

## **Rappresentazioni e significati del Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: prospettive pedagogiche dalle narrazioni di genitori e giovani adulti con disabilità**

## **Representations and Meanings of the Individual, Personalized, and Participatory Life Project: Pedagogical Perspectives from the Narratives of Parents and Young Adults with Disabilities**

*Nicole Bianquin\*, Stefano Joly\*\**

### **Riassunto**

Il contributo esplora il significato e le rappresentazioni del Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato (D.lgs. 62/2024) così come emergono dalle narrazioni di genitori e giovani adulti/e con disabilità. Collocata nel paradigma dei diritti, la ricerca adotta un approccio narrativo-partecipativo per indagare come il Progetto di vita venga vissuto, immaginato e costruito nella quotidianità. L'analisi tematica delle interviste mostra come desideri, sostegni e contesti si intreccino nel definire traiettorie di autodeterminazione prossimale: pratiche artistiche e lavorative, relazioni e reti di prossimità diventano i luoghi concreti del progetto. Genitori e giovani convergono nel concepire il Progetto di vita non come un adempimento tecnico, ma come una trama pragmatica di relazioni e scelte significative, in cui la qualità dell'esperienza si misura in partecipazione, continuità e riconoscimento. La narrazione emerge così come pratica epistemica e pedagogica che restituisce voce ai soggetti, produce conoscenza situata e orienta la progettazione di sostegni e contesti abilitanti, contribuendo a tradurre il paradigma dei diritti in pratiche educative quotidiane.

**Parole chiave:** autodeterminazione, cittadinanza, partecipazione, ricerca narrativa, ricerca partecipativa, progettazione personalizzata

### **Abstract**

This article examines how the individual, personalised, and participatory life project (Italian Legislative Decree 62/2024) is understood and depicted in the narratives of parents and young adults with disabilities. Situated within the rights-based framework, the study employs a narrative-participatory approach

\* Università della Valle d'Aosta, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali; e-mail: n.bianquin@univda.it.

\*\* Educatore, esperto in progettazione personalizzata e partecipata.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21204

contexts. Thematic analysis of interviews reveals how desires, supports, and environments interact to influence self-determination, making artistic and employment practices, relationships, and immediate networks tangible sites of the project. Parents and young people agree that the life project is not just about technical compliance but a practical fabric of relationships and meaningful choices, where quality is measured through participation, continuity, and social recognition. Narrative functions as both an epistemic and pedagogical practice that amplifies participants' voices, produces context-specific knowledge, and guides the development of supportive environments, thereby transforming the rights paradigm into everyday educational practice.

**Key words:** self-determination, citizenship, participation, narrative inquiry, participatory research, personalised planning.

*Articolo sottomesso: 06/10/2025, accettato: 10/11/2025*

## 1. Quadro introduttivo

Il concetto di Progetto di vita costituisce da tempo un riferimento centrale nella riflessione pedagogica e nella prassi della pedagogia speciale<sup>1</sup> in particolare, intrecciandosi con l'evoluzione delle politiche inclusive e con le esperienze maturate nei territori. Non si tratta di un tema nuovo, bensì di un orizzonte culturale e progettuale che, sin dagli anni successivi alla Legge 104 del 1992, ha guidato l'elaborazione di percorsi educativi e sociali orientati alla partecipazione della persona con disabilità. Nelle pratiche dei contesti locali e nelle reti comunitarie, il Progetto di vita ha sempre inteso rappresentare un quadro di senso capace di tenere insieme le dimensioni della formazione, del lavoro, delle relazioni e dell'abitare, allineandosi a quell'idea di presa in carico globale e di responsabilità condivisa che le scienze dell'educazione riconoscono come fondativa.

Oggi tale prospettiva trova un punto di approdo nel D.lgs. 62/2024 che ne sancisce la centralità sul piano normativo. La nuova disposizione legislativa,

<sup>1</sup> A titolo esemplificativo, si richiama la nozione di «Pensami adulto», attribuita a Mario Tortello e diffusasi nel dibattito pedagogico italiano come invito a pensare fin dall'infanzia alla condizione adulta della persona con disabilità. In questa direzione si collocano anche i lavori pionieristici di Enrico Montobbio, che orientano l'azione educativa verso la transizione all'età adulta e la piena partecipazione sociale. Cfr. Montobbio, E. & Lepri, C. (2000), *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*, Pisa, Edizioni Del Cerro; Handicap & Scuola (2001). *Pensami adulto. Numero speciale dedicato a Mario Tortello*, Torino: Centro Studi.

infatti, non si limita a ribadire la necessità di interventi personalizzati, ma concepisce il Progetto di vita, ora focalizzato con maggior precisione nella dicitura ‘Progetto di vita individuale personalizzato e partecipato’, come dispositivo cardine per garantire la piena partecipazione della persona con disabilità e della sua famiglia, la definizione e continuità dei percorsi e la corresponsabilità tra istituzioni. In questa visione, il Progetto di vita non assume la forma di un documento prescrittivo e tecnicistico, bensì quella di un dispositivo pedagogico e culturale, capace di sostenere le traiettorie esistenziali attraverso una negoziazione tra desideri, diritti e contesti. La sua valenza è eminentemente pedagogica, poiché mette al centro la persona e i suoi ambienti di vita, riconoscendone aspirazioni, desideri e diritti; al contempo, è sociale, culturale e trasformativa, perché esige pratiche orientate all’inclusione, alla partecipazione e alla cooperazione interistituzionale. Si configura, pertanto, come un orizzonte di giustizia sociale, in cui la responsabilità della comunità si intreccia con l’esercizio dell’autodeterminazione, richiedendo una revisione radicale delle pratiche educative, dei dispositivi istituzionali e dei legami sociali che ne sostengono la realizzazione.

Alla luce di questo quadro normativo e culturale, che riconosce il Progetto di vita come dispositivo educativo e sociale di primaria importanza, si colloca il contributo qui illustrato: esso intende esplorarne i significati e le rappresentazioni così come vengono vissuti e narrati dai diretti protagonisti. La ricerca intende infatti indagare le modalità attraverso cui famiglie di bambini/e e ragazzi/e con disabilità, insieme a giovani adulti/e con disabilità, danno forma e significato al costrutto di Progetto di vita, facendo emergere tanto le condizioni presenti, quanto le proiezioni future, che ne determinano le possibilità e i limiti di attuazione. In questa prospettiva, lo studio si articola attorno ad alcune domande guida: (1) quali significati i partecipanti attribuiscono al Progetto di vita; (2) in che misura le esperienze biografiche e quotidiane contribuiscono a plasmarne la rappresentazione e l’immaginario; (3) quali azioni, risorse e sostegni sono percepiti come indispensabili, e quali fattori ne limitano il compimento; (4) quali presupposti teorici, culturali e valoriali, esplicativi o impliciti, orientano le visioni del Progetto di vita; (5) quale ruolo assumono famiglia, comunità, servizi e istituzioni nel renderne possibile la concreta realizzazione.

## **2. Progetto di vita e architettura dei diritti: fondamenti pedagogici, culturali e giuridici**

Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato costituisce oggi uno snodo concettuale e operativo per la pedagogia speciale e per le scienze

sociali ed educative, poiché trascende l'impostazione assistenzialistica e meramente tecnico-amministrativa, configurandosi come un paradigma innovativo sul piano culturale, pedagogico e normativo.

La sua genesi si colloca nel quadro di un progressivo mutamento, sancito a livello internazionale dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), che riconosce il diritto a una vita indipendente e all'inclusione nella comunità, affermando la piena partecipazione sociale su base di uguaglianza come principio inalienabile di cittadinanza. Allo stesso tempo, essa afferma le radici nella riflessione epistemologica maturata nel dibattito che da molti anni anima la pedagogia speciale, orientandone lo sviluppo teorico e metodologico<sup>2</sup>. In questa prospettiva, il Progetto di vita si esprime in una progettazione personalizzata e partecipata del percorso esistenziale di una persona con l'obiettivo di garantirne autodeterminazione, inclusione e pieno esercizio dei diritti, emergendo come esito di un approccio che intreccia istanze personali, educative, sociali e politiche, e che valorizza, in particolare, la personalizzazione dei sostegni e i diritti di cittadinanza.

In Italia, una tappa di questa riflessione è rappresentata dalla Legge-Quadro 328/2000 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*), che all'art. 14, introduce il Progetto individuale quale cornice embrionale di presa in carico unitaria e come tentativo di concretezza nell'integrazione socio-sanitaria. In questa prospettiva interviene la Legge Delega 227/2021 (*Delega al Governo in materia di disabilità*), che, superando la mera continuità, rilegge e precisa l'impianto previgente, ricollocandone i presupposti. Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato viene così assunto in modo inequivocabile come fulcro degli interventi e delle responsabilità istituzionali, con un chiaro orientamento ai diritti e all'autodeterminazione. La Legge affida al Governo il compito di ridefinire l'intera materia della disabilità in coerenza con i principi della Convenzione ONU, introducendo innovazioni quali la valutazione multidimensionale, procedura di accertamento integrato, e il principio di accomodamento ragionevole, obbligo giuridico di adeguamento dei contesti, assunti come condizioni abilitanti indispensabili per garantire ad ogni persona con disabilità l'accesso pieno, effettivo e non discriminatorio a servizi, prestazioni e opportunità. L'epilogo normativo di tale processo è rappresentato dal Decreto Legislativo 62/2024 (*Definizione della condizione di di-*

---

<sup>2</sup> Per un approfondimento sul tema, si vedano a titolo esemplificativo: Biancalana, V., Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia Più Didattica*, 5: 2-10; Marchisio, C., & Curto, N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia, *Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich*, pp. 203-215, Bozen-Bolzano University Press; Giacconi, C., Del Bianco, N. (a cura di). (2025). *La pedagogia speciale per il progetto di vita*. Lecce: Pensa Multimedia.

sabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato), che segna una svolta di portata epocale: l'approccio assistenzialistico viene definitivamente superato a favore di un modello centrato sulla valorizzazione della persona e sul riconoscimento dei suoi diritti fondamentali. Il decreto introduce procedure unificate di accertamento, nuove definizioni di disabilità ispirate al modello bio-psico-sociale, e colloca il Progetto di vita al centro della presa in carico, riconoscendolo come dispositivo di affermazione della libertà e della piena cittadinanza delle persone con disabilità.

Il decreto descrive in maniera puntuale le caratteristiche che tale Progetto deve possedere. È definito “di vita” perché accompagna l’intero arco dell’esistenza della persona, e deve pertanto essere flessibile, modificabile e costantemente adattabile; “individualizzato” poiché costruito specificamente per quella persona, evitando ogni forma di standardizzazione; “personalizzato” perché non si limita a rispondere ai bisogni, ma assume come riferimento primario i desideri, le aspirazioni e le scelte; “partecipato” perché nasce dall’espressione diretta della persona, indipendentemente dal livello di sostegno richiesto, con il contributo di un’équipe territoriale multidimensionale di prossimità, chiamata a predisporre supporti in grado di garantire il massimo grado di autodeterminazione e di libera scelta.

In questa prospettiva, il Progetto di Vita diviene realtà a duplice statuto. Da un lato, costituisce una matrice personalissima di autodeterminazione e *agency*, in cui la soggettività è chiamata a orientare scelte e traiettorie esistenziali; nella prospettiva della *Self-Determination Theory*, l’autonomia non è mera assenza di vincoli, ma capacità di autoregolare le azioni in coerenza con valori e desideri profondi (Deci, Ryan, 2000). Coerentemente con questo assetto, Piccione (2024) richiama la dimensione dei diritti personalissimi, ‘non delegabili’, sottolineando come la persona, pur non essendo mai sola nel proprio percorso, resti l’unica a poter pronunciare l’ultima parola sul proprio Progetto di vita, in quanto titolare inalienabile delle decisioni che riguardano la propria esistenza. Dall’altro lato, il Progetto di vita si configura come principio regolativo e motore di innovazione istituzionale e sociale, capace di sollecitare il ripensamento dei contesti di riferimento affinché sostengano percorsi realmente inclusivi. Ne consegue un’inversione radicale: non è più la persona a doversi adattare a frammentate offerte di servizi, ma sono le istituzioni a doversi ripensare, coordinare e integrare attorno al progetto della persona. Come sottolineano Marchisio e Curto (2022), il lavoro pedagogico sul progetto non si concentra sull’analisi del funzionamento, affidata, nel quadro del D.lgs. 62/2024, alla valutazione multidimensionale, ma sulla costruzione di sistemi di sostegno che, pur essendo personalizzati, producono effetti collettivi, contribuendo a trasformare i contesti

sociali e istituzionali. Il Progetto di vita diventa così un dispositivo generativo, capace di produrre innovazione educativa e sociale, obbligando i contesti a rispondere in modo nuovo a bisogni e aspirazioni emergenti, definiti dalle persone stesse (Griffo, 2005). Non a caso Griffo ricorda che “comprendere il senso dell’inclusione per le persone con disabilità [...] significa saper percorrere i nuovi sentieri della ricerca e delle competenze innovative” (2009), indicando la necessità di un impegno condiviso e di un costante investimento in processi di rinnovamento istituzionale.

Questo principio regolativo interroga direttamente la responsabilità educativa e sociale dei contesti: scuola, servizi, famiglie e comunità territoriali sono chiamati a co-progettare percorsi di cittadinanza davvero inclusivi, superando la logica della standardizzazione. Marchisio evidenzia come la progettazione personalizzata, intesa quale espressione concreta del Progetto di vita, richieda di predisporre “processi e sostegni che consentano a ciascuna persona con disabilità di orientare la direzione del proprio progetto di vita [...] e di attivarli nei contesti di tutti attraverso modalità deistituzionalizzate” (2024, p. 213). In tal senso, il Progetto di vita si configura come un sistema arcipelago (Piccione, 2023), nel quale la persona funge da principio ordinatore: i diversi contesti di vita (scuola, lavoro, famiglia, comunità) sono ‘isole’ connesse in una rete di opportunità e sostegni, coordinate in coerenza con le sue preferenze, decisioni e priorità, un itinerario relazionale che si sviluppa lungo l’arco di tutta la vita (Lepri, Francescutti, 2025).

Muovendo da questa impostazione “a sistema arcipelago”, in cui tempi, luoghi e relazioni devono essere messi in coerenza attorno alle scelte della persona, si impone una regia condivisa capace di attraversare confini organizzativi e professionali: da qui l’esigenza di un approccio interistituzionale e di una corresponsabilità educativa diffusa. Il Progetto di vita non può, infatti, essere ridotto a una mera sommatoria di servizi o prestazioni, né a un soluzionismo tecnico che appiattisce la complessità in procedure, né tantomeno a un percorso di addestramento volto a “correggere” il soggetto. Come avverte Zuttion (2022), i rischi della “razionalizzazione tecnica incontrollata” sono quelli di trasformare i servizi in apparati autoreferenziali che finiscono col far scomparire “le persone concrete, singole, uniche”. In altre parole, un progetto di vita non può mai ridursi a un modulo da compilare, a una serie di procedure tecniche o indicatori quantitativi: dev’essere un dispositivo culturale, che tiene conto dell’identità, dei desideri e dei valori della persona. Per evitare questi scivolamenti, Zuttion propone di mantenere sempre viva una “riflessività critica” e di puntare ad un cambio di cultura organizzativa. Egli parla della necessità di “disegnare orizzonti di un futuro possibile” nel welfare senza però rigidamente predeterminare tutto, lasciando “una certa dose di disturbo e di caos” che permetta adattamenti

creativi. Si tratta di un approccio davvero personalistico che richiede flessibilità, co-evoluzione e co-progettazione continua con la persona, anziché ricette predefinite.

Il Progetto di Vita non può dunque essere ridotto a un mero dispositivo tecnico o amministrativo, ma un orizzonte di senso e direzione per l'esistenza della persona (Marchisio, 2024), un percorso "scritto a matita" (Lepri, Franscetti, 2025), che accompagna la biografia individuale nelle sue trasformazioni, lasciando spazio al cambiamento e alla ridefinizione continua delle scelte in relazione agli accadimenti e anche agli imprevisti.

Assunta questa cornice, il Progetto di Vita va inteso anzitutto come pratica di libertà e di autoriflessività (Tarantino, Griffi, Bernardini, 2021) un percorso esistenziale che, nella forma della progettualità, consente alla persona di esercitare la propria autonomia, consolidare la soggettività e interrogare criticamente il contesto di vita. Non già un repertorio di servizi disponibili, ma un orizzonte di senso che orienta scelte e trasformazioni, sollecitando i contesti a rinegoziare vincoli e possibilità e a generare nuove condizioni di partecipazione e di cittadinanza.

Collocato in tale assetto teorico, il Progetto di vita acquisisce piena legittimità solo quando è radicato nel protagonismo delle persone con disabilità e delle loro famiglie, riconosciute come autrici delle proprie traiettorie esistenziali. In questo orizzonte, la narrazione non è un mero canale espressivo, ma la via privilegiata per indagare come il quadro di senso delineato anche dalla normativa venga immaginato, interpretato e vissuto nei contesti reali. Raccontare di sé e del proprio progetto significa riappropriarsi della parola e del diritto di scelta, ma anche rendere visibile in che modo i principi pedagogici e giuridici che fondano il Progetto di vita trovino, o fatichino a trovare, traduzione nella quotidianità. La raccolta delle voci assume, pertanto, una duplice valenza: atto di giustizia epistemica (Fricker, 2007), che restituisce dignità e legittimità ai saperi situati delle persone e delle famiglie e, insieme, dispositivo di indagine capace di interrogare criticamente l'attuazione concreta del Progetto di vita, facendone emergere presupposti teorici, culturali e valoriali. È in questo orizzonte che si colloca l'indagine qui presentata, che adotta la dimensione narrativa e partecipativa come chiave per comprendere come venga pensato e rappresentato.

### 3. Disegno metodologico

L'indagine si colloca nell'alveo della metodologia qualitativa a orientamento interpretativo, assumendo una prospettiva narrativa e partecipativa. In tale quadro, si intrecciano i principi della *narrative inquiry* e quelli della ricerca

partecipativa, entro un orizzonte costruttivista che riconosce come le conoscenze non siano date a priori, ma emergano dai vissuti, dalle esperienze e dalle narrazioni dei partecipanti, valorizzandone la dimensione formativa e riflessiva (Colla, Kurtz, 2024). In tale cornice metodologica, l'analisi delle narrazioni – intrecciate a vissuti, relazioni e momenti significativi – permette di accedere in profondità ai processi di costruzione di senso. I metodi narrativi qualitativi, orientati all'esplorazione del *meaning-making*, si propongono infatti di mettere in luce le modalità con cui le persone interpretano e conferiscono significato alla propria esperienza di vita attraverso il racconto (Nigar, 2020).

La scelta del metodo narrativo risponde inoltre all'esigenza di offrire alle persone con disabilità e ai loro familiari uno spazio di espressione autentica e di *empowerment*: la narrazione, infatti, rappresenta un luogo formativo e inclusivo che sostiene i partecipanti a rileggere la propria storia, immaginare possibilità e pensarsi nel futuro, permettendo a tutti di “ri-avere voce” e di esercitare pieni diritti di partecipazione nella comunità (Sousa, Neves, Damásio, 2022).

In coerenza con la prospettiva partecipativa adottata, la ricerca prevede una dimensione collaborativa anche nella fase di restituzione dei risultati. Le trascrizioni delle interviste e le analisi tematiche vengono condivise con i partecipanti, così da garantire il riconoscimento, la trasparenza e la validazione intersoggettiva del processo interpretativo. Questo procedimento, noto come *member checking* (verifica da parte dei membri) o *respondent validation*, è considerato uno strumento importante per accrescere l'attendibilità (*trustworthiness*) della ricerca qualitativa (Birt et al., 2016).

Il campione individuato nell'indagine è di tipo non probabilistico e di convenienza, costituito da persone già note al contesto di ricerca che hanno manifestato la propria disponibilità a partecipare (Etikan, Musa, Alkassim, 2016). L'indagine è stata condotta nel rispetto dei principi etici della ricerca, garantendo la partecipazione volontaria, il consenso informato e accessibile e la riservatezza dei dati raccolti.

### 3.1. Protocollo di intervista semi-strutturata

L'indagine ha coinvolto complessivamente 8 partecipanti, 4 genitori di bambini/ragazzi con disabilità e 4 giovani adulti con disabilità. A seguito della sottoscrizione del consenso informato – opportunamente adattato in termini di accessibilità, quando richiesto dalle specifiche condizioni personali – i colloqui sono stati audio-registrati e successivamente trascritti integralmente.

Lo strumento di rilevazione adottato è stato un protocollo di intervista semi-strutturata a orientamento narrativo, elaborato specificamente per indagare il concetto di progetto di vita e calibrato in modo da risultare accessibile a tutti gli intervistati.

Le interviste hanno avuto l'obiettivo di raccogliere narrazioni con particolare attenzione al significato attribuito al Progetto di vita. Le aree indagate comprendono la biografia personale e familiare, le esperienze quotidiane e di partecipazione sociale, le rappresentazioni del Progetto di vita e dei suoi elementi costitutivi, le risorse e gli ostacoli che ne influenzano la realizzazione, nonché i desideri, le aspettative e le visioni per il futuro. In chiusura, entrambe le tracce offrono uno spazio riflessivo per raccogliere valori guida, messaggi e aperture finali, in un'ottica di ascolto partecipativo e inclusivo.

Particolare attenzione è stata posta alla redazione dei quesiti e alle modalità di conduzione dell'intervista. Di seguito si evidenziano gli accorgimenti adottati con tutte le persone intervistate:

- formato flessibile (possibilità di riformulare o approfondire le domande in base alle abilità e reazioni dell'intervistato);
- linguaggio accessibile (linguaggio semplice e concreto, evitando termini tecnici o formulazioni complesse; frasi brevi e chiare; ripetizione o riformulazione delle domande e verifica di aver compreso correttamente le risposte);
- ambiente e tempistiche adeguate (ambienti privi di barriere architettoniche e confortevoli; ritmo lento e rilassato);
- supporti alla comunicazione (ove necessario sono stati messi a disposizione strumenti e accomodamenti per la comunicazione).
- relazione di fiducia (prima di iniziare l'intervista e durante il suo svolgimento, l'intervistatore, persona nota agli intervistati, ha dedicato tempo a creare un clima di fiducia e ascolto attivo; atteggiamento paziente, rispettoso e non giudicante; particolare attenzione a non indurre risposte compiacenti).

Nello specifico nella conduzione con i giovani adulti con disabilità, sono stati adottati accorgimenti mirati, differenziati in base ai bisogni comunicativi e alle necessità di sostegno, così da garantire condizioni di equità e di effettiva partecipazione al processo narrativo (Tassé, 2005; McFarland et al., 2024). In alcuni casi si è fatto ricorso alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) con domande a risposta chiusa (sì/no) e scelte multiple presentate su supporti cartacei, così da rendere l'alternativa visibile e selezionabile; quando utile, sono stati presenti facilitatori di fiducia (un familiare e/o un educatore) con funzione di mediazione relazionale e di contenimento dell'ansia, senza interferire nella produzione della risposta. Per interlocutori inclini al racconto ma con difficoltà di astrazione o di stabilizzazione semantica, l'intervista si è svolta nell'ambiente domestico (zona di comfort), utilizzando domande brevi e univoche, verificate ogni volta nella comprensione (“ti è chiara la domanda?”), con sistematica esemplificazione concreta (scenari, routine, oggetti/luoghi) al fine di ancorare i concetti. In presenza di lessico idiosincratico o slittamenti di significato, l'intervistatore ha praticato riformulazioni e parafrasi di controllo

(“intendi dire che...?”), riducendo il numero di nodi decisionali per evitare sovraccarico. In più occasioni, una breve rilettura condivisa di domande e risposte al termine del colloquio (*member checking* in itinere) ha consentito di chiarire passaggi, arricchire dettagli e consolidare il significato delle affermazioni, preservando l’aderenza al punto di vista del partecipante. Queste scelte hanno perseguito tre obiettivi convergenti: garantire l’accessibilità comunicativa, sostenere l’autoefficacia narrativa e tutelare l’affidabilità dei dati raccolti.

### 3.2. Analisi tematica dei dati

L’elaborazione dei dati testuali è stata condotta mediante analisi tematica, secondo l’impostazione qualitativa delineata da Braun e Clarke (2006-2021), che prevede un processo di codifica rigoroso e iterativo. Tale tecnica, ampiamente consolidata nell’ambito della ricerca qualitativa, mira a identificare, analizzare e interpretare i pattern di significato emergenti dalle narrazioni dei partecipanti. In coerenza con l’orizzonte narrativo-ermeneutico che orienta lo studio, questo approccio ha consentito di far emergere nuclei tematici riconducibili alle rappresentazioni, ai vissuti, alle pratiche e ai significati attribuiti al Progetto di vita, offrendo una lettura densa e contestualizzata delle esperienze raccolte.

Le linee guida fornisco una struttura in sei fasi che costituiscono una guida pratica ampiamente utilizzata nelle scienze sociali e pedagogiche per analizzare dati qualitativi in modo sistematico e trasparente:

1. familiarizzazione con i dati – trascrivere, leggere e rileggere i materiali, annotando impressioni preliminari e idee ricorrenti;
2. generazione dei codici iniziali – individuare ed etichettare in modo sistematico gli elementi significativi nei testi, creando codici che rappresentano aspetti rilevanti;
3. ricerca dei temi – raggruppare i codici in insiemi più ampi per individuare possibili temi che riflettano pattern significativi;
4. revisione dei temi – verificare la coerenza interna ed esterna dei temi, modificandoli o ridefinendoli se necessario;
5. definizione e denominazione dei temi – precisare il contenuto e i confini di ciascun tema, attribuendo nomi chiari e descrittivi;
6. produzione del report – redigere il resoconto finale, illustrando i temi con estratti significativi e collegando l’analisi ai quesiti di ricerca e alla letteratura.

Per garantire la validità intersoggettiva, due osservatori indipendenti hanno codificato separatamente le trascrizioni e, successivamente, hanno discusso i risultati in una procedura di *consensus coding* (triangolazione e confronto intersoggettivo) al fine di convergere su una lettura condivisa e coerente dei temi

emersi (Nowell et al., 2017). Questo approccio ha permesso di individuare pattern ricorrenti e significati situati, coerenti con l’orizzonte narrativo-interpretativo della ricerca.

## 4. Risultati

L’analisi tematica è stata condotta separatamente sulle interviste ai genitori e ai giovani adulti, seguendo lo stesso impianto metodologico (lettura iterative, codifica induttiva, aggregazione per prossimità semantica e interpretativa). Questa impostazione ha consentito di esaminare in modo comparabile i due corpus, mantenendo la continuità procedurale e garantendo la tracciabilità dei passaggi analitici. I paragrafi che seguono presentano i temi emergenti per ciascun gruppo, rispettando la struttura e i criteri di denominazione coerenti con l’impianto complessivo dello studio.

### 4.1. Risultati delle interviste a genitori

Le interviste ai genitori sono state sottoposte a un’analisi tematica che ha portato all’individuazione di cinque nuclei principali. Le etichette dei temi ne sintetizzano il fulcro semantico e ne delimitano l’estensione, offrendo una cornice interpretativa di come i genitori rappresentino il Progetto di vita dei propri figli.

1. Desideri come principio generativo – Il Progetto di vita è inteso dai genitori come percorso che deve nascere dai desideri della persona, non dalle mancanze. Un genitore sottolinea che esso “deve partire da ciò che lui desidera, non da ciò che manca”, mentre un altro osserva che significa “poder fare ciò che desidera essere e fare... anche nella quotidianità”. Nei racconti di genitori di bambini più piccoli i desideri si esprimono in micro-mete contestuali concrete (attività, routine, spazi di benessere), mentre per chi ha figli più grandi si allargano a scenari di abitare, di lavoro e di autonomia sociale. Il tema comprende quindi tanto la formulazione esplicita delle aspirazioni quanto le pratiche con cui i genitori le trasformano in obiettivi e sostegni.
2. Dalla presenza alla partecipazione – I genitori evidenziano con chiarezza la differenza tra essere presenti e partecipare davvero. Una madre afferma che spesso, per il figlio, “è stata pensata la sua presenza, non la sua partecipazione”, sottolineando la necessità di condizioni che rendano l’appartenenza effettiva. Al contrario, quando i contesti riescono a predisporre ruoli e interazioni paritarie, come nello sport, i figli “si sentono alla pari... lì sono dav-

vero inclusi”, il che indica come alcuni contesti riescano a convertire la presenza in partecipazione quando prevedono ruoli chiari, interazioni paritarie e accomodamenti esplicativi. In questo tema rientrano gli adattamenti del contesto, le mediazioni educative e le pratiche che riconoscono la persona e la sua famiglia come interlocutori legittimi, non semplici destinatari.

3. Reti di sostegno e corresponsabilità – Dalle interviste emerge il bisogno di reti forti e interconnesse, capaci di andare oltre i singoli servizi. Un genitore indica la necessità che “scuola, amici, parrocchia, servizi” siano in costante dialogo, mentre un altro mette in luce l’importanza di “qualcuno che aiuti i contesti a stare con lei (la persona)”, delineando il ruolo di una figura-ponte che traduca bisogni e desideri in pratiche condivise. Il Progetto di Vita viene percepito come possibile solo se vi è corresponsabilità diffusa: ogni attore – famiglia, scuola, comunità, servizi sociosanitari – assume un ruolo nella costruzione di percorsi coerenti e continuativi. Pur con intensità diverse, emerge l’idea di una presa in carico pubblica che dia continuità e coerenza: non “che cosa offre il singolo servizio”, ma come l’insieme dei sostegni lavora in modo coordinato attorno al progetto della persona.
4. Ostacoli istituzionali e barriere culturali – Accanto alle esperienze positive, i genitori individuano barriere sistemiche: valutazioni che non intercettano le capacità reali, risposte standardizzate e frammentazioni organizzative. Una madre definisce “segregante” una valutazione lavorativa che “gli mette limiti che non esistono”, mentre un altro genitore osserva che “la risposta sanitaria a volte tronca le prospettive”. Il tema cattura così il divario tra principi dichiarati e pratiche, con il rischio che il Progetto di vita venga depo-tenziato da rigidità burocratiche e da barriere culturali e sottolinea il bisogno di cornici valutative e organizzative coerenti con autodeterminazione, pari opportunità e continuità dei sostegni.
5. Autodeterminazione progressiva e transizioni – Il percorso di autodeterminazione è percepito come graduale, costruito per piccoli passi e sostenuto da decisioni quotidiane che maturano nel tempo, attraverso esperienze concrete e tempi distesi. Un genitore racconta che “procediamo a piccoli passi: routine, scelte semplici, e poi si amplia”, mentre un altro sottolinea che “il passaggio verso il lavoro è ciò che preoccupa di più”. Questo tema include il delicato momento delle transizioni (scuola-lavoro, adolescenza-età adulta), in cui i genitori chiedono sostegni flessibili e continui per evitare interruzioni che possano compromettere i progetti futuri.

Nel loro insieme, le interviste ai genitori restituiscono un’immagine del Progetto di vita come orizzonte di senso negoziato tra le aspirazioni personali dei figli, le opportunità dei contesti e le responsabilità istituzionali. I genitori convergono nel ribadire che i desideri devono essere sempre il punto di partenza,

che la presenza debba tradursi in partecipazione, che le reti debbano essere integrate e corresponsabili, e che le transizioni necessitino di sostegni continui. Parallelamente, segnalano criticità dovute a pratiche standardizzate e valutazioni non inclusive. Da questa prospettiva, il Progetto di vita non è percepito come un adempimento formale, ma come una trama dinamica di relazioni, sostegni e possibilità che si costruisce giorno dopo giorno, chiedendo ai contesti di ripensarsi e di rigenerarsi attorno ai desideri e alle scelte dei figli.

#### *4.2. Risultati delle interviste ai giovani adulti con disabilità*

Le interviste ai giovani adulti sono state sottoposte anch'esse ad analisi. La procedura ha mantenuto criteri uniformi rispetto al corpus dei genitori, garantendo la comparabilità metodologica e la tracciabilità dei passaggi. Di seguito sono presentati i temi emersi, denominati in modo da riflettere il loro baricentro concettuale e i relativi confini interpretativi.

1. Pratiche e passioni come principio generativo dell'identità – Le pratiche espressive, in particolare la musica (studio strumentale, gruppi, orchestra), costituiscono un dispositivo identitario che sostiene l'espressione, la regolazione emotiva e l'appartenenza. Per alcuni, la musica è un canale comunicativo privilegiato quando il linguaggio verbale è percepito come insufficiente: «a volte non riesco a esprimermi a parole e mi esprimo di più attraverso la musica». L'impegno nello studio e nella performance definisce competenze riconosciute e ruoli in contesti sociali significativi: «attualmente suono il basso elettrico... so suonare altri strumenti...», «abbiamo una nuova orchestra... suono il clarinetto». Queste esperienze generano traiettorie di sviluppo orientate, in cui obiettivi formativi e professionali emergono con chiarezza: «tanta musica e pace... diventare un po' più professionista... anche poter... insegnare». In tale cornice, le pratiche artistiche e sportive (prove, concerti, attività di gruppo) favoriscono routine organizzate, rafforzano l'autoefficacia e ampliano le reti di appartenenza, fungendo da ponte tra l'espressione personale e la partecipazione sociale.
2. Casa e lavoro come assi concreti del progetto – Abitare e lavorare sono i due cardini del progetto desiderato. La “casa” viene evocata come spazio di benessere, autonomia e sicurezza («mi piace stare a casa, nella mia casa nuova»), talvolta immaginata in coabitazione («dopo Parigi vado a vivere con Sami... in una casa di un progetto») o come luogo di solitudine positiva («vorrei stare da sola in mezzo alle montagne»). Anche il lavoro è percepito come fonte di stabilità e riconoscimento: «vado a lavorare alla mensa...», «da dicembre-gennaio sarò assunto... parola per il futuro: il lavoro». In alcuni casi, l'ambiente di lavoro stesso è descritto come familiare, «quasi un

pezzo di casa», a testimonianza del valore affettivo e relazionale attribuito a contesti in cui ci si sente accolti.

3. Reti abilitanti e figure di riferimento – Le reti prossimali (famiglia, educatori, colleghi, associazioni, insegnanti – in particolare di musica) traducono desideri in possibilità concrete, offrendo mediazioni quotidiane e continuità di sostegni. Nelle parole di un'intervistata, il sostegno è innanzitutto relazionale e vicino: «tu e [un educatore] ... anche [operatori e amici]»; un altro giovane sottolinea il ruolo dell'alloggio come presidio di autonomia: «l'alloggio... ci aiutano a fare la spesa». Accanto all'aiuto pratico, emergono figure motivanti che alimentano fiducia e impegno: «il mio insegnante... mi sostiene... mi incoraggia a dare il meglio di me». Insieme, questi attori costruiscono un “ponte” tra aspirazioni e contesti: da un lato facilitano gli aspetti organizzativi (spostamenti, gestione della casa, tempi), dall'altro riconoscono competenze e passioni, legittimando scelte e sperimentazioni che rafforzano appartenenza e autodeterminazione.
4. Barriere situate e strategie di superamento – Le difficoltà emergono come circoscritte a specifici contesti e momenti. Sul versante comunicativo e della novità, un'intervistata riferisce: «quando c'è qualcosa di nuovo, un po' mi spaventa...», segnalando la necessità di tempi di familiarizzazione e di mediazioni prevedibili. La mobilità rappresenta un'altra soglia: «non ho la patente... per Chatillon è un po' lontano», evidenziando come distanze e assenza di abilitazioni alla guida incidano sull'accesso alle opportunità. Alcuni passaggi toccano le dimensioni relazionali: «pochi amici... non poter stare solo, non parlare». Accanto a queste barriere, tuttavia, compaiono routine consolidate che proteggono la partecipazione quotidiana («no, tutto bene»). Le strategie citate includono accompagnamenti, esposizione graduale a contesti nuovi, organizzazione dei tragitti e supporti pratici che rendono sostenibili gli impegni.
5. Autodeterminazione prossimale e parole-chiave per il futuro – Le scelte vengono costruite per passi ravvicinati e osservabili, sostenute da parole-bussola che orientano priorità e impegni: «recuperare, perché devo recuperare il tempo dell'alloggio» segnala un obiettivo temporalmente definito; «la pace» e «il lavoro» condensano valori e mete concrete. Le decisioni riguardano gli snodi vitali – «farmi una famiglia... la casa, il lavoro» – e si declinano in prove di autonomia gestibili (abitare, tempi, attività, spostamenti), in cui ogni traguardo intermedio rafforza la percezione di efficacia e guida il passo successivo.
6. Consapevolezza del Progetto di vita: gradiente di comprensione – La familiarità con il concetto varia lungo un continuum. In alcuni casi prevale l'assenza di conoscenza («hai mai sentito parlare di progetto di vita? – No»); in altri, emerge una definizione operativa che ne chiarisce funzione e dinamica:

«un percorso per aiutarti a trovare la tua strada... obiettivi... che poi si può sempre cambiare». In più passaggi la comprensione è per componenti, elencate come orizzonte di riferimento («famiglia, amici, salute, attività»), con un principio regolativo esplicito: «facile: poter scegliere...». Questo gradiente indica che, anche senza il lessico specialistico, la sostanza del progetto è riconosciuta come intreccio di scelte, sostegni e possibilità di auto-determinazione.

Nel loro insieme, le interviste dei giovani adulti restituiscono un Progetto di vita declinato in termini concreti e prossimali, radicato nei contesti della quotidianità. Il progetto prende forma nelle scelte vissute – entrare o stabilizzare un lavoro (“essere assunto”), abitare in una certa soluzione (coabitazione, casa “nuova”, vivere da soli), partecipare stabilmente a pratiche significative (gruppi musicali, orchestra, sport) – e si sostiene attraverso reti che offrono aiuti pratici (spesa, spostamenti, organizzazione della giornata) e riconoscimento. Identità e appartenenze si strutturano attorno a musica/arti, casa e lavoro, mentre le barriere vengono affrontate attraverso adattamenti specifici (accompagnamenti, pianificazione dei tragitti, esposizione graduale a contesti nuovi). Le parole-chiave scelte dai giovani (“lavoro”, “pace”, “recuperare”, “famiglia”) fungono da indicatori direzionali che condensano valori e aspirazioni. Più che un dispositivo astratto, il Progetto di vita emerge come trama pragmatica di relazioni, luoghi e attività entro cui esercitare decisioni significative e costruire continuità tra presente e futuro prossimo.

#### 4. Discussione

L’analisi delle interviste a genitori e giovani adulti delinea il Progetto di vita come orizzonte pedagogico vissuto: non un apparato tecnico, bensì una tessitura dinamica di desideri, scelte e contesti. La discussione viene qui organizzata intorno alle cinque domande-guida.

##### (1) Quali significati i partecipanti attribuiscono al Progetto di vita?

Dalle narrazioni emerge una concezione del Progetto di Vita come orizzonte di senso esistenziale, non come dispositivo tecnico o amministrativo. Per i genitori, esso rappresenta un percorso di riconoscimento e valorizzazione dei desideri dei figli: un progetto “che deve partire da ciò che lui desidera, non da ciò che manca”. Il Progetto di vita è dunque inteso come spazio di possibilità, in cui i desideri diventano principio generativo dell’azione educativa e dei sostegni.

Per i giovani adulti, invece, il significato si concretizza nella quotidianità: il Progetto di vita è ciò che “si fa” e “si costruisce” nelle scelte di abitare, lavorare,

coltivare passioni e relazioni. Le parole chiave che ricorrono – lavoro, pace, recuperare, famiglia – condensano valori pragmatici e orientamenti morali, delineando una visione incarnata e situata della progettualità. Ne risulta un significato fortemente concreto e affettivo, in cui il progetto non è un piano astratto, ma una trama vissuta di luoghi, legami e azioni che sostanziano la vita quotidiana.

(2) In che misura le esperienze biografiche e quotidiane contribuiscono a plasmarne la rappresentazione e l'immaginario?

Le rappresentazioni del Progetto di vita nascono e si rinnovano dentro le esperienze biografiche: routine, transizioni, scelte relazionali e formative. Per i genitori, l'immaginario progettuale si intreccia con la storia familiare e con le tappe di crescita dei figli, costruendo una visione “a piccoli passi” dell'autodeterminazione, fatta di esperienze graduali e tempi distesi. Nei racconti dei giovani adulti, le pratiche espressive – in particolare la musica e lo sport – costituiscono luoghi simbolici di identità e di appartenenza. “A volte non riesco a esprimermi a parole e mi esprimo di più attraverso la musica”: il linguaggio artistico diventa così medium di comunicazione, autoregolazione e riconoscimento sociale. Queste esperienze generano un immaginario del Progetto di vita come processo dinamico di autoformazione e scoperta: la vita quotidiana, con i suoi ritmi e le sue relazioni, si configura come il laboratorio permanente in cui la persona negozia sé stessa e il proprio futuro.

(3) Quali azioni, risorse e sostegni sono percepiti come indispensabili, e quali fattori ne limitano il compimento?

Genitori e giovani convergono nel riconoscere l'importanza di reti prossimali e coordinate: famiglia, educatori, colleghi, insegnanti e servizi territoriali sono percepiti come risorse imprescindibili per tradurre i desideri in possibilità reali. Le figure di riferimento – l'insegnante di musica che “mi sostiene e mi incoraggia a dare il meglio di me”, gli educatori che “ci aiutano a fare la spesa” – incarnano una pedagogia della prossimità che accompagna senza sostituire, promuovendo autonomia e fiducia. Tuttavia, accanto a questi dispositivi abilitanti, emergono ostacoli strutturali e culturali. I genitori segnalano valutazioni che non intercettano capacità reali e procedure che “mettono limiti che non esistono”, denunciando una distanza tra principi e pratiche. I giovani, invece, individuano barriere situate – trasporti, comunicazione, ambienti nuovi – che, se non sostenute da accomodamenti ragionevoli, compromettono la partecipazione. Da qui l'esigenza di sostegni personalizzati, continui e coordinati, non solo orientati ai bisogni, ma ai desideri e ai ruoli che ciascuno intende assumere.

(4) Quali presupposti teorici, culturali e valoriali orientano le visioni del Progetto di vita?

Alla base delle rappresentazioni raccolte si riconosce un paradigma pedagogico coerente con la *Self-Determination Theory* e con l'approccio dei diritti sancito dalla Convenzione ONU e dal D.lgs. 62/2024. Il Progetto di vita è percepito come dispositivo di libertà e di responsabilità: un processo “scritto a matita”, aperto alla revisione e al cambiamento. Culturalmente, i racconti esprimono una visione della disabilità come condizione relazionale, in cui l'identità si costruisce attraverso interdipendenze e partecipazioni significative. I valori che orientano le narrazioni – libertà, sicurezza, pace, appartenenza – rivelano un'etica della vita fondata sull'essere-in-relazione e sulla possibilità di scegliere e contribuire. In questa prospettiva, il Progetto di vita diventa al contempo strumento di autodeterminazione e principio regolativo per la trasformazione dei contesti.

(5) Quale ruolo assumono famiglia, comunità, servizi e istituzioni nel renderne possibile la concreta realizzazione?

La realizzazione del Progetto di vita richiede una regia collettiva e interistituzionale. I genitori chiedono “reti forti e in dialogo costante” e la presenza di figure-ponte capaci di garantire continuità tra scuola, servizi, comunità e luoghi di vita. Le esperienze dei giovani confermano che la qualità del progetto dipende dal grado di connessione tra questi attori: quando la collaborazione funziona, le scelte diventano praticabili, i ruoli si consolidano, la partecipazione si stabilizza. Famiglia e comunità si configurano come luoghi primari di sostegno e appartenenza, mentre le istituzioni educative e sociali sono chiamate a farsi contesti abilitanti, capaci di ascoltare e di co-progettare. In coerenza con la logica del sistema arcipelago, il Progetto di vita può compiersi solo se i diversi contesti si connettono in una rete di opportunità coordinate attorno alla persona. È in questo intreccio – tra micro e macro, tra intimità e istituzione – che il Progetto di vita trova il suo pieno compimento pedagogico: non come piano imposto, ma come costruzione condivisa di cittadinanza, responsabilità e libertà.

## 5. Conclusioni e prospettive

Questo studio offre un'immagine del Progetto di vita come tessitura delicata e insieme esigente: una trama che prende forma nell'incontro fra desideri, relazioni e contesti e che chiede ai sistemi di farsi ospitali alle preferenze della persona. Più che un'aggiunta “umanistica” alle procedure, il Progetto di vita funziona da lente regolativa: orienta lo sguardo dai servizi erogati ai ruoli assunti, dalle prestazioni alle appartenenze, dalla presenza alla partecipazione. La

qualità del progetto coincide con quella delle relazioni che lo sostengono, capaci di generare *agency*, continuità e riconoscimento.

Sul piano metodologico, emergono tre snodi. Primo, un'epistemologia situata: gli accorgimenti adottati (analisi tematica rigorosa, *member checking*, adattamenti comunicativi) non sono meri protocolli, ma condizioni di giustizia epistemica che legittimano i saperi dei partecipanti e ne lasciano traccia operativa. Secondo, la progettazione come ricerca in atto: *logbook* narrativi, portfolio di ruoli e cartografie delle reti diventano cerniere tra desideri e decisioni istituzionali; documentare e rinegoziare è già intervenire. Terzo, la valutazione come pratica di cittadinanza: il baricentro si sposta dagli output amministrativi agli esiti di partecipazione, accesso, possibilità di scelta, esercizio di ruoli riconosciuti e tenuta dei legami nelle transizioni, come indicatori di “processo vitale” (continuità di routine significative, riferimenti stabili, accomodamenti tempestivi).

Da qui alcune prospettive trasformative. Regie di prossimità porose: équipe interistituzionali con mandato sulle transizioni, sugli accomodamenti anticipatori e sul coordinamento dei sostegni, sorrette da budget integrati orientati ai ruoli. Strumenti leggeri ma esigenti: diari di progetto condivisi, mappe dinamiche delle reti, patti di partecipazione che rendano visibili impegni, tempi e revisioni. Alfabetizzazioni reciproche: formazione continua di professionisti e famiglie su ascolto adattivo, interviste accessibili e co-decisione e specularmente, educazione dei servizi al lessico e alle pratiche dei diritti. Salvaguardie antiburocratiche: clausole di non standardizzazione (nessun format senza spazi narrativi), revisioni periodiche con la persona, *accountability* pubblica sugli esiti di partecipazione, oltre ai volumi erogati.

Sul versante della ricerca, si aprono piste esigenti: studi longitudinali partecipati per seguire le soglie di vita; ricerca progettuale (*design-based*) per co-sviluppare strumenti narrativi e indicatori di cittadinanza; confronti territoriali per comprendere quali architetture istituzionali abilitino meglio la co-progettazione; dispositivi di co-valutazione con restituzioni pubbliche comprensibili, ancorate a ciò che conta per le persone.

Infine, una postura etica: assumere l’“incompiutezza” come cifra didattica del Progetto di vita. La flessibilità non è un orpello, ma una virtù civica dei sistemi; l’errore e la revisione non segnalano fragilità, bensì apprendimento istituzionale. Per questo, la documentazione narrativa deve essere riconosciuta come atto pedagogico e politico insieme: ciò che si narra diventa ciò che le istituzioni sono chiamate a rendere possibile. Solo così il Progetto di vita cessa di essere un fascicolo e diventa una pratica di cittadinanza viva, capace di riorientare sguardi, risorse e responsabilità verso ciò che consente, quotidianamente, di scegliere, appartenere, contribuire.

## Riferimenti bibliografici

- Biancalana V., Canevaro A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia Più Didattica*, 5: 2-10.
- Birt L., Scott S., Cavers D., Campbell C., Walter F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation?. *Qualitative Health Research*, 26(13): 1802-1811.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Colla R.H., Kurtz C.F. (2024). Storying research: Exploring the benefits of participatory narrative inquiry as a methodology for wellbeing research. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(3): 1-20.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Etikan I., Musa S.A., Alkassim R.S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1): 1-4.
- Griffo G. (2009). *Se le persone con disabilità vengono incluse nella società*. Gruppo Solidarietà. -- <https://www.grusol.it/informazioni/07-05-09bis.PDF>.
- Griffo G. (2005). Diritti umani per le persone con disabilità. *Pace Diritti Umani*, 3: 37-61.
- Griffo G. (Ed.). (2019). *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD*. Roma: Comunità.
- Lepri C., Francescutti C. (2025). Scrivere a matita i progetti delle persone. *Animazione Sociale*, 2: 22-33.
- Marchisio C.M. (2024). Il progetto personalizzato e partecipato. In: C. Tarantino (a cura di). *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 503-530). Bologna: il Mulino.
- Marchisio C., Curto N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello, V. Macchia, *Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsreich*, 203-215, Bozen-Bolzano: University Press.
- McFarland B., Bryant L., Wark S., & Morales-Boyce T. (2024). Adaptive interviewing for the inclusion of people with intellectual disability in qualitative research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(1).
- Nigar N. (2020). Hermeneutic phenomenological narrative enquiry: A qualitative study design. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(1): 10-18.
- Nowell L.S., Norris J.M., White D.E., & Moules N.J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1).
- Piccione D. (2023). *Costituzionalismo e disabilità: i diritti delle persone con disabilità tra Costituzione e Convenzione ONU*. Torino: Giappichelli.

- Sousa C., Neves J.C., Damásio M. J. (2022). Empowerment and well-being through participatory action research and accessible gaming: a case study with adults with intellectual disability. *Frontiers in Education*, 7.
- Tarantino C., Griffo G., Bernardini M.G. (2021). La discriminazione delle persone con disabilità. Un deficit di cittadinanza. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 235-252.
- Tassé M. J. (2005). Guidelines for interviewing people with disabilities: Supports Intensity Scale. *American Association on Mental Retardation*.
- Zuttion R. (2022). Il budget di salute come pratica di personalizzazione: l'esperienza del Friuli-Venezia Giulia. *Spiritualità e Qualità di Vita*, XIII.