositivo di particolare rilievo, nella misura in cui rappresenta non solo un aggiornamento legislativo, ma anche un'inedita occasione di riformulazione culturale e professionale della presa in carico delle persone con disabilità.

La normativa, infatti, non si limita a ridefinire la condizione di disabilità e a riorganizzare le modalità valutative di base. Essa introduce una prospettiva che chiama in causa il senso stesso dell'educare come processo intenzionale, dialogico e co-costruito. All'articolo 2, lettera n, il Decreto propone una definizione di “Progetto di Vita” come:

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.

Questo passaggio, apparentemente tecnico, contiene in realtà un orientamento valoriale e pedagogico di grande portata, in quanto si afferma una concezione della progettualità educativa non come esito precostituito, ma come processo generativo che prende forma nel tempo e nello spazio dell'esperienza, intrecciando desideri, contesti e relazioni (Giacconi & Del Bianco, 2025).

È in questa cornice che possiamo rintracciare alcune delle principali linee pedagogiche che attraversano il Decreto.

In primo luogo, menzioniamo l'assunzione dell'autodeterminazione come principio-guida non solo nella fase attuativa del Progetto di Vita, ma fin dall'avvio del procedimento valutativo. Come ribadisce la letteratura di riferimento

(Shogren & Wehmeyer, 2015; Cottini, 2016; Giraldo, 2019; Del Bianco, 2024), la partecipazione, in questo senso, non è una semplice opzione né un'aggiunta secondaria, ma costituisce una dimensione strutturante della qualità del progetto stesso. Si tratta di un'operazione pedagogicamente densa, che implica la costruzione di spazi educativi autentici in cui sia possibile esercitare *agency*, riflettere sul proprio percorso, attribuendo senso alle traiettorie esistenziali. Tale scelta normativa, rintracciabile negli articoli 21¹ e 22², delinea un'impostazione che si radica profondamente nei principi dell'*empowerment* e della co-costruzione educativa, in cui il Progetto di Vita non è qualcosa che si fa “per” la persona, ma “con” la persona, in un processo dialogico e condiviso. Ciò implica, da un lato, il riconoscimento del diritto della persona a manifestare la propria volontà; dall'altro, l'obbligo delle istituzioni di garantire condizioni di accessibilità che consentano una partecipazione piena e informata. Inoltre, il Decreto, nell'articolo 23³, non si limita a regolamentare i passaggi amministrativi di accesso al Progetto di Vita, ma dischiude, sul piano pedagogico (Pavone, 2009), una visione della persona competente, capace di iniziativa, intenzionalità e scelta. In tal senso, l'attivazione libera e in qualsiasi momento del procedimento, la possibilità di presentare una propria proposta progettuale, la legittimazione della rinuncia senza pregiudizio nonché l'accesso plurimo attraverso diversi punti territoriali, costituiscono altrettanti segnali di un passaggio da un modello centrato sulla prestazione a uno incentrato sulla progettualità come espressione di vita e diritto di cittadinanza (Zappaterra, 2012; Giacconi & Del Bianco, 2025).

In secondo luogo, il Decreto introduce e sostiene una visione pedagogica profondamente olistica e sistematica della disabilità, che si oppone agli approcci tradizionali di natura frammentaria e settoriale (Zurru, 2015; d'Alonzo & Giacconi, 2024; Giacconi et al., 2024). Tale prospettiva si fonda sull'assunto che ogni persona abbia una storia unica, attraversata da molteplici dimensioni e che queste ultime vadano comprese nel loro intreccio dinamico con i contesti di vita. Tale aspetto si colloca in linea con i presupposti del modello bio-psico-sociale promossi dall'ICF (WHO, 2001), che riconosce il valore di una progettazione situata, relazionale e pluridimensionale, capace di tessere – in dialogo con la persona – connessioni tra bisogni e desideri, tra limiti e possibilità, tra sistemi di significato e risorse disponibili. Tale principio, formalizzato dall'articolo 25⁴ del D.Lgs. 62/2024, descrive la valutazione multidimensionale come processo

¹ “Supporti per le manifestazioni di volontà della persona con disabilità nel procedimento di valutazione multidimensionale”.

² “Supporto per la partecipazione al procedimento”.

³ “Avvio del procedimento per la formazione del progetto di vita”.

⁴ “Valutazione multidimensionale”.

unitario e integrato, chiamato a rilevare informazioni non solo cliniche o funzionali, ma anche legate ai contesti scolastici, lavorativi, abitativi, affettivi e sociali. Il Decreto sottolinea, infatti, l'importanza di rilevare le performance nei diversi domini di vita, di identificare le barriere e i facilitatori ambientali e di valutare le risorse attivabili per garantire un'effettiva partecipazione della persona.

Ulteriori principi pedagogici rintracciabili nel Decreto Legislativo 62/2024 sono quelli della continuità e della flessibilità progettuale, temi cari alla Pedagogia Speciale (Besio & Caldin, 2020; Giacconi et al., 2024). In tale orizzonte, il Progetto non è da intendersi come pianificazione rigida e preordinata, ma come dispositivo dinamico, che si adatta ai cambiamenti, accoglie le transizioni, si riformula in relazione agli apprendimenti e alle mutazioni dei contesti. Un approccio, questo, che restituisce pieno valore pedagogico al tempo dell'esperienza (Friso & Caldin, 2022), assumendo che l'accompagnamento educativo non si esaurisca in un atto iniziale, ma richieda cura costante, ascolto continuativo, capacità di rinegoziazione. La visione educativa di un lavoro in fieri, radicato nella biografia della persona e sensibile alle sue trasformazioni è assunta con chiarezza dagli articoli 20⁵, 27⁶ e 28⁷ del Decreto, i quali stabiliscono che il Progetto di Vita deve essere aggiornato e rimodulato nel tempo, in base alle evoluzioni dei bisogni, dei desideri e dei contesti di vita della persona. Questo assetto normativo traduce in chiave procedurale un'idea pedagogicamente fondata di adattabilità e accompagnamento lungo tutto l'arco della vita, in cui la progettazione è vissuta come un processo aperto, condiviso e reversibile (Sicurello, 2020; Giacconi & Del Bianco, 2025).

In ultimo menzioniamo la dimensione relazionale, comunitaria e intersoggettiva del lavoro educativo, che accomuna sia le trame pedagogiche (Caldin, Cinotti & Serra, 2017; Giacconi & Del Bianco, 2025) sia la normativa di riferimento (art. 26⁸, 28⁹, 29¹⁰ e 32¹¹). L'impianto di una presa in carico come compito corale, frutto di corresponsabilità educativa, richiama una visione in cui i diversi attori – famiglia, scuola, servizi sociali e sanitari, comunità locale – sono chiamati a costruire insieme spazi di senso condiviso, generando risposte articolate, coerenti e integrate ai bisogni della persona. Ne deriva un modello professionale che si allontana da logiche tecnocratiche o prestazionali, per abbrac-

⁵ “Libertà di scelta sul luogo di abitazione e continuità dei sostegni”.

⁶ “Portabilità del progetto di vita. Continuità e non regressione”.

⁷ “Budget di progetto”.

⁸ “Forma e contenuto del progetto di vita”.

⁹ “Budget di progetto”.

¹⁰ “Referente per l'attuazione del progetto di vita”.

¹¹ “Misure di formazione”.

ciare pratiche dialogiche, basate sulla negoziazione di significati, sulla condivisione di linguaggi, sulla fiducia reciproca. In questa direzione il Decreto istituisce modalità di raccordo interistituzionali, invita a costituire équipe multidisciplinari, definisce i criteri per una *governance* partecipata e invita a strutturare modelli organizzativi capaci di valorizzare le risorse territoriali, consentendo così alle comunità di divenire parte attiva del processo nel suo dispiegarsi.

Alla luce dell'analisi finora condotta, emerge con chiarezza come il paradigma della Qualità di Vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2012; Verdugo Alonso & Schalock, 2024) si configuri quale cornice epistemologica fondamentale per interpretare le potenzialità trasformative del Decreto Legislativo 62/2024. Come evidenziato, il Decreto introduce una concezione della progettualità educativa non come esito precostituito, ma come processo generativo che prende forma nel tempo e nello spazio dell'esperienza, radicandosi sui principi dell'autodeterminazione (Shogren & Wehmeyer, 2015; Cottini, 2016; Giraldo, 2019; Del Bianco, 2024), della multidimensionalità, della continuità progettuale (Besio & Caldin, 2020; Giacconi et al., 2024) e della dimensione relazionale e comunitaria (Caldin et al., 2017).

In questo quadro teorico-normativo, si consolida la necessità di operazionalizzare concretamente tali principi attraverso dispositivi di presa in carico educativa che pongano al centro del processo progettuale la costruzione di Progetti di Vita realmente fondati sulla soggettività, sulla qualità e sul riconoscimento della persona come protagonista attiva del proprio percorso.

4. L'allineamento come prospettiva pedagogica per la costruzione del Progetto di Vita nella cornice della Qualità di Vita

In questo scenario di convergenza tra riflessione pedagogica, impianto teorico della QdV e innovazione normativa che si inserisce il concetto di allineamento, inteso non come mera corrispondenza formale tra bisogni e risposte, ma come processo intenzionale, riflessivo e dinamico volto a garantire coerenza profonda tra i diversi livelli dell'intervento educativo: dal funzionamento individuale ai domini della QdV, dagli obiettivi della progettazione agli ambienti di vita, fino ai sistemi di valutazione e monitoraggio. Come sottolinea Canevaro (2009), l'adozione di un impianto concettuale non può restare confinata in ambito teorico, ma deve assumere un valore trasformativo sul piano dell'agire, offrendo uno sfondo culturale e professionale per l'attivazione di pratiche educative centrate sulla persona.

L'allineamento diventa allora una postura pedagogica, una tensione costante alla coerenza e alla significatività delle azioni, un criterio generativo di proget-

tazione inclusiva. La sua prima manifestazione si esprime nella lettura congiunta del Profilo di Funzionamento della persona e dei domini della QdV, al fine di individuare le aree di sviluppo, le risorse e i desideri da cui far emergere progettualità autentiche. Il confronto tra il livello di benessere effettivamente esperito e quello desiderabile consente di evidenziare eventuali disallineamenti, da intendersi non come mancanze ma come occasioni di lettura pedagogica per individuare bisogni di sostegno e opportunità di intervento (Giaconi, 2015a; Giaconi & Borsini, 2025). Questo processo, per essere realmente efficace, deve coinvolgere attivamente la persona con disabilità, i suoi familiari e i professionisti educativi, in una logica di co-costruzione dialogica che valorizzi la pluralità dei punti di vista e la responsabilità condivisa. L'allineamento, infatti, non può essere il risultato di un'azione unilaterale, ma il frutto di una negoziazione pedagogica che tenga insieme le aspirazioni della persona e le possibilità offerte dai contesti, in una prospettiva sistematica e situata (Giaconi, 2015a; Giaconi & Borsini, 2025).

In questa ultima direzione, il secondo asse dell'allineamento riguarda la coerenza tra gli obiettivi degli interventi e il Progetto di Vita. Gli obiettivi non possono essere declinati in modo standardizzato o astratto, ma devono emergere dalla storia, dai bisogni e dai desideri della persona, tenendo conto della sua età, del suo funzionamento, del contesto e dei valori che orientano la sua esistenza. Rilevanza, appropriatezza, funzionalità e realismo sono i criteri che ne garantiscono la qualità e la pertinenza, mentre osservabilità, monitoraggio e temporalità ne permettono la valutazione nel tempo (Giaconi, 2015a). Gli obiettivi, inoltre, devono contribuire al rafforzamento dell'*empowerment*, sostenendo la partecipazione sociale, la costruzione dell'identità, l'autodeterminazione e l'autonomia personale. In questo processo, strumenti come la *Goal Rating Scale* (Adams et al., 2006; Giaconi, 2015a), articolata in dimensioni trasversali e indicatori descrittivi, offrono ai professionisti un supporto per riflettere criticamente sulla pertinenza e sull'efficacia delle azioni educative.

Un ulteriore livello di allineamento riguarda la relazione tra ambienti di vita, attività proposte e sistemi di valutazione. Gli spazi non sono elementi neutri, ma veri e propri dispositivi pedagogici: devono essere accessibili, flessibili, personalizzabili, capaci di riflettere e sostenere l'identità della persona, accogliere la sua storia e aprirsi alle sue aspirazioni. Gli ambienti significativi sono quelli che permettono alla persona di abitare i propri luoghi con senso, di costruire relazioni, di esercitare ruoli socialmente riconosciuti e di intravedere possibilità di trasformazione. Analogamente, le attività devono essere coerenti con l'età e con le competenze della persona, socialmente rilevanti e culturalmente dense, evitando il rischio, purtroppo ancora diffuso, di pratiche infantilizzanti o decontestualizzate (Goussot, 2009). Le attività realmente inclusive

sono quelle che permettono alla persona con disabilità di partecipare pienamente alla vita della comunità, di contribuire, di apprendere, di scegliere e di incidere sul proprio ambiente (Giaconi & Borsini, 2025).

Infine, la valutazione deve essere pensata non come momento conclusivo, ma come parte integrante del processo educativo. Essa deve assumere una funzione trasformativa, orientata al miglioramento continuo e fondata su criteri di senso condivisi. Valutare, in questa prospettiva, significa ascoltare, osservare, documentare e rileggere i percorsi alla luce dei cambiamenti che attraversano la vita della persona. Il monitoraggio dei domini della QdV, così come suggerito anche dall’Agenzia Europea per i BES e l’Educazione Inclusiva (2022), rappresenta una strategia fondamentale per accompagnare la crescita della persona in tutti i suoi ambiti di vita e non solo all’interno degli spazi formalmente educativi. È solo attraverso un sistema di valutazione sensibile, continuo e partecipato che diventa possibile costruire progettualità flessibili e orientate al futuro, in grado di accogliere le transizioni, i mutamenti e le emergenze che caratterizzano ogni percorso esistenziale (Giaconi, 2015b; Giaconi & Borsini, 2025).

L’allineamento tra progettazione educativa, Qualità della Vita e Progetto di Vita costituisce un posizionamento pedagogico forte, che rimette al centro la persona con disabilità come soggetto competente, titolare di diritti, desideri e possibilità di scelta. L’allineamento non è mai dato una volta per tutte, ma va continuamente riattualizzato, rinegoziato e ricostruito, in un processo educativo che si nutre di ascolto, reciprocità e cura.

Conclusioni

La lettura critico-interpretativa precedentemente condotta permette di evidenziare come il Decreto Legislativo 62/2024, interpretato attraverso il paradigma della Qualità di Vita (Schalock & Verdugo Alonso, 2002, 2012; Verdugo Alonso & Schalock, 2024), offre un quadro normativo che legittima e struttura il concetto di allineamento quale dispositivo pedagogico per la costruzione di Progetti di Vita autenticamente inclusivi.

Il paradigma della QdV, nella sua evoluzione verso il *Quality of Life Support Model* (Verdugo Alonso & Schalock, 2024), dimostra, infatti, come l’integrazione tra costrutti teorici consolidati e innovazione normativa possa generare spazi inediti di progettualità educativa, abbracciando una visione sistemica e relazionale della presa in carico.

Nel panorama italiano, il paradigma della QdV ha trovato particolare declinazione nella riflessione pedagogico-speciale che ne valorizza da anni la funzione trasformativa sul piano dell’agire educativo (Giaconi, 2015a; d’Alonzo

& Giacconi, 2024; Aiello & Giacconi, 2024; Giacconi & Del Bianco, 2025). All'interno di questa riflessione, il Progetto di Vita rappresenta oggi un dispositivo cruciale per ripensare la presa in carico delle persone con disabilità all'interno di traiettorie esistenziali che non si limitano alla sola risposta funzionale ai bisogni, ma si radicano in un'etica partecipatoria. Esso si configura, infatti, come luogo simbolico e operativo in cui convergono visioni culturali, normative e professionali e al tempo stesso come orizzonte trasformativo. In questo senso, l'idea di allineamento non si esaurisce in una funzione di coerenza tecnica tra piani educativi, ambienti e strumenti valutativi, ma apre a una più ampia postura epistemologica e professionale, orientata alla costruzione di sistemi educativi capaci di dialogare con la complessità. Tuttavia, come ricostruito dalla letteratura sul tema (Giacconi, 2015a; Del Bianco, 2021; Giacconi et al., 2022; Giacconi & Del Bianco, 2025), l'implementazione dell'allineamento nei contesti operativi presenta ancora oggi alcuni nodi critici. Nella cornice del Progetto di Vita, ad emergere come primo elemento di criticità è la complessità della sua co-costruzione dialogica. L'allineamento tra Profilo di Funzionamento e domini della QdV richiede, infatti, competenze professionali per gestire la tensione tra aspirazioni individuali e vincoli contestuali. In questa direzione, appare necessario approfondire quali siano i processi decisionali messi in atto nelle équipe multidisciplinari, che permettono una modalità efficace di negoziazione pedagogica, accanto agli strumenti utilizzati per sostenere la partecipazione autentica delle persone con disabilità. Ulteriore elemento di complessità è rappresentato dalla sostenibilità organizzativa delle procedure di allineamento. La dimensione relazionale e comunitaria del lavoro educativo richiede, infatti, modelli organizzativi che supportino la continuità progettuale e la corresponsabilità educativa. In questa direzione, interessanti prospettive si aprono in riferimento ad approfondimenti sugli aspetti formativi, gestionali e strutturali che favoriscono o ostacolano pratiche di allineamento nei diversi contesti di vita della persona.

Alla luce di tali complessità, riteniamo rilevante lo sviluppo di percorsi formativi integrati e interprofessionali che possano contribuire a sviluppare competenze specifiche nella lettura congiunta del Profilo di Funzionamento e dei domini della QdV, nell'utilizzo di strumenti partecipativi per la rilevazione delle aspirazioni individuali e nella gestione di processi decisionali condivisi. Parallelamente, la sperimentazione di modelli di *governance* partecipata si configura come strategia necessaria, in quanto l'allineamento richiede strutture organizzative che facilitino il dialogo interistituzionale e la corresponsabilità educativa che garantiscono continuità progettuale e flessibilità, così come previsto dallo stesso Decreto 62 del 2024. Proprio tali modelli, per essere realmente efficaci, devono valorizzare la dimensione esperienziale e biografica delle persone con disabilità, intesa come fonte di conoscenza pedagogica autentica utile

a riconoscere e interpretare le esperienze di allineamento e disallineamento nei loro percorsi di vita. In questa direzione, il concetto di allineamento può evolvere verso una categoria analitica fertile, capace di connettere dimensioni micro (le biografie individuali), meso (i servizi e reti locali) e macro (le politiche e culture di inclusione). Solo attraverso un impegno di ricerca sistematico e multidisciplinare sarà possibile trasformare l'allineamento da aspirazione pedagogica a pratica consolidata, contribuendo alla costruzione di sistemi educativi autenticamente inclusivi che pongano al centro del Progetto di Vita l'autodeterminazione e la Qualità di Vita di ogni persona (Giaconi, 2015a; Cottini, 2016; Del Bianco, 2019, 2024; Zappella, 2019; Friso & Caldin, 2022; Giaconi & Del Bianco, 2025).

Riferimenti bibliografici

- Adams L., Beadle-Brown J., & Mansell J. (2006). Individual planning: An exploration of the link between quality of plan and quality of life. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(2): 68-76. Doi: 10.1111/j.1468-3156.2005.00342.x.
- Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2022). *Posizione dell'Agenzia sui sistemi educativi inclusivi* (2^a ed.). Odense, Danimarca: Agenzia Europea.
- Aiello P., & Giaconi C. (Eds.) (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholè.
- Besio S., & Caldin R. (2020). *Pedagogia e disabilità. Riflessioni e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., & Giaconi C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttiivi immaginari e plausibili realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Cinotti A., & Serra F. (Eds.). (2017). *Disabilità, famiglie e servizi. Impegni di alleanza, esperienze di valutazione*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Canevaro A. (2009). Ineducabile educabile: dall'esclusione all'inclusione dell'educazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8(5): 440-445.
- Cottini L. (2021). Services for social inclusion and housing: Can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 74-79.
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2024). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L., & Giaconi C. (Eds.) (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- D'Angelo I. (2020). *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse*. Milano: FrancoAngeli.

- Del Bianco N. (2024). *Autodeterminazione e autorappresentanza nelle persone con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e quesiti di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N. (2021). Il Progetto Mongolfiera. Uno spazio e un tempo per diventare adulti. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(3): 28-51.
- D.Lgs. 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.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23(1): 48-56.
- Galanti M. A., Giacconi C., & Zappaterra T. (2021). Didactics and planning: Stories and evolutive traces towards inclusion. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 7-14.
- Giacconi C. (2015a). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C. (2015b). Inclusione lavorativa: la sfida della disabilità adulta. In: M. Cornacchia (Ed.), *Andare a tempo, ripensare la vita indipendente dell'adulto con disabilità* (pp. 75-91). Lecce: Pensa Multimedia.
- Giacconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini S. A. (2024). *I quaderni di Valeria: Progettare percorsi di didattica speciale per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., Soccia C., Fidanza B., Del Bianco N., D'Angelo I., & Capellini S. A. (2020). Il Dopo di Noi: Nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(2): 274-291.
- Giacconi C., Verdugo M. Á., D'Angelo I., Gómez L. E., & Del Bianco N. (2022). The application of quality of life in services for persons with intellectual and developmental disabilities: Lines of intervention in Spain and Italy. *Education Sciences & Society*, 13(2): 41-58.
- Giacconi C., & Borsini L. (2025). Il Progetto di Vita: Dall'inquadramento normativo alla Qualità di Vita. In: C. Giacconi & N. Del Bianco (a cura di). *La pedagogia speciale per il Progetto di Vita* (pp. 13-35). Lecce: Pensa Multimedia.
- Giacconi C., & Del Bianco N. (Eds.) (2025). *La pedagogia speciale per il Progetto di Vita*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giraldo M. (2019). Per una definizione del costrutto di autodeterminazione nella pedagogia speciale. Linee concettuali e intersezioni filosofiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1): 29-42.
- Goussot A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16). Rimini: Maggioli.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Legge 22 dicembre 2021, n. 227 - *Delega al Governo in materia di disabilità*.

- Legge “Dopo di Noi”. Legge 22 giugno 2016, n. 112 – Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare.
- Malaguti E. (2017). Promuovere l'autonomia e l'autodeterminazione di giovani e adulti con disabilità intellettiva: Indicazioni metodologiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3): 247-253.
- Miatto E. (2022). Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: Sfide per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, 23(1): 110-118.
- Midjo T., & Aune K. E. (2018). Identity constructions and transition to adulthood for young people with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(1): 33-48.
- Montobbio E., & Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Mura A. (Ed.). (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., & Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili: Il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1): 201-214.
- Pavone M. (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Schalock R. L., & Verdugo M. Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., & Verdugo M. Á. (2012). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1): 63-72.
- Shogren K. A., & Wehmeyer M. L. (2015). A framework for research and intervention design in supported decision-making. *Inclusion*, 3(1): 17-23.
- Verdugo Alonso M. Á., & Schalock R. L. (2024). From a concept to a theory: The six eras of quality of life research and application. *Research in Developmental Disabilities*, 150, 104763. Doi: 10.1016/j.ridd.2023.104763.
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability, and health – ICF*. Geneva: Author.
- Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro: Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In: S. Falconi, T. Zappaterra, & V. Boffo (Eds.). *Per una formazione al lavoro: le sfide della disabilità adulta* (pp. 17-43). Firenze: Firenze University Press.
- Zappella E. (2019). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & insegnamento*, 17(sup1): 281-302.
- Zurru A. L. (2015). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della pedagogia speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: FrancoAngeli.