

Il Progetto di Vita: linee di analisi per una riflessione pedagogica orientata alla Qualità di Vita

The Life Project: Lines of analysis for a pedagogical reflection oriented toward Quality of Life

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale
Anno 16 n.2
Luglio-Dicembre 2025

**Il Progetto di Vita: linee di analisi
per una riflessione pedagogica orientata
alla Qualità di Vita**
**The Life Project: Lines of analysis
for a pedagogical reflection oriented
toward Quality of Life**

FrancoAngeli®

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Education Sciences & Society (ESS) is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate. The issues of **Education Sciences and Society** offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

Editors in Chief/Direttori: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giacconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee/Comitato Editoriale

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giacconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Chiara Laici (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee/Co-Direttori

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giacconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

Scientific Committee/Comitato Scientifico

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascensi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Maria Buccolo (Università Europea di Roma); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketela (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Tommaso Farina (Università degli Studi di Macerata); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccageto (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovacca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

Peer Review Process

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy
Iissn 2038-9442, ISSN 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Il semestre 2025 – Finito di stampare: dicembre 2025

Il Progetto di Vita: linee di analisi per una riflessione pedagogica orientata alla Qualità di Vita

The Life Project: Lines of analysis for a pedagogical reflection oriented toward Quality of Life

Sommario

Editoriale

Michele Corsi, Catia Giacconi, Ilaria D'Angelo

Il Progetto di Vita: linee di analisi per una riflessione pedagogica orientata alla Qualità di Vita

pag. 9

Editorial

Michele Corsi, Catia Giacconi, Ilaria D'Angelo

The Life Project: Lines of analysis for a pedagogical reflection oriented toward Quality of Life

» 21

Articoli

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 Giacconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Lucia Borsini

» 33

Il “Progetto di vita” tra orizzonte pedagogico e dispositivo giuridico: analisi critica e prospettive attuative nel quadro del D. Lgs. 62/2024

The “Life Project” between pedagogical horizon and legal framework: Critical analysis and implementation perspectives within the framework of Legislative Decree 62/2024

Angelo Lascioli, Luciano Pasqualotto » 48

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

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

Enrico Miatto, Claudia Maulini » 60

Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistematici e sinergici The Life project as a tool of community governance for the implementation of systemic and synergistic care interventions <i>Alessandro Romano, Antonio Giannone, Marinella Muscarà</i>	pag.	74
Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita Background, political and cultural assumptions, and emerging pedagogical issues surrounding the Life Project <i>Marco Leggieri, Giorgio Crescenza, Fabio Bocci</i>	»	88
Il Progetto di Vita: riflessioni e spunti operativi per realizzarlo Life Plan: Reflections and practical suggestions to construct it <i>Ines Guerini</i>	»	106
Il Progetto di Vita. Verso un paradigma integrato tra Universal Design for Transition e Life Designing The Life Project: Toward an Integrated Paradigm Bridging Universal Design for Transition and Life Designing <i>Rosa Sgambelluri, Francesca Placanica</i>	»	121
Lives, choices, territories: Life Project, Quality of Life, Capabilities and Person-Centred Planning in light of Legislative Decree 62/2024 <i>Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Claudia Maulini</i>	»	136
Su base di uguaglianza: condizionalità sociopedagogiche per un progetto di Vita che garantisca diritti e libertà On an Equal Basis: Sociopedagogical conditions for a life project that guarantees freedom and rights <i>Nataszia Curto</i>	»	155
Il progetto di vita come dispositivo di capacitazione pedagogica: dai fondamenti teorici agli assetti metodologici The life project as a pedagogical capacity device: From theoretical foundations to methodological frameworks <i>Cecilia Maria Marchisio</i>	»	174
Il progetto di vita delle persone con disabilità: Un approccio dinamico per costruire una vita di qualità		

The Life Project of People with Disabilities: A Process-Oriented Approach to Build a Quality Life

Mariachiara Feresin, Elena Bortolotti

pag. 189

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

» 201

Quality of Life of siblings and parents of people with intellectual disabilities: A pilot study

Catia Giaconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Lucia Borsini

» 221

Ripensare la cura: implicazioni pedagogiche della legge 62/2024 nella formazione dei professionisti sanitari

Pedagogical Implications of Law 62/2024 in the Training of Healthcare Professionals

Gianluca Amatori

» 239

Donne con disabilità e Progetto di vita: l'assistenza personale e il sostegno alla maternità

Women with disabilities and Life Project: Personal Assistance and support for motherhood

Barbara Alesi, Arianna Taddei

» 253

Dalla teoria alla pratica: la valutazione nei servizi socioeducativi del territorio bresciano

From Theory to Practice: Evaluation in Socio-Educational Services in the Brescia Area

Enrico Orizio, Katia Montalbetti

» 266

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

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

Farnaz Farahi

» 292

L'alleanza educativa tra scuola e famiglia per un progetto di vita inclusivo: le opinioni delle figure di sistema a scuola

The educational alliance between school and family for an inclusive life project: The opinions of system figures at school

Flavia Capodanno, Iolanda Zollo

pag. 307

Progetto di Vita e scuola inclusiva: dal Piano Educativo Individualizzato alla progettualità esistenziale

Inclusive Life and School Project: From the Individualized Educational Plan to existential planning

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto

» 319

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

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

Giuseppe Filippo Dettori, Barbara Letteri

» 330

Semplessità e Progetto di Vita tra musica e tecnologie didattiche: traiettorie inclusive

Simplexity and Life Project between music and educational technologies: Inclusive trajectories

Alessio Di Paolo, Anna Rescigno, Michele Domenico Todino

» 349

Narrazione, cooperazione e life design nella scuola media: percorsi per promuovere Progetto di Vita, benessere e inclusione

Storytelling, cooperation and life design in secondary school: Pathways to promote Life Projects, wellbeing and inclusion

Davide Di Palma, Giovanna Scala, Gianluca Gravino, Giovanni Tafuri

» 375

Il ruolo della Funzione Strumentale per l’Inclusione nella costruzione del “Progetto di Vita” attraverso il PCTO

The role of the Instrumental Function for Inclusion in building a “Life Project” through PCTO

Maria Antonietta Maggio

» 394

L’inclusione socio-lavorativa di giovani adulti con disturbo dello spettro autistico: l’esperienza della Cooperativa sociale Artemista

The Socio-Occupational Inclusion of Young Adults with Autism Spectrum Disorder: The Experience of the Social Cooperative Artemista

Laura Fedeli, Gigliola Paviotti, Chiara Mignucci, Elisabetta Tombolini

pag. 420

Il Progetto di Vita: nessi tra simulazione e realtà

The Life Project: Connections between Simulation and Reality

Donatella Fantozzi

» 437

Sinergie e alleanze educative per un progetto di vita inclusivo: la transizione scuola-lavoro nei giovani con ASD

Synergies and educational alliances for an inclusive life project: The school-to-work transition in young people with ASD

Emanuela Zappalà, Erika Marie Pace

» 450

Progetto di vita e Autodeterminazione. Il Tinkering come dispositivo pedagogico per un apprendimento universale

Life project and Self-Determination. Tinkering as a pedagogical approach to foster Universal Learning

Vincenza Barra, Antinea Ambretti, Giuseppe Baldassarre, Rosa Sgambelluri

» 470

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Editoriale

Il Progetto di Vita: linee di analisi per una riflessione pedagogica orientata alla Qualità di Vita

Michele Corsi*, Catia Giacconi**, Ilaria D'Angelo***

Nell'attuale panorama educativo e sociale, il concetto del "Progetto di Vita" (d'ora in poi: PdV) e la sua teoria-prassi s'impongono come una delle più rilevanti sfide per la presa in carico «individuale, personalizzata e partecipata della persona con disabilità» (D.lgs. n. 62/2024).

Lontano, infatti, dall'essere una semplice formalizzazione burocratica o un insieme di interventi frammentari, il PdV rappresenta, piuttosto, una visione pedagogica complessa, profonda e multidimensionale, capace di orientare le traiettorie esistenziali delle persone coinvolte, nel rispetto dei principi dell'autodeterminazione, dell'inclusione e del coinvolgimento attivo. Così da raffigurarsi quale esito di un processo che, per un verso, inizia precocemente e, per altro, si nutre, nel tempo, di desideri, relazioni, apprendimenti e scelte, trovando fecondità nel dialogo fra le aspirazioni personali e i contesti di riferimento, i bisogni di supporto e le risorse attuative. In un intreccio pertanto dinamico fra individualità e collettività.

"Visione", questa, chiamata a confrontarsi con le trasformazioni culturali, legislative e organizzative che stanno attualmente ridefinendo le pratiche della "presa in carico". E dove, in particolare, il recente D.lgs. n. 62/2024 ha introdotto rilevanti novità nel campo della valutazione multidimensionale e della personalizzazione dei percorsi, restituendo al PdV tutta la sua centralità normativa e valoriale.

Tuttavia, l'efficacia e l'implementazione di tali indirizzi dipendono fortemente dalla capacità della comunità pedagogica di saperli interpretare in chiave riflessiva, di renderli operativi nei diversi contesti educativi, sanitari e sociali,

* Professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: E-mail: michele.corsi@unimc.it.

** Professoressa ordinaria di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: catia.giacconi@unimc.it.

*** Ricercatrice RTDB di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Macerata. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21429

come di sostenerli, adeguatamente, attraverso azioni formative e strumenti metodologici, opportuni e mirati.

In tale prospettiva, il PdV rappresenta, allora, anche una sfida per giunta sistemica, che richiede reti inclusive, corresponsabilità fra istituzioni e alleanze educative durature, in una lettura integrata della persona nei suoi molteplici ambiti di vita: dalla formazione al lavoro, dai rapporti tutti alle stesse “abitazioni”, dal tempo libero a ogni altra connotazione e dimensione della persona medesima.

Pertanto è, unicamente attraverso l’assunzione di questo specifico “punto di vista”, che la pedagogia e gli individui in interesse, le famiglie e le organizzazioni: nessuna esclusa, la società civile e lo Stato, la pedagogia e, in specie, la pedagogia speciale, la scuola, la storia, l’umanità e la democrazia, possono “pensare” (con approccio heideggeriano) a una reale promozione della “Qualità di Vita” (d’ora in poi: QdV) intesa non già come uno standard universale, ma quale “costruzione situata e dialogica”, in cui la persona con disabilità non venga più intesa al pari di una destinataria passiva delle decisioni altrui, ma come la protagonista, reale e autentica, di un percorso, integrale e integrato, in grado di valorizzare tutte le sue potenzialità, i suoi desideri e la sua capacità di autodeterminazione.

È nel solco e sulla scia di questi interi presupposti che si colloca il presente fascicolo della rivista *Education Sciences & Society*, in cui sono stati raccolti molteplici, interessanti, fondativi, rigorosi e ben articolati, contributi teorici, empirici e operativi, di differenti e numerosi Autrici e Autori, nondimeno di diversa collocazione di “scuola”, che hanno affrontato, a nostro parere in modo mirabile e scientifico, il tema del PdV per ciò che esso è propriamente e, cioè, quale dispositivo educativo e culturale, per eccellenza, di tutte le trasformazioni che lo riguardano e in cui è, potenzialmente e attualmente, “declinato”. Con l’obiettivo, pure, di promuovere un confronto a tutto campo: interdisciplinare e interistituzionale, capace di “tracciare” un panorama, totale e robusto sia culturalmente che operativamente, delle “pratiche”, delle questioni tuttora aperte e delle traiettorie possibili, nel segno di una migliore QdV.

Per passare a presentare ora, sia pure brevemente, i contributi che costituiscono questo numero della rivista e che sono stati suddivisi in quattro raggruppamenti prospettici o *sections*: dapprima undici articoli, a firma singola o a firme congiunte, incentrati sul PdV nella sua essenzialità pedagogica e nelle sue articolazioni storico-educative; poi, sei saggi, a una o più mani, adunati in una categoria di temi “trasversali” all’argomento principale di tale fascicolo come “raccolta – in specie – di prospettive professionali o di *caregivers*”, anche quali “testimonianze” e “testimoni”; per concludersi, infine, con ulteriori dieci appunti scientifici, personali o di micro-gruppo, riferiti, per un verso, alla dimensione della “scuola” e, per altro, a quella della “transizione fra scuola e lavoro

e della vita indipendente". Di cui sei sono gli articoli del penultimo ambito ora citato e quattro dell'ultimo qui menzionato.

Dunque, adesso, una loro rapidissima sintesi, nello stesso ordine con il quale sono stati qui indicizzati.

E, a seguire, la prima *section*.

Il Progetto di Vita nella cornice della Qualità di Vita: riflessioni critiche e prospettive di ricerca di Catia Giaconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo e Lucia Borsini, che propone una riflessione pedagogica in ordine al D.lgs. n. 62/2024, assumendo il paradigma della QdV come cornice di senso e prospettiva operativa per la costruzione del PdV, e con l'intento, nondimeno, di mettere in evidenza le potenzialità trasformative del dispositivo normativo rispetto alla possibilità di realizzare percorsi autenticamente personalizzati e inclusivi. In cui l'analisi, condotta attraverso un approccio critico-interpretativo, considera il decreto stesso quale spazio generativo di possibilità educative orientate all'autodeterminazione, alla partecipazione e al riconoscimento delle persone con disabilità come protagoniste dei loro percorsi di vita. In questa prospettiva, viene introdotto pure il concetto di allineamento riguardato quale processo intenzionale di coerenza tra funzionamento individuale, domini della QdV, obiettivi progettuali, contesti di vita e sistemi di valutazione. Tre i livelli principali qui individuati: la lettura integrata del profilo di funzionamento con i domini della QdV, la coerenza fra gli obiettivi degli interventi e la progettazione complessiva del PdV, e la connessione, infine, tra gli ambienti di vita, le pratiche educative e i processi di monitoraggio. Con siffatte dimensioni che configurano, in ultima istanza, un quadro pedagogico capace di tradurre il dettato normativo in pratiche di qualità e restituendo allo stesso PdV il suo significato più profondo, come processo continuo di costruzione identitaria, relazionale e partecipativa.

Il "Progetto di vita" tra orizzonte pedagogico e dispositivo giuridico: analisi critica e prospettive attuative nel quadro del D. Lgs. 62/2024 di Angelo Lascioli e Luciano Pasqualotto: analizza le novità introdotte dal D. Lgs. 62/2024, offrendo ai lettori un'analisi degli elementi fondamentali che caratterizzano la riformulazione del significato del PdV nel quadro generale del medesimo decreto. È parere, infatti, degli Autori che il PdV si configuri quale dispositivo pedagogico-giuridico e, come tale, vada interpretato. Per cui la lettura e l'applicazione di quanto ivi previsto, se collocate al di fuori di una prospettiva pedagogica, rischiano di trasformare lo stesso PdV in un dispositivo di tipo tecnico, svuotandolo di significato. E resocontando, in queste pagine, anche di un progetto di ricerca attivato dall'Università di Verona e finalizzato a sostenere specifiche azioni progettuali a favore delle persone con disabilità, e mettendo a disposizione gratuita degli operatori pure la piattaforma online www.icfapplicazioni.it, con la quale è possibile operare un'analisi bio-psico-

sociale, su base ICF, dei bisogni di costoro, nonché di ricavarne alcuni significativi indicatori utili per sostenerne la loro stessa QdV.

Dal dispositivo normativo al dispositivo pedagogico: il Progetto di Vita per l'inclusione lavorativa di Enrico Miatto e Claudia Maulini: prende in esame le implicazioni pedagogiche del D.Lgs. 62/2024, introducendo il PdV come dispositivo centrale per l'elaborazione dei percorsi inclusivi e sostenendo che il PdV non vada considerato quale semplice strumento amministrativo, per intenderlo, piuttosto, come dispositivo pedagogico capace di intrecciare, fra loro, diritti, educazione e legami sociali. In particolare, viene qui messa in luce la funzione del PdV quale volano per l'inclusione lavorativa e, nel contempo, pure come esperienza identitaria, formativa e di cittadinanza attiva. Evidenziando, nondimeno, tre dimensioni qualificanti lo stesso PdV: la *processualità*, che richiede strumenti di revisione continua e di accompagnamento flessibile; la *relazionalità*, che sollecita forme di co-progettazione fra persona, famiglia, istituzioni e comunità; e la *trasformatività*, che chiama i contesti sociali e lavorativi a riorganizzarsi in termini di accessibilità ed equità. Ponendo altresì in risalto tre criticità che rappresentano altrettante sfide e opportunità di ricerca per la pedagogia speciale e, cioè, la costruzione di modelli di *governance equi*, la sperimentazione di pratiche di co-progettazione inclusiva e la formazione di nuove figure professionali capaci di mediare le transizioni e di favorire i necessari processi d'innovazione organizzativa.

Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistematici e sinergici di Alessandro Romano, Antonio Giannone e Marinella Muscarà: analizza il ruolo del PdV individuale, personalizzato e partecipato, quale strumento cardine per la promozione dell'inclusione e del benessere delle persone con disabilità, soprattutto in condizioni di doppia o plurima vulnerabilità. A partire dal quadro normativo preso in esame e dai paradigmi pedagogici di matrice bio-psico-sociale, lo studio sottolinea come l'approccio olistico e quello *person-centered* possano superare la frammentazione dei sistemi di *welfare*, ancora troppo settoriali e discontinui. Il contributo presenta, infine, la ricerca condotta dall'Università «Kore» di Enna nell'ambito del progetto “Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell'inclusione!”, i cui risultati confermano la presenza di criticità strutturali nel coordinamento degli interventi, con particolare incidenza sulle famiglie dei migranti ed evidenziando, al contempo il potenziale del modello delle “poliferie educative” quali infrastrutture pedagogiche capaci d'integrare, fra loro, azioni e attori diversi. E configurando ulteriormente il PdV come un dispositivo generativo di processi inclusivi, orientato a rafforzare l'autodeterminazione, la co-progettazione e la QdV.

Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita di Marco Leggieri, Giorgio Crescenza e Fabio Bocci:

porta l'attenzione su quelli che possono essere definiti i presupposti politico-culturali inerenti al PdV, con un'analisi, anche, delle correlate questioni pedagogiche. Uscendo, in tal modo, dalla logica (e dal rischio) di inquadrare il PdV quale "semplice" strumento di carattere tecnico-burocratico-amministrativo e approdare invece, *felicemente*, all'idea che esso è, invece, un mediatore "straordinario" per attivare autentici processi di autodeterminazione e di autorealizzazione, nella prospettiva della vita indipendente. Con coordinate certamente pedagogiche, ma pure sociali, culturali e politiche, e soffermandosi, infine, su alcuni temi educativi di grande attualità e rilevanza, come quelli dello stigma, dell'*'hate speech'* e dell'educazione sentimentale.

Il Progetto di Vita: riflessioni e spunti operativi per realizzarlo di Ines Guerini: riflette sul concetto di PdV, integrando, in tale riflessione, le disposizioni normative previste dal D.Lgs. 62/2024. In specie, dopo aver spiegato cosa si intenda con PdV e perché si preferisca continuare ancora a distinguere tra lo stesso PdV e il "Progetto Individuale" (nonostante questa distinzione non sia più presente nel succitato decreto), esso argomenta attorno al principio dell'autodeterminazione come fattore indispensabile per restituire centralità alla persona con disabilità, nel suo stesso percorso di vita. Fornendo, infine, anche alcuni interessanti spunti operativi per quanti sono coinvolti, a diverso titolo, nella valutazione e nella stesura del PdV.

Il Progetto di Vita. Verso un paradigma integrato tra Universal Design for Transition e Life Designing di Rosa Sgambelluri e Francesca Placanica: discute del PdV al pari di una delle sfide più rilevanti per la costruzione di percorsi inclusivi e autodeterminati, all'interno del dibattito pedagogico contemporaneo. Configurandolo qual dispositivo, complesso e multidimensionale, capace di sostenere e orientare le scelte esistenziali delle persone con disabilità, attraverso un dialogo costante fra aspirazioni personali, contesti di vita e opportunità sociali, e fondando, questa prospettiva, sul costrutto della QdV concepita come dimensione situata, dialogica e partecipata, che pone queste stesse persone al centro del processo educativo, riconoscendole e valorizzandole quali protagoniste attive del loro sviluppo. Proponendo nondimeno, in ultima istanza, l'integrazione di due paradigmi complementari fra loro: lo *Universal Design for Transition* e il *Life Designing* come strumenti per la costruzione consapevole e socialmente situata del proprio PdV.

Vite, scelte, territori: Progetto di Vita, Qualità di Vita, Capabilities e Pianificazione Centrata sulla Persona alla luce del D.Lgs. 62/2024 di Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi e Claudia Maulini: affronta il tema del PdV, personalizzato e partecipato, quale elemento centrale del D.Lgs. 62/2024, offrendo, a un tale riguardo, sia un'analisi teorico-empirica che un'interpretazione operativa basate sull'attuale panorama normativo e scientifico. Con il duplice obiettivo di "accrescere", per un verso, la comprensione concettuale del PdV in

rapporto ai modelli di *person-centred planning* e di *supported decision-making* rispetto pure alle teorie della QdV, e, per altro, di fornire una riflessione sulle possibili linee guida e raccomandazioni tese alla progettazione, all'implementazione e alla valutazione del PdV nei territori, con particolare focalizzazione sul modello regionale dell'Umbria. E rivolgendosi, in tale prospettiva, non soltanto agli operatori dei servizi sociali, educativi e sanitari, come ai ricercatori e alla comunità educativa, ma anche ai *policy makers* e agli enti che determinano gli orientamenti attuativi del dispositivo normativo nazionale. ***Su base di ugualanza: condizionalità socio-pedagogiche per un progetto di Vita che garantisca diritti e libertà*** di Natascia Curto: lumeggi il PdV individuale, personalizzato e partecipato, quale dispositivo volto a garantire, in buona sostanza, il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali. Attraverso l'utilizzo della definizione relazionale di disabilità contenuta nella Convenzione Onu sui diritti (CRPD) e della connessa concettualizzazione di cittadinanza, individua, poi, le condizionalità socio-pedagogiche che sono alla base dello stesso PdV, delineando, altresì, le condizioni infrastrutturali, epistemologiche, valoriali e operative necessarie affinché il PdV si costruisca concretamente come il potente strumento di emancipazione richiesto dalla CRPD.

Dunque, gli ultimi tre contributi di questa section, dove ***Il progetto di vita come dispositivo di capacitazione pedagogica: dai fondamenti teorici agli assetti metodologici*** di Cecilia Maria Marchisio: qualifica, nel contesto della più recente normativa italiana e mondiale, il PdV quale infrastruttura personalizzata di accesso alla cittadinanza, ricostruendone gli elementi principali e mettendone in luce i fondamenti pedagogici e gli assetti metodologici necessari a ricomporre armonicamente la dimensione attuativa con le trasformazioni normative e culturali in corso. Mentre, ***Il progetto di vita delle persone con disabilità: un approccio dinamico per costruire una vita di qualità*** di Mariachiara Feresin e Elena Bortolotti: affronta il PdV come un dispositivo educativo e culturale capace, oggi, di orientare i processi di trasformazione individuale e sociale. In una complessità, peraltro, che interroga le condizioni, i vincoli e le possibilità che rendono praticabili l'elaborazione e l'attuazione di PdV, autentici e sostenibili, e quale continuo processo di negoziazione tra aspirazioni personali, condizioni materiali, opportunità educative e vincoli sociali. Con l'obiettivo, nondimeno, di delineare strategie educative e istituzionali capaci di promuovere una QdV intesa non solo come benessere individuale, ma pure quale orizzonte collettivo di trasformazione. Quindi, la seconda section, con i sei contributi ora in elenco.

Da ***Rappresentazioni e significati del Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: prospettive pedagogiche dalle narrazioni di genitori e giovani adulti con disabilità*** di Nicole Bianquin e Stefano Joly, che esplora il significato e le rappresentazioni del PdV individuale, personalizzato e partecipato, che emergono dalle narrazioni di genitori e giovani adulti con disabilità.

Collocato nel quadro del paradigma dei diritti, questo articolo adotta un approccio qualitativo narrativo-partecipativo per indagare come il PdV venga vissuto, immaginato e costruito, nella quotidianità. In cui l'analisi tematica delle interviste mostra, nondimeno, come desideri, sostegni e contesti s'intreccino fra loro nel definire traiettorie di autodeterminazione prossimale, e dove pratiche artistiche e lavorative, relazioni e reti di prossimità, diventano i luoghi concreti del progetto medesimo; a *Quality of Life of siblings and parents of people with intellectual disabilities: a pilot study* di Catia Giacconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo e Lucia Borsini, che analizza la QdV dei caregivers familiari delle persone con disabilità intellettuale, con particolare attenzione rivolta alle prospettive dei genitori, dei fratelli e delle sorelle. In specie, attraverso un preciso e mirato approccio qualitativo, la ricerca mira a comprendere le loro percezioni rispetto ai livelli della QdV che sperimentano, evidenziando l'importanza di ripensare le politiche e le pratiche medesime, al fine di fornire un sostegno più efficace alle famiglie, sia nella fase del "Durante Noi" che nella pianificazione a lungo termine dell'"Dopo di Noi".

Da *Ripensare la cura: implicazioni pedagogiche della legge 62/2024 nella formazione dei professionisti sanitari* di Gianluca Amatori, che pone al centro di questa sua riflessione lo stesso PdV, ridefinendo le pratiche di valutazione in chiave multidimensionale e analizzando la portata pedagogica della normativa in oggetto, alla luce del modello bio-psico-sociale ICF e dei principi dell'educazione inclusiva, con particolare attenzione alla formazione iniziale e in servizio dei professionisti sanitari. Sottolineando, altresì, che i medici e gli operatori delle professioni sanitarie sono oggi chiamati a sviluppare competenze non solo cliniche, ma pure educative, relazionali e interprofessionali, in un'ottica di corresponsabilità progettuale, e individuando, nella formazione, una leva strategica per la piena attuazione della riforma; a *Donne con disabilità e Progetto di vita: l'assistenza personale e il sostegno alla maternità* di Barbara Alesi e Arianna Taddei, che ben evidenzia come le donne con disabilità affrontino, attualmente, numerose sfide nell'esercizio del loro diritto genitoriale, tra cui l'inaccessibilità dei servizi sanitari ginecologici e la mancanza di servizi di supporto genitoriale in grado di rispondere ai loro bisogni. In particolare, vengono approfondite sia la figura dell'assistente personale autogestito, declinandola quale modalità di sostegno in grado di migliorare la qualità di vita delle madri con disabilità e promuovendo in loro adeguati e opportuni processi di autodeterminazione, che le molteplici lacune tuttora presenti negli attuali servizi socio-psico-pedagogici, ponendo la pedagogia speciale e i legislatori politici di fronte alla necessità di progettare nuove modalità d'intervento e di presa in carico dei genitori con disabilità. E proponendo, in conclusione di tale contributo, possibili traiettorie inclusive e pedagogiche per migliorare il dovuto supporto alla genitorialità delle persone con disabilità.

Dunque: ***Dalla teoria alla pratica: la valutazione nei servizi socioeducativi nel territorio bresciano*** di Enrico Orizio e Katia Montalbetti, che indaga culture e pratiche valutative nei servizi socio-educativi del territorio bresciano, come gestiti da enti del Terzo settore, e focalizzando la ricerca osservativa sulla frequenza con cui la valutazione è condotta nei servizi, sulle funzioni a essa attribuite, sugli “aspetti” presi in considerazione, sui metodi impiegati e sulle modalità di utilizzo dei risultati, impiegando, per la rilevazione dei dati, un questionario strutturato rivolto ai coordinatori di 87 servizi, con risposte valide pari a 74. Dove i dati raccolti dimostrano che la valutazione è ampiamente diffusa nei servizi maggiormente ampi e strutturati e, soprattutto, in quelli dove sono state svolte iniziative formative sul tema della valutazione. Consentendo, nel complesso, l’emergere sia di un quadro incoraggiante, che sollecita tuttavia a investire, ancora di più, nella valutazione dei processi e degli impatti, che relativamente al ruolo strategico assunto dalla formazione nella valutazione, iniziale e in servizio, per la diffusione di pratiche metodologicamente solide e rigorose.

Infine: ***Dal Progetto alla Qualità di Vita: l’approccio pedagogico-narrativo applicato alla disabilità*** di Farnaz Farahi, in cui l’approccio narrativo, qui affrontato, si pone quale perfettamente idoneo ad affrontare, e risolvere, le molteplici sfide pedagogiche attuali in materia di disabilità. Non limitandosi a restituire voce al soggetto, ma consentendone anche l’emersione in quanto protagonista narrante della propria esperienza: un soggetto, cioè, capace di rivendicare diritti e agency nel PdV che lo riguarda. E in cui il presente articolo assume la scuola primaria come suo specifico campo d’indagine, ben sottolineando l’approccio narrativo quale determinante fondamentale per rendere, il PdV, uno strumento realmente trasformativo e inclusivo del bambino con disabilità e contribuendo, così, al miglioramento della sua QdV.

Quindi la terza section dedicata alla scuola, coi 6 contributi qui ospitati in ordine progressivo.

L’alleanza educativa tra scuola e famiglia per un progetto di vita inclusivo: le opinioni delle figure di sistema a scuola di Flavia Capodanno e Iolanda Zollo, che esplora il ruolo delle figure di sistema nella scuola, a favore, in specie, di un’alleanza autentica fra scuola e famiglia, quale *conditio sine qua non* per la costruzione di un PdV realmente inclusivo, e in cui sono presentati i risultati di un’indagine esplorativa condotta con 52 docenti italiani aventi incarichi di sistema. I risultati, ottenuti tramite l’Analisi Tematica Riflessiva, evidenziano come queste figure ben riconoscano la propria funzione di mediatori nella relazione scuola-famiglia e la necessità, nel contempo, di un impegno, congiunto e istituzionale, volto a rafforzarne ulteriormente i processi collaborativi e le strategie di co-progettazione educativa.

Progetto di Vita e scuola inclusiva: dal Piano Educativo Individualizzato alla progettualità esistenziale di Alessandra Lo Piccolo e Daniela Pasqualetto,

dal canto suo, considera il Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale strumento fondamentale per la personalizzazione dei percorsi, pur presentando, ancora, i limiti legati alla sua prevalente focalizzazione sulla dimensione scolastica e alla frammentazione rispetto ad altri ambiti di vita. In questo contesto, l'autodeterminazione emerge, allora, come "diritto e competenza" da promuovere, spostando l'attenzione dal solo adattamento scolastico alla progettualità esistenziale, e garantendo, alla persona, un ruolo attivo nella definizione del proprio percorso. L'articolo pone, infine, sotto la lente d'ingrandimento, le perduranti disomogeneità fra PEI e PdV: due strumenti di grande valore pedagogico, ma che necessitano tuttora di essere integrati fra loro. ***Una prospettiva per il progetto di vita degli studenti con BES: risultati di una ricerca sul campo*** di Giuseppe Filippo Dettori e Barbara Letteri propone un'interessante prospettiva progettuale per garantire la piena realizzazione del PdV a favore degli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), ponendosi in linea con le recenti disposizioni normative introdotte proprio dal D. Lgs. n. 62/2024. In questo quadro, il contributo illustra una particolare ricerca sul campo, realizzata con l'utilizzo della metodologia del *focus group* su un campione di 23 componenti, rivolto ad analizzare le problematiche inerenti al PdV e a dar vita ad azioni in grado di superare la frammentazione degli interventi tradizionalmente adottati, e delineando, invece, un approccio sistemico, integrato e multidimensionale, in grado di valorizzare l'autodeterminazione e la partecipazione attiva. Vengono qui illustrati, ad esempio, anche l'introduzione del tutor del PdV, laboratori di autodeterminazione e piani di transizione fra scuola e lavoro, che rendono, questo progetto, un significativo strumento trasformativo nei contesti educativi, sanitari e sociali.

Semplessità e Progetto di Vita tra musica e tecnologie didattiche: traiettorie inclusive di Alessio Di Paolo, Anna Rescigno e Michele Domenico Todino esplora, di contro, il paradigma della semplessità come chiave ermeneutica per governare la complessità insita nella costruzione del PdV delle persone con disabilità, e collocandosi nel solco delle più recenti riflessioni pedagogiche e normative. Muovendo, poi, dall'evoluzione del quadro legislativo e dall'adozione del modello bio-psico-sociale, l'articolo mette in luce la necessità di superare approcci riduzionisti o rigidamente lineari, riconoscendo, nella semplessità, una traiettoria operativa capace di tradurre la pluralità in eleganza funzionale. In questa prospettiva, le arti e le tecnologie didattiche emergono, dunque, come mediatori semplessi e strumenti vicari che generano partecipazione, simbolizzazione e progettualità, restituendo centralità alla corporeità e alla dimensione relazionale dell'apprendere.

Narrazione, cooperazione e life design nella scuola media: percorsi per promuovere Progetto di Vita, benessere e inclusione di Davide Di Palma, Gio-

vanna Scala, Gianluca Gravino e Giovanni Tafuri s'incentra sulla scuola secondaria di primo grado e, cioè, in una fase della vita in cui gli studenti iniziano a costruire identità, aspirazioni e competenze socio-emotive. Attraverso la valutazione dell'efficacia di un percorso didattico di 8-10 settimane, fondato su educazione narrativa, *life design* e attività cooperative, finalizzati a potenziare autodeterminazione, *engagement* scolastico, benessere soggettivo e clima di classe inclusivo, la ricerca, qui resocontata, è stata condotta con approccio *mixed methods* in una scuola di Napoli, ha coinvolto circa 100 studenti, con inclusione pure di alunni con DSA, dimostrando che l'utilizzo e l'integrazione di pratiche narrative e cooperative favoriscono lo sviluppo del PdV e migliorano la qualità complessiva della vita scolastica.

Chiude questa section ***Il ruolo della Funzione Strumentale per l'Inclusione nella costruzione del “Progetto di Vita” attraverso il PCTO*** di Maria Antonietta Maggio, che presenta i risultati di una ricerca esplorativa condotta su un gruppo di docenti di sostegno in formazione, allo scopo di tracciare un profilo dei docenti con funzione strumentale quali figure di sistema significative nelle prassi della costruzione del PdV. Mediante la somministrazione di un questionario quanti-qualitativo, sono state indagate le rappresentazioni e le aspettative dei docenti in formazione rispetto alle figure di sistema che si occupano dell'area dell'inclusione all'interno dei contesti scolastici, con particolare riferimento al loro ruolo nella costruzione dei percorsi PCTO. Restituendo, per tale via, la “presenza” di docenti competenti ed esperti, in grado di supportare i colleghi e la comunità professionale nella conoscenza, progettazione e realizzazione, delle esperienze educative orientate allo stesso PdV.

Quindi l'ultima section presente in questo fascicolo, con gli ultimi quattro contributi. Dal primo: ***L'inclusione socio-lavorativa di giovani adulti con disturbo dello spettro autistico: l'esperienza della Cooperativa sociale Artemista*** di Laura Fedeli, Gigliola Paviotti, Chiara Mignucci e Elisabetta Tombolini, che investiga il tema dell'inserimento lavorativo di persone con disabilità, con un focus specifico sul disturbo dello spettro autistico (ASD), ripercorrendo l'evoluzione normativa italiana: dal collocamento mirato sino alla recente riforma introdotta dal D. Lgs. n. 62/2024. Per cui, nonostante un impianto normativo in evoluzione, i dati qui raccolti evidenziano quanto l'inserimento al lavoro rimanga ancora una sfida complessa, segnata da pregiudizi, difficoltà di accesso e mancanza di percorsi stabili. Dove, per contro, l'esperienza della cooperativa sociale Artemista rappresenta, invece, uno spunto di riflessione significativo nell'aver saputo tradurre occasioni di formazione in reali opportunità occupazionali, nel solco di un approccio sistemico e interprofessionale.

Dunque, ***Il Progetto di Vita: nessi tra simulazione e realtà*** di Donatella Fantozzi, che esamina l'inclusione professionale delle persone con disabilità, nei con-

fronti di dispositivi culturali e organizzativi che tendono a normalizzare la differenza, anziché specializzare la normalità, proponendo una cornice teorico-metodologica unitaria per la transizione fra scuola e lavoro fondata sulla prospettiva bio-psico-sociale (ICF), sul principio di accomodamento ragionevole (CRPD) e sulla progettazione universale per l'apprendimento (UDL). Vengono affrontati in questo articolo, fra l'altro: il valore del lavoro quale dispositivo identitario e di cittadinanza, la funzione della scuola e dei PCTO come "ponti formativi", il ruolo "ambivalente" e continuativo del tutor (scolastico, aziendale e dei pari) e la necessità di reti interistituzionali orientate a un corretto *welfare* relazionale, le connesse implicazioni per l'orientamento e la prevenzione della dispersione, offrendo un set di indicazioni operative per integrare, fra loro, PEI, PCTO e collocamento mirato, in un disegno coerente di PdV.

Infine, gli ultimi due articoli di questa *section*.

Sinergie e alleanze educative per un progetto di vita inclusivo: la transizione scuola-lavoro nei giovani con ASD di Emanuela Zappalà e Erika Marie Pace, che affronta la transizione dalla scuola al lavoro come "fase critica" per tutti i giovani, ma maggiormente complessa per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD). Esplorando, in queste pagine, il concetto stesso del PdV inteso sia quale costrutto pedagogico multidimensionale che come dispositivo normativo-amministrativo, le Autrici evidenziano tutto il suo potenziale nella costruzione di percorsi educativi e inclusivi. In una prospettiva ecologico-sistemica, il PdV si configura, dunque, come strumento di corresponsabilità tra istituzioni, famiglie, scuola, servizi e comunità, capace di favorire autodeterminazione, partecipazione e qualità della vita lungo tutto l'arco esistenziale, superando approcci centrati sul deficit e valorizzando aspirazioni e potenzialità dei giovani con ASD.

Dove, infine, ***Progetto di vita e Autodeterminazione: Il Tinkering come dispositivo pedagogico per un apprendimento universale*** di Vincenza Barra, Antinea Ambretti, Giuseppe Baldassarre e Rosa Sgambelluri, lumeggia l'autodeterminazione quale capacità di esercitare agency, compiere scelte consapevoli e partecipare attivamente alla co-progettazione del proprio percorso di crescita. In accordo con tale impianto pedagogico, il *Tinkering* si configura, in particolare, come un approccio didattico innovativo, fondato sui principi dell'*embodied cognition* e orientato alla valorizzazione dell'esperienza concreta, della sperimentazione e della personalizzazione dei processi di apprendimento, in linea con i principi dello *UDL*. A partire da questi presupposti, si offrono qui sia un'interessante cornice teorica che taluni spunti operativi utili per la progettazione di percorsi didattici flessibili e inclusivi.

Quindi, in conclusione, un fascicolo davvero denso, rigoroso, operativamente prezioso: un'ottima "cassetta degli attrezzi" per gli studiosi e gli operatori dei temi e delle pratiche ivi affrontati.

Allora, un unico messaggio finale: buona lettura e buon lavoro!

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Editorial

The Life Project: Lines of analysis for a pedagogical reflection oriented toward Quality of Life

Michele Corsi*, Catia Giacconi**, Ilaria D'Angelo***

In the current educational and social landscape, the concept of the “Life Project” and its theory-practice are emerging as one of the most significant challenges for an «individual, personalised and participatory» care of the person with disability (D.lgs. n. 62/2024).

Far from being a simple bureaucratic formality or a set of fragmented intervention, the Life Projects rather represents a complex, profound, and multidimensional pedagogical vision, which can orient the existential trajectories of the people involved, in accordance with the principles of self-determination, inclusion, and active involvement. In this sense, the Life Project presents itself as the outcome of a process that, on the one hand, starts off early and, on the other, is nourished over time by desires, relationships, learning, and choices. In the dialogue between personal aspirations and contexts of reference, support needs and implementation resources, it represents a dynamic intertwining of individuality and collectivity.

Such a “vision” is called upon to address the cultural, legislative, and organisational transformations that are currently redefining the practices of “care provision”. In particular, the recent Legislative Decree n. 62/2024 introduced significant changes in the field of multidimensional assessment and personalisation of pathways, setting forth the Life Project’s central role in terms of regulations and values.

However, the efficacy and implementation of such trajectories strongly depend on the capacity of the pedagogical community to interpret them with a reflective stance, operationalise them across educational, sanitary, and social

* Professor emeritus of General and Social Pedagogy, University of Macerata. E-mail: michele.corsi@unimc.it.

** Full professor of Didactics and Special Pedagogy, University of Macerata. E-mail: catia.giacconi@unimc.it.

*** Senior researcher in Didactics and Special Pedagogy, University of Macerata. E-mail: i.dangelo@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21430

contexts, and sustain them adequately through targeted training activities and methodological tools.

In this perspective, the Life Project also represents a systemic challenge, that requires inclusive networks, shared responsibility between institutions, and lasting educational alliances, promoting an integrated understanding of the person in their multiple life environments: from education to work, from relationships to “dwellings”, from leisure to any other aspect and dimension of the person themselves.

Accordingly, it is only by adopting this specific “point of view” that the people concerned, families and organisations (without exceptions), civil society and the State, pedagogy and, in particular, special pedagogy, schools, history, humanity and democracy, can “think” (through Heidegger’s approach) of a real promotion of “Quality of Life” (QoL). QoL, in this sense, is to be understood not only as a universal standard, but as a “situated and dialogical construction”, in which the person with disability is no longer understood as a passive recipient of other’s decisions, but as the real and authentic protagonist of an integral and integrated journey, capable of enhancing their potential, desires, and self-determination.

It is in the wake of these assumptions that we present this issue of the journal *Education Sciences & Society*, which brings together a wide range of interesting, foundational, rigorous, and well-articulated theoretical, empirical, and operational contributions from numerous different Authors. Belonging to different “schools” of thought, these Authors have addressed, in our opinion through an admirable and scientific manner, the topic of the Life Project for what it is, namely, an educational and cultural device par excellence, in all the transformations that concern it and through which it is potentially and currently declined. Accordingly, the aim is also to promote a wide-ranging, interdisciplinary and interinstitutional dialogue, capable of “mapping out” a comprehensive and robust cultural and operational overview of “practices”, open questions and potential trajectories, with a view to improving QoL.

Let us now move on to present, albeit briefly, the contributions that belong to this issue of the journal, which are grouped into four thematic areas or sections: first, eleven articles, written by single or multiple authors, focusing on the pedagogical essence and historical-educational articulations of the Life Project; subsequently, six essays, by one or more authors, addressing themes that are “transversal” to the main topic of this issue as a “collection – in particular – of professionals or caregivers’ perspectives”, also in terms of “testimony” and “witnesses”; finally, ten additional scientific contributions, personal or by small groups, referring, on the one hand, to the dimension of the “school” and, on the other, to that of the “transition from school to work and

independent living". Six of these articles address the former topic, while four address the latter.

Below there is a very brief summary of all the contributions, in the same order in which they have been indexed.

Following on from that, the first section.

The Life Project in the context of Quality of Life: critical reflections and research perspectives by Catia Giacconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo and Lucia Borsini, proposes a pedagogical reflection concerning the Legislative Decree 62/2024, adopting the QoL paradigm as a framework of meaning and operational trajectories for the construction of the Life Project, and with the intention, nonetheless, of highlighting the transformative potential of this provision for the creation of authentically personalised and inclusive pathways. In this analysis, conducted through a critical-interpretative approach, the decree itself is considered as a generative space of educational possibilities oriented towards self-determination, participation, and the recognition of people with disabilities as protagonists of their own life paths. In this perspective, the concept of alignment is also introduced as an intentional process of coherence between individual functioning, QoL domains, project objectives, life contexts, and assessment systems. Three main levels are identified: the integrated reading of the functioning profile with the QoL domains, the consistency between the objectives of the interventions and the overall design of the Life Project, and, lastly, the connection between life environments, educational practices and monitoring processes. These dimensions ultimately form a pedagogical framework capable of translating the Decree into quality practices, setting forth the Life Project's deepest meaning as a continuous process of identity, relational, and participatory construction.

The "Life Project" between pedagogical horizon and legal framework: critical analysis and implementation perspectives within the framework of Legislative Decree 62/2024 by Angelo Lascioli and Luciano Pasqualotto analyses the changes introduced by the Legislative Decree 62/2024, offering readers an analysis of the fundamental elements that characterise the reformulation of the meaning of the Life Project within the general framework offered by the decree. In fact, the Authors believe that the Life Project represents a pedagogical-legal device and should be interpreted as such. Therefore, the reading and application of its provisions, if placed outside of a pedagogical perspective, risk transforming the Life Project itself into a technical device, emptying it of meaning. These pages also report on a research project launched by the University of Verona aimed at supporting actions and interventions in favour of people with disabilities, making the online platform www.icfapplicazioni.it available free of charge to operators, which can be used

to perform an ICF-based bio-psycho-social assessment of their needs, as well as to obtain significant indicators to support their QoL.

From legal framework to pedagogical device: the Life Project for work inclusion by Enrico Miatto and Claudia Maulini examines the pedagogical implications of Legislative Decree 62/2024, introducing the Life Project as a central tool for the development of inclusive pathways and arguing that it should not be considered as a mere administrative tool, but rather as a pedagogical device capable of intertwining rights, education, and social bonds. In particular, the contribution underlines the role of the Life Project as a driver for workplace inclusion and, at the same time, as an experience of identity, education, and active citizenship. Nevertheless, three dimensions that characterise the Life Project are highlighted: *processuality*, which requires tools for continuous review and flexible support; *relationality*, which calls for forms of co-design between individuals, families, institutions, and communities; and *transformativeness*, which calls on for social and work contexts to reorganise themselves in terms of accessibility and equity. The Author also underscores three critical issues that represent challenges and research opportunities for special pedagogy, namely the construction of equitable governance models, the experimentation of inclusive co-design practices, and the training of new professionals capable of mediating transitions and promoting the necessary processes of organisational innovation.

The Life project as a tool of community governance for the implementation of systemic and synergistic care interventions by Alessandro Romano, Antonio Giannone and Marinella Muscarà analyses the role of the individual, personalised and participatory Life Project as a central tool to promote inclusion and wellbeing of people with disabilities, especially in situations of multiple vulnerabilities. Starting from the regulatory framework under consideration and the bio-psycho-social pedagogical paradigms, the study emphasises how the holistic and person-centred approaches can overcome the fragmentation of welfare systems, which are still too narrow and discontinuous. Lastly, the contribution presents the research conducted by the Kore University of Enna as part of the project “Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell’inclusione!” (“Let’s do it all: let’s multiply the places of inclusion!”), the results of which confirm the presence of structural criticalities in the coordination of interventions, with a particular impact on migrant families, while highlighting the potential of “poliferie educative” (“educational polypheries”) model as pedagogical infrastructures capable of integrating multiple actions and actors. This further configures the Life Project as a device for generating inclusive processes, aimed at strengthening self-determination, co-design, and QoL.

Background, political and cultural assumptions, and emerging pedagogical issues surrounding the Life Project by Marco Leggieri, Giorgio Crescenza and Fabio Bocci brings to attention what can be defined as the political and cultural assumptions inherent in the Life Project, with an analysis of related pedagogical issues. Moving away from the logic (and risk) of framing the Life Project as a “simple” technical-bureaucratic-administrative tool, it reaches, *happily*, the idea that it rather is an “extraordinary” mediator or activating authentic processes of self-determination and self-realisation, in the perspective of independent living. The contribution adopts pedagogical, but also social, cultural, and political coordinates, and finally focuses on some highly topical and relevant educational themes, such as stigma, hate speech, and emotional education.

Life Plan: reflections and practical suggestions to construct it by Ines Guerini reflects on the concept of the Life Project, integrating the regulatory provisions of the Legislative Decree 62/2024 into this reflection. In particular, after explaining what is meant by Life Project and why it is preferable to continue distinguishing between the Life Project itself and the “Individual Project” (Despite this distinction is no longer present in the aforementioned decree), it discusses the principle of self-determination as a crucial factor to ensure the centrality of the person with disability in their own life path. Finally, it also provides some interesting practical suggestions for those involved, in various capacities, in the assessment and drafting of the Life Project.

The Life Project: Toward an Integrated Paradigm Bridging Universal Design for Transition and Life Designing by Rosa Sgambelluri and Francesca Placanica discusses the Life Project as one of the most relevant challenges for the creation of inclusive and self-determined pathways, within the contemporary pedagogical debate. It defines it as a complex and multidimensional device, capable of supporting and guiding the existential choices made by people with disabilities through constant dialogue between personal aspirations, life contexts and social opportunities, basing this perspective on the QoL construct as a situated, dialogic and participatory dimension, that places these people at the centre of the educational process, recognising and valuing them as active protagonists of their own development. Nevertheless, the contribution ultimately proposes the integration of two complementary paradigms: *Universal Design for Transition* and *Life Designing* as tools for the conscious and socially situated construction of one’s own Life Project.

Lives, choices, territories: Life Project, Quality of Life, Capabilities and Person-Centred Planning in light of Legislative Decree 62/2024 by Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi and Claudia Maulini addresses the topic of the Life Project, personalised and participatory, as a central element of the Legislative

Decree 62/2024, offering both a theoretical-empirical analysis and an operational interpretation based on the current regulatory and scientific landscape. The contribution has the dual objective of “enhancing”, on the one hand, the conceptual understanding of the Life Project in relation to person-centred planning and supported decision-making models with respect to QoL theories, and, on the other hand, providing a reflection on possible guidelines and recommendations for the design, implementation, and evaluation of the Life Project in the territories, with a particular focus on the regional model of Umbria. In this perspective, it is aimed not only at social, educational, and health service operators, researchers, and the educational communities, but also at policy makers and organisations that determine the implementation guidelines of the national regulatory framework. *On an Equal Basis: sociopedagogical conditions for a life project that guarantees freedom and right* by Natascia Curto highlights the individual, personalised, and participatory Life Project as a mechanism aimed at ensuring, in essence, the full enjoyment of fundamental rights and freedoms. Through the use of the relational definition of disability contained in the UN Convention on the Right of Persons with Disabilities (CRPD) and the related conceptualisation of citizenship, it then identifies the socio-pedagogical conditions that underpin the Life Project itself, also outlining the infrastructural, epistemological, value-based, and operational conditions that are necessary for the Life Project to be concretely constructed as the powerful tool for emancipation required by the CRPD.

Moving on to the last three contributions in this section, *The life project as a pedagogical capacity device: from theoretical foundations to methodological frameworks* by Cecilia Maria Marchisio qualifies, in the context of the most recent Italian and global legislation, the Life Project as a personalised infrastructure for accessing citizenship, reconstructing its main elements and highlighting the pedagogical foundations and methodological structures necessary to harmoniously recompose its implementation with the regulatory and cultural transformations currently underway. In parallel, *The Life Project of People with Disabilities: A Process-Oriented Approach to Build a Quality Life* by Mariachiara Feresin and Elena Bortolotti approaches the Life Project as an educational and cultural tool capable, today, of guiding processes of individual and social transformation, in a complexity that questions the conditions, constraints, and possibilities that make the development and implementation of authentic and sustainable Life Projects feasible, and as a continuous process of negotiation between personal aspirations, material conditions, educational opportunities, and social constraints. The aim, nevertheless, is to outline educational and institutional strategies capable of promoting a QoL understood not only as individual well-being, but also as a collective horizon of transformation.

We can now proceed with the presentation of the second section, with the six contributions here listed.

From *Representations and Meanings of the Individual, Personalized, and Participatory Life Project: Pedagogical Perspectives from the Narratives of Parents and Young adults with Disabilities* by Nicole Bianquin and Stefano Joly, which explores the meaning and representations of the individual, personalised, and participatory Life Project that emerge from the narratives of parents and young adults with disabilities. Set within the rights paradigm, this article adopts a qualitative narrative-participatory approach to investigate how the Life Project is experienced, imagined, and constructed in everyday life. The thematic analysis of the interviews shows, nevertheless, how desires, supports, and contexts intertwine in defining proximal self-determination trajectories, where artistic and work practices, relationships and networks of proximity become the concrete scenarios of the project itself; to *Quality of Life of siblings and parents of people with intellectual disabilities: a pilot study* by Catia Giacconi, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo and Lucia Borsini, which analyses Quality of Life of family caregivers of people with intellectual disabilities, with particular attention to the perspective of parents, brothers, and sisters. Specifically, through a precise and targeted qualitative approach, the research aims to understand their perceptions of the levels of QoL they experience, highlighting the importance of rethinking policies and practices in order to provide more effective support to families, both in the “During Us” phase and in the long-term planning of the “After Us”.

From *Pedagogical Implications of Law 62/2024 in the Training of Healthcare Professionals* by Gianluca Amatori, which places the Life Project itself at the centre of its reflection, redefining assessment practices in a multidimensional key and analysing the pedagogical scope of the legislation in question, in light of the ICF bio-psycho-social model and the principles of inclusive education, with particular attention to the initial and in-service training of healthcare professionals. It also emphasises how doctors and healthcare professionals are required today to develop not only clinical skills, but also educational, relational, and interprofessional skills, with a view to shared responsibility in planning, identifying training as a strategic lever for the full implementation of the reform; to *Women with disabilities and Life Project: Personal Assistance and support for motherhood* by Barbara Alesi and Arianna Taddei, which clearly highlights how women with disabilities currently face numerous challenges in exercising their parental rights, including the inaccessibility of gynaecological health services and the lack of parental support services capable of meeting their needs. In particular, it examines both the role of the self-managed personal assistant, describing it as a form of support capable of improving the quality of life of mothers with disabilities and promoting

appropriate and adequate self-determination processes, and the many gaps still existing in current socio-psycho-pedagogical services, confronting special pedagogy and policy makers with the need to design new ways of intervention and care provision of parents with disabilities. Finally, the contribution proposes possible inclusive and pedagogical trajectories to improve the support due to the people with disabilities in their parenthood.

Then: *From Theory to Practice: Evaluation in Socio-Educational Services in the Brescia Area* by Enrico Orizio and Katia Montalbetti, which investigates evaluation cultures and practices in socio-educational services in the territory of Brescia, is managed by third sector organisations, focusing its observational research on the frequency with which evaluation is conducted in services, the functions attributed to it, the “aspects” taken into consideration, the methods used, and how the results are used, employing, for data collection, a structured questionnaire aimed at the coordinators of 87 services, with 74 valid responses. The data collected shows that evaluation is widespread in larger and more structured services and, above all, in those where training initiatives on this topic have been carried out. Overall, an encouraging picture emerges, which nevertheless calls for even greater investments in the evaluation of processes and impacts, and in the strategic role played by training on evaluation, both initial and in-service, for the dissemination of methodologically sound and rigorous practices.

Lastly: *From Project to Quality of Life: A Pedagogical-Narrative Approach to Disability* by Farnaz Farahi, in which the narrative approach here discussed presents itself as a perfectly suitable tool to address and resolve the multiple current pedagogical challenges relating to disability. It does not merely give voice to the subject, but also allows them to emerge as the narrating protagonist of their own experience: a subject capable of claiming rights and agency in their Life Project. This article takes primary school as the specific field of investigation, well underlining the narrative approach as a fundamental determinant in making the Life Project a truly transformative and inclusive tool for the child with disability, thus contributing to the improvement of their QoL.

Then there is the third section dedicated to school, with six contributions listed here in ascending order.

The educational alliance between school and family for an inclusive life project: the opinions of system figures at school by Flavia Capodanno and Iolanda Zollo, which explores the role of systemic figures in the school, particularly in favour of a genuine alliance between schools and families as a *conditio sine qua non* for the creation of a truly inclusive Life Project, presenting the results of an exploratory study conducted with 52 Italian teachers with systemic roles. The results, obtained through Reflexive Thematic Analysis, highlight how these figures clearly recognise their function as mediators of the

school-family relationship and the need, at the same time, for a joint institutional commitment aimed at further strengthening collaborative processes and educational co-design strategies.

Inclusive Life and School Project: from the Individualized Educational Plan to existential planning by Alessandra Lo Piccolo and Daniela Pasqualetto, for its part, considers the Individualised Educational Plan (IEP) as a fundamental tool for personalising pathways, although it still presents the limitations linked to its prevailing focus on the school environment and its fragmentation with respect to other areas of life. In this context, self-determination emerges as a “right and competence” to be promoted, shifting the focus from mere scholastic adaptation to existential planning, ensuring that the person plays an active role in defining their own pathway. Finally, the article takes a close look at the continuing inconsistencies between the IEP and the Life Project: two tools of great pedagogical value, but which still need to be integrated with each other. ***A perspective on the “Progetto di Vita” of students with SEN: results of a field study*** by Giuseppe Filippo Dettori and Barbara Letteri proposes an interesting planning perspective to guarantee the full realisation of the Life Project in favour of students with Special Educational Needs (SEN), in line with the recent provisions introduced by the Legislative Decree 62/2024. In this context, the contribution illustrates a specific field research conducted using the focus group methodology on a sample of 23 participants, aimed at analysing issues related to the Life Project and pave the way for actions capable of overcoming the fragmentation of traditional interventions, outlining a systemic, integrated, and multidimensional approach that can enhance self-determination and active participation. Here are illustrated, for instance, the introduction of the Life Project tutor, self-determination workshops and school-work transition plans, making this project a significant transformative tool in educational, health, and social contexts.

Simplexity and Life Project between music and educational technologies: inclusive trajectories by Alessio Di Paolo, Anna Rescigno and Michele Domenico Todino explores, on the other hand, the paradigm of simplexity as a hermeneutic key to governing the complexity inherent in the construction of the Life Project of people with disabilities, placing itself in line with the most recent pedagogical and regulatory reflections. Moving on, then, from the evolution of the legislative framework and the adoption of the byo-psycho-social model, the article highlights the need to overcome reductionist or rigidly linear approaches, recognising in simplexity an operational trajectory capable of translating plurality in functional elegance. In this perspective, the arts and didactic technologies emerge as simplex mediators and vicarious tools that generate participation, symbolisation, and planning, restoring centrality to the physicality and relational dimension of learning.

Storytelling, cooperation and life design in secondary school: pathways to promote Life Projects, wellbeing and inclusion by Davide Di Palma, Giovanna Scala, Gianluca Gravino and Giovanni Tafuri focuses on lower secondary school, a stage of life in which students begin to build identity, aspirations, and socio-emotional skills. By evaluating the effectiveness of an 8-10 weeks didactic path, based on narrative education, life design, and cooperative activities, aimed at enhancing self-determination, school engagement, personal wellbeing, and an inclusive classroom environment. The research reported here was conducted using a mixed methods approach in a school in Naples, involving approximately 100 students, including those with SpLDs, showing how the use and integration of narrative and cooperative practices promote the development of the Life Project and improve the overall quality of school life.

This section concludes with ***The role of the Instrumental Function for Inclusion in building a “Life Project” through PCTO*** by Maria Antonietta Maggio, which presents the results of an exploratory research conducted on a group of support teachers in training, with the aim of outlining teachers with instrumental functions as significant systemic figures in the practice of constructing the Life Project. Through the administration of a quasi-qualitative questionnaire, the representations and expectations of teachers in training were investigated with regard to the systemic figures involved in the area of inclusion within school contexts, with particular reference to their role in the construction of PCTO pathways. The article brings to light the “presence” of competent and experienced teachers, capable of supporting their colleagues and professional community in the knowledge, planning, and implementation of educational experiences aimed towards the Life Project itself.

We now move to the last section in this issue, with the last four contributions. From the first: ***The Socio-Occupational Inclusion of Young Adults with Autism Spectrum Disorder: The Experience of the Social Cooperative Artemista*** by Laura Fedeli, Gigliola Paviotti, Chiara Mignucci and Elisabetta Tombolini, which investigates the topic of employment of people with disabilities, with a focus on Autism Spectrum Disorder (ASD), retracing the evolution of Italian legislation: from targeted placement to the recent reform introduced by the Legislative Decree 62/2024. Despite an evolving regulatory framework, the data collected here highlight how integration into the workplace remains a complex challenge marked by prejudice, difficulties in access and a lack of stable pathways. On the other hand, the experience of the Artemista social cooperative represents a significant point of reflection, having succeeded in translating training occasions into real employment opportunities, in line with a systemic and interprofessional approach.

Then, ***The Life Project: Connections between Simulation and Reality*** by Donatella Fantozzi, which analyses professional inclusion of people with

disabilities, in relation to cultural and organisational dynamics that tend to normalise difference, rather than specialise normality, proposing a unified theoretical and methodological framework for the transition from school to work based on the bio-psycho-social perspective (ICF), the principle of reasonable accommodation (CRPD), and universal design for learning (UDL). This article addresses: the value of work as a means for identity and citizenship, the function of school and PCTO as “educational bridges”, the “ambivalent” and ongoing role of tutors (school, company, and peer), and the need for interinstitutional networks oriented towards proper relational welfare, and the related implications for orientation and early school leaving prevention, offering a set of operational guidelines for integrating IEP, PCTO and target placement into a coherent Life Project design.

Finally, the last two articles of this section.

Synergies and educational alliances for an inclusive life project: the school-to-work transition in young people with ASD by Emanuela Zappalà and Erika Marie Pace, which addresses the transition from school to work as a “critical phase” for all young people, but one that is more complex for people with Autism Spectrum Disorder (ASD). Exploring the concept itself of the Life Project in these pages, intended both as a multidimensional pedagogical construct and as a regulatory-administrative tool, the Authors highlight its full potential in the construction of educational and inclusive pathways. From an ecological-systemic perspective, the Life Project therefore takes shape as a tool for shared responsibility between institutions, families, school, services, and communities, capable of promoting self-determination, participation, and quality of life throughout the entire lifespan, overcoming deficit-centered approaches and enhancing the aspirations and potential of young people with ASD.

Where, lastly, *Life project and Self-Determination. Tinkering as a pedagogical approach to foster Universal Learning* by Vincenza Barra, Antinea Ambretti, Giuseppe Baldassarre and Rosa Sgambelluri highlights self-determination as the ability to exercise agency, make informed choices, and actively participate in co-designing one’s own growth path. In line with this pedagogical framework Tinkering emerges, in particular, as an innovative didactic approach, based on the principles of embodied cognition and oriented towards the enhancement of concrete experience, experimentation, and personalisation of learning processes, in line with UDL principles. Starting from these assumptions, the contribution offers both an interesting theoretical framework and some useful operational insights for the design of flexible and inclusive didactic pathways.

In conclusion, this is truly a comprehensive, rigorous, and operationally valuable issue: an excellent “toolbox” for scholars and practitioners working in the fields and practices addressed herein.

So, just one final message: enjoy reading and good luck with your work!

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 esaurisce 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 abbracc-

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'educaibilità. *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: Scholé.
- 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., Socci 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.

Il “Progetto di vita” tra orizzonte pedagogico e dispositivo giuridico: analisi critica e prospettive attuative nel quadro del D. Lgs. 62/2024

The “Life Project” between pedagogical horizon and legal framework: Critical analysis and implementation perspectives within the framework of Legislative Decree 62/2024

Angelo Lascioli*, Luciano Pasqualotto**

Riassunto

L’articolo analizza le novità introdotte dal D. Lgs. 62/2024 e intende offrire ai lettori un’analisi degli elementi fondamentali che caratterizzano la riformulazione del significato di “Progetto di vita” nel quadro generale del Decreto. È parere degli autori che il “Progetto di vita”, come descritto nel D. Lgs. 62/2024, si configuri come dispositivo pedagogico-giuridico, e come tale vada interpretato. La lettura e l’applicazione di quanto previsto negli articoli che compongono il Decreto al di fuori di una prospettiva pedagogica rischiano di trasformare il “Progetto di vita” in un dispositivo di tipo tecnico, svuotando il concetto del suo significato più profondo. L’università di Verona ha avviato un’azione di ricerca finalizzata a sostenere l’azione progettuale a favore delle persone con disabilità, mettendo a disposizione degli operatori gratuitamente la piattaforma online www.icfapplicazioni.it, con la quale è possibile operare un’analisi biopsicosociale – su base ICF – dei bisogni della persona con disabilità, nonché ricavare alcuni significativi indicatori utili per sostenerne la qualità di vita. Il suo utilizzo può concorrere significativamente alla definizione di progetti di vita in grado di rispondere effettivamente ai bisogni di emancipazione delle persone con disabilità.

Parole chiave: D. Lgs. 64/2024; Progetto di vita; Qualità di Vita.

Abstract

This article analyzes the innovations introduced by Legislative Decree 62/2024 and aims to provide readers with an analysis of the key elements characterizing the reformulation of the meaning of “Life Project” within the overall framework

* Professore ordinario di Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Verona. E-mail: angelo.lascioli@univr.it.

** Dottore di ricerca in Pedagogia speciale, è professore a contratto di Pedagogia speciale all’Università degli Studi di Verona. E-mail: luciano.pasqualotto@univr.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21115

of the Decree. The authors believe that the "Life Project," as described in Legislative Decree 62/2024, is a legal-pedagogical instrument and should be interpreted as such. Reading and applying the provisions of the articles that comprise the Decree outside of an educational perspective risks transforming the "Life Project" into a technical instrument, stripping the concept of its deepest meaning. The University of Verona has launched a research project aimed at supporting project development for people with disabilities, making the online platform www.icfapplicazioni.it available to professionals free of charge. This platform allows for a biopsychosocial analysis – based on the ICF – of the needs of people with disabilities, as well as for obtaining key indicators useful for supporting their quality of life. Its use can significantly contribute to the development of life plans that effectively address the emancipation needs of people with disabilities.

Keywords: Legislative Decree 64/2024; Life Project; Quality of Life.

Articolo sottomesso: 25/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione

Nel contesto educativo e sociale contemporaneo, il concetto di "Progetto di vita" si sta affermando come una delle sfide più rilevanti nei diversi servizi per la disabilità. Dopo l'emanazione del Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, si tratta di cogliere l'opportunità (oltre che la necessità etica) di sviluppare una visione pedagogica complessa e multidimensionale, concepita per orientare i percorsi esistenziali nel rispetto dei principi di autodeterminazione, inclusione e coinvolgimento attivo della persona con disabilità. Questo contributo si propone di esplorare tale tematica, con l'obiettivo principale di superare il rischio che il "Progetto di vita" sia inteso, dai diversi stakeholder, come strumento tecnico-burocratico o di riscossione economica. A tal fine si tracerà una panoramica delle questioni aperte e delle possibili traiettorie metodologiche e operative in grado di promuovere per le persone con disabilità una reale qualità di vita.

2. La cornice concettuale e giuridica del "Progetto di vita"

L'evoluzione del concetto di disabilità ha segnato un passaggio fondamentale nel modo di concepire tale condizione, mettendo al centro la persona, i suoi bisogni e i suoi diritti. Fino a pochi decenni fa, la condizione di disabilità veniva

concepita facendo riferimento al modello medico-individuale, codificato nella Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap (ICIDH) (WHO, 1980). In base a questo approccio, la disabilità era concepita come una condizione individuale derivante da una condizione di salute deficitaria che, in base alla tipologia e alla gravità della compromissione presente, limitava la persona nell'esercizio delle normali attività di vita.

Le risposte politiche e sociali, coerentemente a questa prospettiva, sono state orientate per decenni nella direzione di rispondere ai bisogni delle persone con disabilità attraverso l'adozione di un approccio riabilitativo-assistenziale, con il duplice obiettivo di riavvicinare il più possibile a una normalità funzionale la persona con disabilità e di contenere il rischio di emarginazione e discriminazione a cui si trovavano esposti coloro che sperimentavano questa condizione per se stessi svantaggiosa. La Legge quadro 104/1992, coerentemente a questa impostazione di fondo, definiva la condizione di disabilità come l'effetto di "una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione" (art. 3, comma 1). L'impostazione logica su cui si regge tale definizione, è all'origine della consuetudine di attribuire alla condizione di disabilità una "connessione di gravità" derivandola dalla tipologia o dalla complessità del quadro clinico presentato dal soggetto, piuttosto che dai suoi effettivi bisogni di supporto.

Questo modo di concepire la disabilità ha subito una svolta a seguito della pubblicazione, da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (WHO, 2001). L'introduzione del paradigma biopsicosociale nel modo di definire la salute e la disabilità ha comportato una ridefinizione del significato stesso di "condizione di disabilità". Infatti, coerentemente a questa nuova impostazione, anche il significato di disabilità viene riletto come il risultato della complessa relazione tra condizioni di salute, fattori personali e ambientali. In questa prospettiva, l'ambiente assume un ruolo decisivo in quanto è l'interazione individuo-ambiente all'origine della condizione di disabilità: sono i fattori contestuali, non più le condizioni di salute, le variabili decisive a partire dalle quali si vanno a definire "funzionamenti" e "disabilità"; è la presenza di barriere o facilitatori nelle diverse situazioni di vita sperimentate dalle persone che hanno limitazioni nella salute ciò che determina, volta per volta e caso per caso, ciò che è "funzionamento" o "disabilità" in relazione alla loro possibilità di sperimentare, su base di uguaglianza e pari opportunità, le attività quotidiane e i livelli di partecipazione che contraddistinguono il funzionamento umano. È chiaro che, secondo questa concezione, la disabilità non può più essere concepita nemmeno come condizione statica o irreversibile, poiché interventi mirati sull'ambiente, come l'eliminazione di barriere

o l'introduzione di sostegni, possono in ogni momento migliorare il funzionamento della persona, riducendone la disabilità.

Questa ridefinizione del significato di disabilità è stata recepita e ulteriormente approfondita sul piano giuridico dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Viene qui ribadito il concetto che le condizioni di disabilità non rinviano a problemi di salute, ma agli ostacoli che coloro che hanno tali problemi sperimentano nei loro percorsi di vita impedendo la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri.

Il D. Lgs. 62/2024 rappresenta il pieno recepimento di questo cambio di paradigma nel sistema normativo italiano. Il decreto, infatti, nel far propria la prospettiva biopsicosociale dell'ICF e i principi della Convenzione delle Nazioni Unite, introduce una serie di cambiamenti/innovazioni, a partire dalla riformulazione terminologica di termini che, alla luce dei cambiamenti avvenuti, risultano ormai superati. Vengono così sostituite espressioni come "handicap" e "disabile grave" in favore di un linguaggio che pone l'attenzione sulla persona e sulla sua interazione con i contesti di vita. Ad esempio, le precedenti locuzioni "con connessione di gravità" o "in situazione di gravità" vengono sostituite da "con necessità di sostegno elevato o molto elevato" o "sostegno intensivo". Questo nuovo linguaggio non va concepito come una sorta di "lifting" lessicale, ma come un atto giuridico che rifonda il rapporto tra l'individuo e il sistema di welfare: se la precedente terminologia giustificava risposte riparative e assistenziali, la nuova pone le basi per un'azione sociale e legale orientata alla rimozione degli ostacoli che con la loro azioni non consentono alle persone con disabilità di godere dei medesimi diritti delle altre persone in un'ottica di pari opportunità.

3. Il Progetto di vita tra luci e ombre

Il "Progetto di vita individuale personalizzato e partecipato", come definito dal D.lgs. 62/2024, si qualifica come dispositivo pedagogico-giuridico finalizzato a porre al centro dell'azione di welfare la persona con disabilità, i suoi "desideri, aspettative e scelte, anche attraverso la migliore interpretazione possibile degli stessi" (art. 21, c. 1). Colleoni (2025) definisce questo modo di intendere il progetto di vita come espressione di un nuovo "orizzonte culturale", di una "ipotesi di senso" che invita a considerare la disabilità come una condizione umana, un modo di esistere. Al centro di questa visione si colloca il "concetto di desiderio" (il *diritto* di desiderare), visto come il generatore di energia chiamato a sostenere l'intero apparato su cui si regge il dispositivo pedagogico-giuridico del "progetto di vita". In quanto "esseri desideranti", continua l'autore, le persone con disabilità sono pertanto chiamate a imparare a comprendere ciò a cui aspirano per il proprio benessere e a organizzarsi per realizzarlo.

Risulta evidente che questo modo di concepire l'azione a favore delle persone con disabilità rappresenta un cambio cruciale per tutti coloro che fino ad oggi se ne sono occupati, che richiede di guardare ai loro percorsi di vita non più a partire dalla gravità delle loro compromissioni. Il desiderio, a sua volta, apre alla tematica dell'adulteria in quanto pone la persona davanti alla responsabilità – e titolarità – di consapevolizzare e definire ciò che ritiene bene per sé. Tale processo, in generale difficile per ogni persona a prescindere dalla presenza o meno di una disabilità, può divenire particolarmente impegnativo in presenza di condizioni di disabilità intellettive o disturbi del neurosviluppo. In questi casi, l'espressione di desideri, aspettative e scelte richiede specifiche azioni di supporto (Borsini, 2025), che possono essere fornite in modo mirato da persone o dalle tecnologie assistive.

Ciò premesso, va altresì evidenziato che nel modo con cui viene concepito il progetto di vita, si può celare il rischio di trasformare questo concetto in un mero dispositivo tecnico, facendone un uso “vuoto e retorico”, tradendone il significato originariamente filosofico e antropologico (Lepri e Francescutti, 2025). Osservano Lepri e Francescutti, che vi è la possibilità che coloro che sono chiamati a redigere il progetto di vita possano essere animati dalla falsa convinzione che la vita sia pianificabile in uno spazio e in un tempo definito, finendo per ignorare il dato che la vita, per sua stessa definizione, è una “continua sorpresa”.

Tale critica pone chiaramente in guardia rispetto al rischio che, nell'operatività, il progetto di vita si traduca in un'azione routinaria di tipo tecnico-amministrativo, che anziché generare un sistema flessibile di supporti personalizzati sulle caratteristiche individuali dei soggetti richiedenti teso a migliorare la qualità della vita, si concentri su tecniche e procedure di pianificazione finalizzate ad evitare “contenziosi giudiziari”. La metafora di “scrivere a matita” il progetto di vita, utilizzata da Lepri e Francescutti, è un invito a un approccio dinamico e aggiornabile, che riconosca l'inevitabile imprevedibilità dell'esistenza e la “continua fecondità” che da essa può derivare.

Pertanto, se la norma ha affermato la centralità del progetto di vita della persona con disabilità, l'efficacia di questo processo non potrà che dipendere anche dalla capacità della comunità pedagogica e dai professionisti coinvolti di creare le condizioni affinché ciò si realizzi.

4. Le condizioni operative di un “Progetto di vita” fecondo

Secondo quanto disposto dal D. Lgs. 62/2024, l'implementazione del progetto di vita richiede un processo valutativo strutturato. Si inizia con una valutazione di base, affidata all'INPS, che ha il compito di accettare la condizione

di disabilità e determinare il livello di sostegno necessario. Questo procedimento si avvale di strumenti di classificazione internazionali, come l'ICD e l'ICF, e del WHO-DAS 2.0 (WHO, 1998) per l'autovalutazione della persona. A differenza del passato, l'esito di questa valutazione è un certificato polifunzionale, di norma senza scadenza, che specifica l'intensità dei sostegni necessari alla persona riconosciuta in condizione di disabilità (lieve, medio, elevato, molto elevato).

Successivamente, la persona con disabilità, o chi la rappresenta, può richiedere l'avvio del procedimento per l'elaborazione del "Progetto di vita individuale personalizzato e partecipato". A quel punto, entra in funzione l'Unità di Valutazione Multidimensionale (UVM), un'équipe multiprofessionale che ha il compito di elaborare una valutazione approfondita, i cui risultati confluiscono nel "Profilo di funzionamento". La natura multidisciplinare dell'UVM è fondamentale per garantire una visione a 360 gradi della persona, coinvolgendo non solo professionisti sanitari e sociali, ma anche la stessa persona con disabilità, i suoi familiari e altri soggetti di sua fiducia. Questo processo è essenziale per garantire che il progetto di vita sia effettivamente personalizzato e partecipato.

La valutazione a cui è tenuta l'UVM si basa sul modello biopsicosociale dell'ICF. Non si tratta di un semplice elenco di patologie o deficit, ma di una descrizione del funzionamento della persona in diverse tipologie (domini) di attività, tra cui apprendimento, comunicazione, relazioni e socialità, autonomia personale e sociale e partecipazione alla vita di comunità. La classificazione ICF consente di analizzare l'interazione tra le capacità individuali e i fattori ambientali, distinguendo tra ciò che la persona è in grado di fare in autonomia e il suo effettivo funzionamento nei diversi domini della vita a seguito dell'azione dei supporti di cui dispone (ausili, persone, servizi). Questo modo di concepire la valutazione sposta il focus dell'osservazione dalla descrizione delle limitazioni individuali all'analisi dei contesti di vita, con l'obiettivo ultimo di migliorare la qualità di vita delle persone rimuovendo eventuali ostacoli/barriere e/o incrementando l'azione dei facilitatori. L'esito della valutazione su base ICF genera il "Profilo di funzionamento" che, così concepito, diviene il documento base per definire gli obiettivi di sviluppo e non solo di mantenimento della persona con disabilità, orientando il suo "Progetto di vita" verso un'espansione delle sue possibilità esistenziali (Pasqualotto, 2025a).

4.1 Il Budget di Progetto e l'Accomodamento Ragionevole

Il D. Lgs. 62/2024 introduce il "Budget di progetto" come strumento cruciale per garantire la sostenibilità economica e operativa del progetto di vita. Tale budget non va inteso come un semplice stanziamento finanziario, ma un "insieme integrato e flessibile di risorse umane, professionali, tecnologiche,

strumentali ed economiche, pubbliche e private” (art. 28). Questa definizione riflette al suo interno la concezione secondo la quale l’azione a sostegno delle persone con disabilità richiede un lavoro di co-programmazione e di co-progettazione che chiama in causa anche gli enti del terzo settore, utilizzando non solo i fondi pubblici ma anche risorse provenienti dal “sistema dei supporti informali” e dalla rete familiare. Ciò comporta che nella definizione del Progetto di vita si debba pensare a interventi che prendano senso dentro il territorio di appartenenza e che abbiano delle ricadute positive per tutti.

Vi deve essere la convinzione che il contesto non è uno sfondo inerte alle azioni socioeducative, ma un’area fisica e umana dinamica continuamente in evoluzione, che può garantire percorsi vitali autentici e soddisfacenti o, all’opposto, impedirli e negarli (Colleoni, 2025).

Il budget di progetto, inoltre, è concepito per superare le limitazioni di spesa dei singoli servizi, permettendo di impiegare le risorse in modo personalizzato e flessibile, nel rispetto dei livelli essenziali di assistenza (LEA). Un aspetto innovativo è la possibilità di integrare risorse derivanti da fondi già esistenti, come il Fondo per la non autosufficienza o il Fondo per il “dopo di noi”, riconducendo finalità storicamente assistenziali verso un quadro orientato ai diritti e alle pari opportunità (Parini, 2025).

L’accomodamento ragionevole, introdotto nell’ordinamento con l’articolo 5-bis della Legge 104/1992, è un altro strumento chiave a sostegno del diritto alle pari opportunità della persona con disabilità. Si tratta di una misura “sussidiaria” e “non sproporzionata” che ha lo scopo di garantire, in via eccezionale, il pieno ed effettivo godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali quando le disposizioni ordinarie non risultano sufficienti o adeguate a garantirli. La richiesta di accomodamento ragionevole può essere rivolta alle pubbliche amministrazioni e ai soggetti privati, anche se deve essere compatibile con le risorse effettivamente disponibili senza imporre un “onere sproporzionato o eccessivo”.

L’accomodamento ragionevole rappresenta un metodo di lavoro finalizzato a rendere accessibili i contesti e le esperienze di vita alle persone con disabilità, che si può applicare a una vasta gamma di ambiti d’azione, dall’istruzione (con modifiche al curriculo o l’uso di software specifici), al lavoro (con la fornitura di ausili o orari flessibili) e alla vita indipendente (adattando gli spazi abitativi ai bisogni delle persone) (Traina, 2025). Tale approccio opera come un correttivo di secondo livello, ossia come un principio di equità che protegge e garantisce i diritti quando i supporti ordinari falliscono o non sono sufficienti. Tuttavia, come sottolineato dalle critiche al sistema di welfare, il rischio è che in un contesto di risorse limitate o di resistenza istituzionale, questo diritto rimanga teorico, alimentando i livelli di contenziosità anziché l’inclusione. La riuscita di

questa riforma dipenderà dalla volontà di tutti gli attori di tradurre i principi normativi in pratiche effettive.

5. Metodologie pedagogiche a sostegno del progetto di vita

Come si è visto, il tema del progetto di vita porta con sé molteplici significati, alcuni dei quali sono prettamente pedagogici. Ad esempio, è indubbio il suo valore di dispositivo funzionale allo sviluppo e alla promozione dell'autodeterminazione e del valore della soggettività della persona con disabilità. La letteratura scientifica ha messo in evidenza il forte rischio per queste persone di essere esautorate dal loro diritto di scelta da pratiche educative inadatte a sostenerne le loro capacità di autodeterminazione (Cottini, 2016). Come pure, emerge il rischio che queste persone sviluppino strutture identitarie fragili o inadeguate, come nei casi di “falso sé” descritti da Montobbio e Lepri (2000). La riforma definita dal D. Lgs. 62/2024, nello stabilire che è la persona con disabilità che deve assumere la titolarità del proprio progetto di vita, mira evidentemente a contrastare tali dinamiche, promuovendo capacità di scelta unitamente all'emersione della dimensione soggettiva.

Dalla norma si evince, inoltre, che il progetto di vita non può limitarsi al *mantenimento* delle capacità residue, ma deve essere orientato verso obiettivi di *sviluppo* al fine di promuovere la qualità della vita, da intendere prima di tutto come espansione delle possibilità esistenziali.

Per questa ragione, risulta centrale la scelta del legislatore di porre a fondamento del progetto di vita i desideri, le aspettative e le preferenze della persona con disabilità, anche quando può essere difficile manifestarle. Al riguardo la norma prevede la presenza di supporti di facilitazione (artt. 21 e 22).

Diversamente, il progetto di vita rischierebbe di essere concepito come un mero processo di pianificazione delle prestazioni assistenziali a catalogo nei diversi servizi.

S'è detto che il D. Lgs. 62/2024 ha lo scopo di promuovere la qualità di vita complessiva della persona con disabilità, la cui valutazione va fatta “con appropriati indicatori” (art. 2, c. 1., lett. o). Data la centralità di questo processo nella *ratio* generale dell’elaborazione del Progetto di vita, l’Università di Verona ha sviluppato un modello di valutazione del funzionamento biopsicosociale della persona con disabilità, idoneo a sostenerne il percorso esistenziale verso il guadagno di un’effettiva e reale qualità di vita (Lascioli & Pasqualotto, 2021). Tale modello, che si basa su cinque dimensioni o “pilastri della vita adulta”, ed è stato strutturato per superare il rischio di ridurre la qualità di vita ad una “customer satisfaction”, cioè alla soddisfazione percepita soggettivamente nel “qui e ora” dalla persona. Il costrutto delle cinque dimensioni della

vita adulta si basa sulla gamma di opportunità che dovrebbero essere disponibili per ogni individuo, a prescindere dalle sue limitazioni secondo il principio di non discriminazione. Il modello risponde non solo ad esigenze di valutazione della qualità della vita ma anche di progettazione, pianificazione e monitoraggio degli interventi per la sua promozione. Le dimensioni considerate sono le seguenti:

1. *Autodeterminazione*: riguarda la possibilità di scegliere e di decidere sul proprio percorso di vita, un elemento centrale per la promozione dell'empowerment.
2. *Indipendenza*, intesa come la possibilità di gestire gli aspetti della vita quotidiana, dall'abitare alla mobilità e alla gestione economica, per svincolarsi gradualmente dalle figure di riferimento, pur con i supporti necessari.
3. *Ruoli sociali*: la partecipazione alla vita della comunità, intesa come contributo attivo (cittadinanza attiva) e non solo come mera presenza, rafforzando il senso di appartenenza e inclusione.
4. *Relazioni e vita affettiva*: riguarda l'ampliamento della rete sociale oltre il nucleo familiare e i servizi, con la possibilità di vivere amicizie, amore e intimità.
5. *Ruolo lavorativo*: l'accesso a un'occupazione significativa alimenta un'immagine sociale positiva e contribuisce all'autorealizzazione.

Tali dimensioni vengono valutate utilizzando il modello biopsicosociale dell'ICF e, attraverso la piattaforma online dell'Università di Verona www.icfapplicazioni.it, vengono rielaborate e rappresentate in modo grafico in modo da fornire una guida concreta per l'attuazione del progetto di vita (fig. 1).

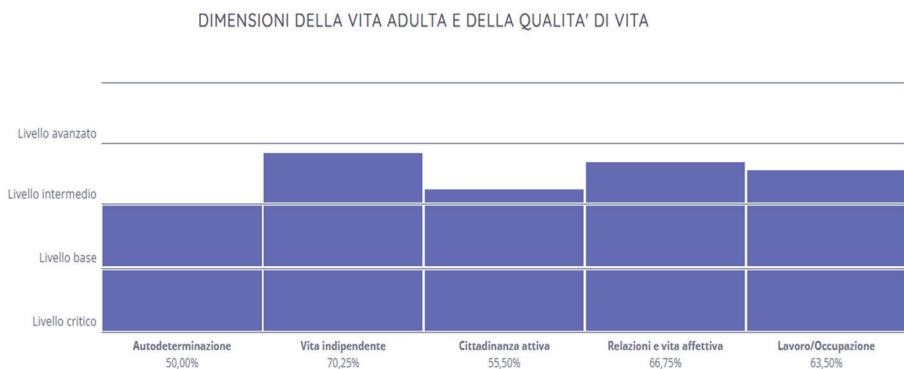


Fig. 1 - Esempio di valutazione della qualità di vita

5.1 La co-costruzione del progetto: metodologie e ruolo degli operatori

La realizzazione di un progetto di vita richiede l'adozione di metodologie che favoriscano la partecipazione attiva di tutti gli attori, dalla persona con disabilità alla sua rete sociale. Le pratiche dialogiche, come la *coprogettazione capacitante* e il *dialogo aperto*, sono strumenti chiave in questa direzione (Lascioli, 2025). La coprogettazione capacitante, che si fonda concettualmente sul *capability approach* (Biggeri & Bellanca, 2011), mira a rendere le persone “agenti della propria esistenza”. Il suo obiettivo è spostare il baricentro dell’azione di aiuto, passando dalla gestione delle carenze individuali alla valorizzazione delle opportunità presenti nei contesti di vita, affinché le persone possano agire le proprie scelte di valore (Marchisio, 2019).

Il dialogo aperto è una metodologia nata in ambito psichiatrico (Seikkula & Arnikil, 2014), ma applicabile con successo anche nel contesto della disabilità. I suoi principi cardine sono la “tolleranza all’incertezza” (evitare conclusioni premature e dare spazio alla conversazione) e la “polifonia di voci” (coinvolgere tutti gli attori della rete sociale e dare a ciascuno la possibilità di esprimere il proprio punto di vista). L’adozione del “dialogo aperto” nel processo di elaborazione del progetto di vita spinge gli operatori a non imporre soluzioni predefinite, ma a co-creare un linguaggio comune e significati condivisi, mobilitando risorse psicosociali e favorendo l’empowerment della persona.

In questa nuova prospettiva, il ruolo dell’operatore si ridefinisce radicalmente. Egli non è più l’esecutore di un piano predefinito, ma un “garante, un perno, un muro portante” del percorso di vita. Colleoni (2025) conia la figura dell’operatore-architetto, il cui compito è progettare “microcontesti esperienziali e relazionali” che rendano possibili i tentativi della persona di costruire la propria biografia. L’operatore-architetto riconosce la “titolarità progettuale diffusa”, un concetto che evidenzia come la responsabilità del progetto non sia solo istituzionale, ma debba essere generata da una rete di scambi e legami con il territorio, con la famiglia e con la comunità in senso più ampio, oltre che con l’interessato. Questa “circolarità strategica” e “coevoluzione” tra i diversi attori sono fondamentali per superare l’autoreferenzialità dei servizi e per evitare che la vita delle persone con disabilità “decolli” come un satellite che gravita attorno al mondo sociale, ma che non riesce a stabilire un contatto autentico con la realtà concreta.

Le esperienze dei gruppi di auto-mutuo-aiuto e laboratori come il LifeLab (Pasqualotto & Lascioli, 2025), possono rappresentare esempi concreti di come questa titolarità diffusa possa funzionare, trasformando l’inclusione da un servizio a un obiettivo condiviso e co-costruito.

Conclusioni e prospettive

Il D. Lgs. 62/2024, con la ridefinizione della disabilità e l'introduzione del “Progetto di vita”, ha posto le basi per una vera e propria “rivoluzione copernicana” nel sistema dei servizi e nelle aspettative delle persone con disabilità e delle loro famiglie. La riforma sposta il focus dal deficit individuale all’interazione con l’ambiente, promuovendo un approccio che valorizza l’autodeterminazione, l’inclusione e la qualità di vita. Tuttavia, la sua implementazione presenta molteplici criticità. In primo luogo, vi è il rischio di una banalizzazione del progetto di vita, che può essere inteso come un mero dispositivo tecnico, svuotando il concetto del suo significato più profondo. In secondo luogo, l’implementazione richiede una ristrutturazione dei servizi, a partire dall’INPS a cui compete la valutazione di base, che rischia di generare complicazioni e ritardi anziché migliorare l’attuale tutela. Infine, va rilevata la mancanza di un sistema di welfare all’altezza del compito: senza un’offerta di servizi e sostegni adeguati, e senza un’infrastruttura territoriale solida, il progetto di vita potrebbe restare una dichiarazione d’intenti, con il rischio che si alimentino i contenziosi anziché i benefici reali per le persone con disabilità e le loro famiglie. A questo riguardo, è discutibile che si possa accedere a una prestazione (come l’inserimento in un centro diurno) senza che venga definito il progetto di vita, cioè l’orizzonte di senso e di futuro entro il quale si inscrive tale prestazione.

Per un’attuazione feconda della normativa, è necessario che il progetto di vita sia inteso come un dispositivo non solo giuridico ma anche pedagogico, per renderlo idoneo a far divenire effettivamente la persona con disabilità protagonista del suo processo di emancipazione, che però non può che avvenire rendendo partner attiva e corresponsabile la comunità di appartenenza della persona stessa. Ciò richiede un profondo cambiamento di sguardo da parte di operatori, famiglie e istituzioni, che devono imparare a superare i pregiudizi e le logiche assistenziali e di confine, per abbracciare una prospettiva basata sui diritti, sulle pari opportunità e la cura delle soggettività. La strada è quella di rafforzare le “alleanze educative” e la “corresponsabilità” tra tutti gli attori, facendo del territorio un “setting pedagogico” generatore di opportunità. Solo in questo modo, il progetto di vita potrà diventare un motore di trasformazione educativa e sociale, contribuendo non solo al benessere delle persone con disabilità, ma anche all’arricchimento dell’intera comunità.

Riferimenti bibliografici

- Biggeri M., & Bellanca N. (2011). *L’approccio delle capability applicato alla disabilità: dalla teoria dello sviluppo umano alla pratica*. Firenze: Università di Firenze.
Tratto da www.umanamente.org.

- Borsini L. (2025). *L'autodeterminazione per il Progetto di Vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Colleoni M. (2025). Il progetto di vita come diritto alla soggettività. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (p. 57-64). Roma: Carocci.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2025). La definizione di disabilità secondo la normativa. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di). *Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 19-37). Roma: Carocci.
- Lascioli A. (2025). La forza creativa del dialogo. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 107-132). Roma: Carocci.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospective e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Lepri C., & Francescutti C. (2025). Scrivere a matita i progetti delle persone. Come sostenere le persone con disabilità nel loro progetto esistenziale. *Animazione Sociale* (378): 21-33.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Montobbio E., & Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Del Cerro.
- Parini G. A. (2025). Il budget di progetto. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 201-208). Roma: Carocci.
- Pasqualotto L. (2025a). Dalla valutazione al progetto di vita. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di), *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 67-80). Roma: Carocci.
- Pasqualotto L. (2025b). Il progetto di vita nel D.Lgs. 62/2024. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 39-56). Roma: Carocci.
- Pasqualotto L., & Lascioli A. (a cura di) (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.
- Seikkula J., & Arnkil T. (2014). *Open dialogues and anticipations. Respecting Otherness in the Present Moment*. Finland: Teema.
- Traina I. (2025). L'accomodamento ragionevole. In: L. Pasqualotto, & A. Lascioli (a cura di). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 81-104). Roma: Carocci.
- WHO (1980). *ICIDH: International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneve: World Health Organization.
- WHO (1998). *Disability Assessment Schedule II (WHO-DAS II)*. Ginevra: World Health Organization.
- WHO (2001). *ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneve: Word Health Organization.

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

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

Enrico Miatto*, Claudia Maulini*

Riassunto

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

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

Abstract

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

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

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

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21033

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

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

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

1. Introduzione¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Il lavoro come dimensione costitutiva del Progetto di Vita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Criticità e orizzonti di ricerca pedagogica

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

- Ainscow M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of research in special educational needs*, 7(1), 3-7.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Del Bianco N. e Paviotti G. (2024). *Self-advocacy. La nuova sfida educativa per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission (2025). *Study on alternative employment models for persons with disabilities*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Friedman C. (2020a). The relationship between disability prejudice and disability employment rates. *Work*, 65(3): 591-598. Doi: 10.3233/WOR-203113.
- Friedman C. (2020b). The social model of disability and the rights of persons with disabilities. In: Nagler M., editor, *Perspectives on Disability* (pp. 67-84). London: Routledge.
- Friso V. (2013). Inclusione sociale, lavoro e capability. *Formazione & Insegnamento*, XI(1 suppl.): 91-98.
- Friso V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gareis K. e Miatto E. (2025). Italy. In: European Commission, *Study on alternative employment models for persons with disabilities. Set-up, working conditions and pathways to the open labour market in inclusive enterprises and sheltered workshops: annex 1, Country case studies* (pp. 92-112). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e progetto individuale. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giovannone M. (2022). *L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità in Italia*. Roma: Organizzazione Internazionale del Lavoro.
- Hall S. A. (2009). The social inclusion of people with disabilities: a qualitative meta-analysis. *Journal of ethnographic & qualitative research*, 3(3).
- ISTAT (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2021). *Disabilità e condizioni di vita*. Roma: ISTAT.
- INAPP (2023). *Decima relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge 12 marzo 1999, n. 68, "Norme per il diritto al lavoro dei disabili"*, anno 2019. Roma: INAPP.
- Lepri C. (2021). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio C. e Curto N. (2019). *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*. Roma: Carocci.
- Maulini C. (2019). Educare alla vita lavorativa: valore e metodo di un accompagnamento. *Etica per le professioni*, 2: 87-98.
- Miatto E. (2023). *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Miatto E. (2024). Cooperare per includere? Logiche di azione cooperativa nell'accompagnare la transizione alla vita adulta. In: Emilio M., Miatto E. e Quinzi G., a cura di, *Forme del cooperare. Sguardi interdisciplinari e prospettive trasformative*. ETS: Pisa.
- Miatto E., Pellizzari C., Sacchi F. e Friso V. (2024). Indagare l'accessibilità del lavoro delle persone con disabilità. Il contributo della pedagogia speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(2): 79-89. doi: 10.14605/ISS2322404.
- Mortari L. (2024). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.

- Nevala N., Pehkonen I., Koskela I., Ruusuvuori J. e Anttila H. (2014). Workplace accommodation among persons with disabilities: A systematic review of its effectiveness and barriers or facilitators. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25(2): 432-448. Doi: 10.1007/s10926-014-9548-z.
- Nussbaum M. (2002). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ren L. R., Paetzold R. L. e Colella A. (2008). A meta-analysis of experimental studies on the effects of disability on human resource judgments. *Human Resource Management Review*, 18(3), 191-203.
- Rohmer O. e Louvet E. (2016). Implicit stereotyping against people with disability. *Group Processes & Intergroup Relations*, 19(2): 200-210. Doi: 10.1177/1368430216638536.
- Romano A. (2025). *La disabilità in azienda. Prospettive trasformative per l'inclusione lavorativa*. Milano: Mondadori.
- Sacchi F. (2022). *Disabilità al lavoro. Il responsabile per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità*. Roma: Studium.
- Saunders S.L. e Nedelev B. (2013). What work means to people with work disability: A scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24(1): 100-110. Doi: 10.1007/s10926-013-9436-y.
- Schalock R.L. e Verdugo M.Á. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: AAMR.
- Schur L. (2002). The difference a job makes: The effects of employment among people with disabilities. *Journal of Economic Issues*, 36(2): 339-347. Doi: 10.1080/00213624.2002.11506476.
- Sen A. (2004). *Un nuovo modello di sviluppo*. Roma-Bari: Laterza.
- Scott L. A. e Bruno, L. (2018). Universal design for transition: A conceptual framework for blending academics and transition instruction. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3), 1.
- Tarantino C. (2024). *Il soggiorno obbligato*. Bologna: il Mulino.
- Vornholt K., Villotti P., Muschalla B., Bauer J., Colella A., Zijlstra F. e Corbière M. (2018). Disability and employment – Overview and highlights. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(3): 299-312. Doi: 10.1080/1359432X.2016.1224239.

Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistematici e sinergici

The Life project as a tool of community governance for the implementation of systemic and synergistic care interventions

Alessandro Romano, Antonio Giannone**, Marinella Muscarà****

Riassunto

Il contributo analizza il ruolo del Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato come strumento cardine per la promozione dell'inclusione e del benessere delle persone con disabilità, soprattutto in condizioni di doppia o plurima vulnerabilità. A partire dal quadro normativo (L. 328/2000; D.lgs.) e dai paradigmi pedagogici di matrice bio-psico-sociale, lo studio evidenzia come l'approccio olistico e person-centered possa superare la frammentazione dei sistemi di welfare, ancora troppo settoriali e discontinui. Il contributo presenta la ricerca condotta dall'Università Kore di Enna, nell'ambito del progetto "Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell'inclusione!", i cui risultati confermano la presenza di criticità strutturali nel coordinamento degli interventi, con particolare incidenza sulle famiglie migranti, e al contempo sottolineano il potenziale del modello delle Poliferie educative quale infrastruttura pedagogica capace di integrare azioni e attori diversi. In tale prospettiva, il Progetto di vita si configura come dispositivo generativo di processi inclusivi, orientato a rafforzare autodeterminazione, co-progettazione e qualità della vita.

Parole chiave: inclusione; fragilità multiple; Progetto di vita; governance educativa; poliferie educative; autodeterminazione.

Abstract

This paper analyses the role of the Individual, Personalised, and Participatory Life Project as a cornerstone for promoting the inclusion and well-being of people with disabilities, particularly those facing multiple or layered vulnerabilities. Building upon the current legislative framework (Italian Law 328/2000; Legislative Decree 62/2024) and bio-psycho-social pedagogical paradigms, the study highlights how a holistic and person-centred approach can overcome the fragmentation of welfare systems, which remain excessively

* Università degli Studi di Enna “Kore”. E-mail: alessandro.romano@unikore.it.

** Università degli Studi di Enna “Kore”. E-mail: antonio.giannone002@unikorestudent.it.

*** Università degli Studi di Enna “Kore”. E-mail: marinella.muscarà@unikore.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21066

overcome the fragmentation of welfare systems, which remain excessively sectoral and disjointed. This paper presents research, conducted by the Kore University of Enna within the scope of the project “Let's make it a kaleidoscope: multiplying the places of inclusion!”. The findings confirm the persistence of structural weaknesses in the coordination of interventions, with particular impact on migrant families, while simultaneously emphasising the potential of the Educational Polyperipheries model as a pedagogical infrastructure capable of integrating diverse actions and stakeholders. From this perspective, the Life Project is positioned as a generative mechanism for inclusive processes, aimed at strengthening self-determination, co-design, and quality of life.

Key words: inclusion; multiple special needs; individual life project; educational governance; model of educational polyperipheries; selfdetermination

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

1. Introduzione

Le trasformazioni culturali, le nuove configurazioni sociali, i provvedimenti legislativi emanati negli ultimi decenni, con evidenza lapalissiana, hanno prodotto una ridefinizione, tra gli altri, anche dei concetti di cittadinanza, partecipazione sociale, qualità della vita e inclusione (Giaconi, 2015; Giaconi et al., 2024). Dal momento che la pedagogia – come ricorda l’etimologia che la riconnette al verbo *ἄγω* – è strettamente connessa all’idea di ‘conduzione’, ‘guida’ e ‘accompagnamento’, essa ha naturalmente fatto seguire l’*azione alla riflessione*, traducendo in pratiche le sfide poste dai bisogni educativi di tutti gli uomini e di tutte le donne, i quali si trovano in condizioni di vulnerabilità.

Se, tradizionalmente, le scienze dell’educazione e della formazione non hanno mancato di elaborare e rinnovare percorsi e pratiche per rispondere funzionalmente ai molteplici bisogni delle persone, oggi giorno, la complessificazione dei fattori che pone alcune specifiche categorie umane in condizioni di fragilità multiple, ci interroga sull’efficacia degli interventi. Questi interrogativi si insinuano con maggior vigore quando si realizza una condizione di doppia o plurima vulnerabilità, ovvero all’intersezione tra disabilità e svantaggio socio-economico, culturale o linguistico (Parsons & Platt, 2013). È in tali condizioni che appare utile adottare soluzioni panottiche, fornendo risposte integrate e coerenti invece di modelli di intervento frammentari e percorsi di presa in carico discontinui, spesso organizzati per settori distinti: sanitario, sociale ed educativo (Chiappetta & Traversetti, 2016).

In tal senso, il “Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato”, come normato dal *Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62* (Repubblica Italiana, 2024), si mostra come uno strumento assai importante poiché esso presuppone la necessità di adottare una prospettiva olistica centrata sulla persona in cui autodeterminazione e co-progettazione, intese rispettivamente come diritto della persona di operare quale agente causale della propria esistenza e come processo dialogico che coinvolge professionalità differenti, siano considerate condizioni imprescindibili per la presa in carico e risoluzione dei bisogni di tutti e di ciascuno (Wehmeyer, 2014; Cottini, 2016; Giacconi et al., 2024).

Nonostante i sistemi di governance territoriale faticino a garantire la dove-rosa implementazione del Progetto di vita, l’esperienza di studio e ricerca condotta dall’Università Kore di Enna nell’ambito del progetto “Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell’inclusione!”, di cui l’Ateneo siciliano è partner, sembra confermare l’importanza del modello delle “Poliferie educative” e dei “Centri poliferici per l’inclusione” (Muscarà & Romano, 2021) per favorire e sostenere la transizione verso un modello di governance comunitaria che integri in modo operativo e funzionale le diverse azioni di cura promosse da scuola, famiglia, servizi e Terzo settore.

2. Verso un nuovo modello: Il progetto di vita come strumento per la realizzazione di interventi sistematici e sinergici “person-centered”

Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato rappresenta l’esito di un percorso lungo e articolato che ha cambiato definitivamente il concetto di disabilità come anche la vita di molte persone. Un cammino di oltre mezzo secolo colmo di insidie, di diritti negati, contesi e rivendicati, che ha condotto oggi ad alcuni importanti traguardi come la decostruzione del modello biomedico della disabilità a favore di una visione olistica della persona, l’adozione di una prospettiva bio-psico-sociale orientata a valorizzare il funzionamento e non i limiti e – in ambito scolastico – il riconoscimento del diritto all’istruzione e alla frequenza delle classi comuni per tutti gli studenti e le studentesse (OMS, 2001; Canevaro, D’Alonzo & Ianes, 2009).

Nel percorso diegetico dell’inclusione un importante nodo narrativo è rappresentato dalla Legge n. 328 del 2000 (Repubblica Italiana, 2000) perché essa, non diversamente da ciò che è accaduto oltralpe, segna il passaggio da una visione assistenzialistica a una comunitaria e personalizzata, mostrandosi coerente con l’attestazione di modelli person-centered in cui le spinte intrinseche e di autodeterminazione contribuiscono a costruire piani di intervento progettati su misura della persona. In proposito, appare utile richiamare il Person-Cente-

red Planning (PCP) che, consolidatosi anzitutto in seno al dibattito psico-educativo, suggerisce un cambiamento di prospettiva per il fatto di spostare il focus dalla logica dei servizi a quella dei desideri e delle forze della persona, ponendo quest'ultima al centro del processo di pianificazione dinamico e comunitario (Kincaid, 1996; Browder et al., 1997). In tale processo, la conoscenza della persona, dei suoi talenti e desideri è accompagnata dal coinvolgimento attivo della “rete di supporto” di familiari, amici e professionisti, i quali – insieme – concorrono al miglioramento della qualità della vita (Thompson et al., 2002; Croke & Thompson, 2011; Giacconi et al., 2024).

Non diversamente, la L. 328/2000 definisce la realizzazione del sistema integrato di interventi, proponendo una visione unitaria del processo di cura, quale esito sinergico di azioni collaborative tra i servizi socio-sanitari, il Terzo settore e la famiglia, cui è riconosciuto un ruolo fondamentale. All'interno di questo rinnovato scenario, la persona con disabilità non è più solamente destinataria di interventi ma è essa stessa considerata protagonista del cambiamento perché particolare valore assume il concetto di autodeterminazione così come il diritto a realizzare le personali aspirazioni e a essere protagonista delle proprie scelte (Adamo, 2008).

L'importanza di adottare visioni sistemiche e sinergiche che consentano di sviluppare il pieno potenziale di ciascuna persona, coerentemente con le personali attitudini, desideri e legittime ambizioni, a distanza di un quarto di secolo, ha prodotto in Italia l'emanaione del D.lgs. 62/2024 (Repubblica Italiana, 2024). La norma pone al centro – conferendogli particolare riguardo – l'analisi multidimensionale e il Progetto di vita, che diviene un documento fondamentale per la costruzione dei percorsi di personalizzazione.

Il Progetto di vita, come indicato dal disposto normativo, rifiuta il modello biomedico e promuove la prospettiva bio-psico-sociale, quale orientamento che deve guidare le azioni e gli interventi di cura. I limiti imposti dalla condizione di disabilità sono così trascurati; viceversa, assume rilevanza l'esplorazione del massimo potenziale di ciascuna persona attraverso la valorizzazione dello specifico funzionamento, quale risultante dell'interazione dinamica tra le condizioni di salute e i fattori contestuali, personali e ambientali (OMS, 2001; Camoni, Picardi & Venerosi, 2020).

In tale prospettiva, l'intervento di cura non è finalizzato, vanamente, alla risoluzione o alla normalizzazione della condizione di disabilità ma all'individuazione dei potenziali facilitatori e alla rimozione delle eventuali barriere che ostacolano il pieno godimento della condizione di benessere, cui può auspicare anche la persona con disabilità, anzitutto, garantendole un'incondizionata e completa partecipazione alla vita sociale (Cesarano, 2023).

Il Progetto individuale, dunque, promuove logiche partecipative e generative, in cui attori diversi, incluse le organizzazioni del Terzo Settore e le stesse

famiglie, possono diventare co-protagonisti dei processi decisionali (Chiappetta & Traversetti, 2016). In tal senso, esso riabilita i Piani di Zona (PdZ) individuati dalla Legge n. 328/2000 (Repubblica Italiana, 2000) e li rinnova valorizzandone la funzione come strumenti di un’infrastruttura pedagogica di governance territoriale che ha il compito di sostenere la collaborazione e la cooperazione di tutti gli attori del processo di cura.

All’interno di tale scenario il progetto “Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell’inclusione!”, ispirato al modello delle Poliferie Educative (Muscarà & Romano, 2021) e finalizzato a sperimentare un sistema di governance educativa territoriale partecipativa rappresenta una sfida e un’opportunità poiché riconosce l’importanza di realizzare un’azione sinergica per la redazione e realizzazione del Progetto di vita. In particolare, all’interno di tale esperienza di ricerca emergono alcune importanti sfide critiche come il definitivo superamento del modello biomedico della disabilità a favore di una prospettiva pienamente olistica, la necessità di integrare sistemi e servizi per costruire reti di supporto collaborative, l’adozione di una prospettiva nuova in cui la persona sia protagonista delle personali scelte nel rispetto del principio di autodeterminazione delle persone con disabilità.

3. La ricerca

Nell’ambito del bando “Tutti inclusi” promosso dalla Fondazione “Con i Bambini”, è stato finanziato il progetto “Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell’inclusione!” di cui la Cooperativa Sociale “San Martino” di Siracusa è capofila e l’Università Kore di Enna partner scientifico. Il progetto intende realizzare interventi di cura psico-educativa, sostenendo percorsi in continuità tra scuola e territorio destinati a minori del territorio di Siracusa in situazione di doppia o plurima fragilità. Il modello adottato è di tipo sistematico, ispirata al concetto di polifera educativa, e prevede azioni di studio e ricerca, percorsi di capacity building, di sostegno alla genitorialità e interventi a supporto per lo sviluppo dei Progetti individuali.

Nell’ambito di tale attività progettuale, l’Università Kore di Enna, in qualità di partner, ha avviato nel mese di marzo 2024 una ricerca con l’obiettivo di osservare, rilevare e analizzare i bisogni socio-educativi dei minori in condizione di doppia o plurima fragilità, segnatamente minori con disabilità e disagio socio-economico e culturale, destinatari delle azioni progettuali, e validare sul campo il modello organizzativo delle “Poliferie educative” e dei “Centri Poliferici per l’Inclusione” (Muscarà & Romano, 2021).

4. Metodologia

Per cogliere appieno la multidimensionalità del fenomeno oggetto della ricerca, è stato adottato un disegno a metodi misti di tipo sequenziale esplicativo (Teddle & Tashakkori, 2010; Creswell & Plano Clark, 2023), che ha permesso di integrare le risultanze offerte dalla raccolta e analisi dei dati quantitativi con le pratiche di osservazione di tipo etnografico e le interviste in profondità agli attori coinvolti (Kvale & Brinkmann, 2009; Hammersley & Atkinson, 2019). La scelta metodologica, in coerenza ai principi di triangolazione dei dati, ha consentito di combinare la solidità descrittiva dei dati numerici con la profondità interpretativa delle narrazioni qualitative.

La ricerca, condotta nella provincia di Siracusa e articolata in due fasi distinte ma interconnesse, ha coinvolto una rete di sei istituti scolastici di ogni ordine e grado. Le due fasi corrispondono rispettivamente a una mappatura quantitativa del sistema territoriale di servizi e a una successiva analisi qualitativa dei processi educativi attivati all'interno delle attività laboratoriali del progetto.

La popolazione dell'indagine ha incluso n. 96 studenti in condizione di doppia vulnerabilità, caratterizzati da differenti profili di disabilità e livelli eterogenei di svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico. A questi si sono aggiunti n. 110 docenti di sostegno, n. 70 nuclei familiari e n. 20 tutori di comunità, selezionati mediante campionamento ragionato al fine di osservare l'intero ecosistema educativo coinvolto nel progetto.

La prima fase, caratterizzata da un impianto di tipo quantitativo, ha previsto una mappatura sistematica dei minori destinatari del progetto e della rete di servizi socio-educativi operanti nel territorio di Siracusa, con l'obiettivo di delineare la composizione e le connessioni dell'ecosistema educativo di riferimento. È stata sviluppata e somministrata una scheda di profilazione, progettata per raccogliere e sistematizzare informazioni eterogenee su ciascun minore, tra cui: dati anagrafici, diagnosi funzionali secondo i codici ICD-10, dettagli sui Piani Educativi Individualizzati (PEI) e un censimento dei servizi e degli operatori attivi.

La seconda fase, di tipo qualitativo, si è svolta in parallelo alle attività laboratoriali previste dal progetto "Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell'inclusione!", nelle quali i minori erano coinvolti in percorsi di socializzazione, apprendimento cooperativo e sviluppo dell'autonomia. Le attività laboratoriali, inoltre, sono state progettate per favorire negli studenti la comparsa di autoefficacia in compiti specifici, valorizzando i loro punti di forza e promuovendo una percezione positiva delle proprie competenze (Bandura, 1977; OMS, 2001). Questa fase è stata finalizzata a esplorare e interpretare in

profondità quanto emerso durante le attività educative e le dinamiche relazionali osservate.

Sono state condotte n. 30 interviste semistrutturate a operatori coinvolti nel progetto (docenti di sostegno, educatori, ASACOM), selezionati mediante campionamento ragionato per garantire eterogeneità di ruolo e di istituto e coprire i profili chiave del percorso di presa in carico. La numerosità campionaria è stata definita in funzione dell'obiettivo esplorativo e della copertura dei profili rilevanti per l'analisi. Le interviste sono state integrate da appunti di campo raccolti attraverso pratiche di osservazione partecipante, condotte secondo protocolli etnografici strutturati. Le interviste hanno indagato i bisogni percepiti dalle famiglie dei minori, le pratiche di collaborazione inter-istituzionale e il valore attribuito ai dispositivi pedagogici attivati, mentre le osservazioni, svolte mediante apposite checklist, hanno permesso di raccogliere in modo sistematico dati sui comportamenti pro-sociali dei minori, sulla loro regolazione emotiva e sulla partecipazione attiva alle attività proposte.

L'analisi dei dati ha seguito un percorso integrato. I dati quantitativi sono stati analizzati attraverso statistiche descrittive, con l'obiettivo di evidenziare le caratteristiche strutturali del percorso di cura educativa. I dati qualitativi, derivanti da interviste e osservazioni, sono stati invece sottoposti a un'analisi tematica; nello specifico, si è seguito un approccio induttivo che ha permesso di far emergere i nuclei tematici direttamente dai dati, senza categorie predefinite (Braun & Clarke, 2006).

L'integrazione finale dei due set di dati ha consentito di spiegare le tendenze quantitative alla luce delle esperienze e delle percezioni degli attori coinvolti, offrendo una comprensione più sfumata e articolata dei processi educativi.

I dati quantitativi sono stati gestiti con Microsoft Excel e analizzati mediante statistiche descrittive. I dati qualitativi (trascrizioni delle interviste e note osservative) sono stati analizzati con ATLAS.ti, attraverso una codifica induttiva (Braun & Clarke, 2006).

I ricercatori hanno codificato indipendentemente un sotto-campione pari al 20% delle unità testuali; le discrepanze sono state discusse fino al raggiungimento del consenso. La saturazione tematica è stata monitorata in modo iterativo lungo tutto il processo di analisi.

La percentuale di PEI con evidenza di co-progettazione Scuola-Servizi (23%) è stata calcolata sulla base dell'analisi di n. 96 PEI, considerando come evidenza la presenza di riferimenti esplicativi a pratiche di co-pianificazione (ad esempio verbali GLO allegati o sezioni dedicate al coordinamento inter-servizi).

Nel corso della revisione documentale è emerso inoltre che, in un numero considerevole di casi, la Diagnosi Funzionale dell'alunno risultava scaduta da un periodo in media di 9,5 mesi; tale valore rappresenta la media aritmetica del

tempo trascorso dalla scadenza del documento al momento della rilevazione, calcolata sui soli PEI in cui tale informazione era disponibile. Tali stime non hanno finalità inferenziale, ma esclusivamente descrittiva e orientativa.

Tutte le procedure hanno rispettato i principi etici della ricerca educativa, garantendo il consenso informato dei tutori legali, la volontarietà della partecipazione e la tutela dell'anonimato dei soggetti coinvolti (la ricerca non ha richiesto parere del Comitato Etico, trattandosi di indagine osservativa).

5. Risultati e analisi

L'analisi dei dati raccolti ha permesso di delineare un quadro complessivo delle caratteristiche strutturali e relazionali del sistema di cura educativo, evidenziando la coesistenza di elementi di frammentazione e di potenziale integrazione.

I dati quantitativi derivanti dalle schede di profilazione sono stati elaborati attraverso statistiche descrittive (media, frequenze, distribuzioni percentuali), utilizzate esclusivamente a fini ricognitivi per delineare il profilo del campione e della rete dei servizi, senza finalità inferenziali o comparazioni statistiche.

I dati qualitativi, provenienti da interviste e osservazioni, sono stati sottoposti a analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), con codifica induttiva volta a far emergere categorie e nuclei di senso direttamente dalle narrazioni dei partecipanti. L'integrazione tra i due insiemi di dati ha consentito una lettura triangolata dei risultati, convalidando le tendenze quantitative attraverso le percezioni e le esperienze degli attori coinvolti.

I risultati quantitativi, derivanti dalla somministrazione di n. 96 schede di profilazione, restituiscono un'immagine articolata dell'ecosistema educativo del territorio di Siracusa. Il campione, composto da n. 96 studenti di età compresa tra i 6 e i 17 anni, tutti in condizione di doppia vulnerabilità, mostra una forte eterogeneità dei profili: prevalgono le disabilità intellettive e i disturbi del neurosviluppo, classificati secondo i codici ICD-10, che richiedono interventi di sostegno continuativi.

Un ulteriore dato di rilievo è rappresentato dalla presenza di studenti di cittadinanza non italiana (circa il 15% del totale), con una significativa incidenza di barriere linguistiche e culturali nella relazione scuola-famiglia. Le interviste qualitative hanno evidenziato che le difficoltà di comunicazione derivano non solo dalla scarsa conoscenza della lingua italiana, ma anche dalla natura precaria dell'occupazione genitoriale, che limita il tempo disponibile per partecipare alle attività scolastiche e ai colloqui con i servizi (Bini, 2020).

La rete di supporto associata ai minori risulta caratterizzata da un'elevata complessità organizzativa. I risultati quantitativi derivanti dalle schede di profilazione e dall'analisi dei PEI hanno permesso di delineare un quadro strutturale della rete di supporto, sintetizzato nella Tabella 1, mentre la successiva Tabella 2 riassume i temi principali emersi dall'analisi qualitativa delle interviste e delle osservazioni.

Di seguito presentiamo separatamente gli esiti quantitativi (Tab. 1) e i temi qualitativi (Tab. 2):

Tab. 1 – Caratteristiche della rete di supporto e indicatori di frammentazione (dati documentali, N = 96)

Indicatore di Frammentazione	Valore Rilevato	Fonte
<i>Numeri medio di figure professionali per minore PEI con evidenza di co-progettazione Scuola-Servizi</i>	4.4 23%	Schede di profilazione Analisi documentale dei PEI
<i>Casi in cui la Diagnosi Funzionale risulta scaduta</i>	9,5 mesi (media)	Analisi documentale dei PEI
<i>Studenti con cittadinanza non italiana</i>	15 % (14/96)	Schede di profilazione

Nota. I valori percentuali e medi hanno finalità descrittiva e derivano dall'elaborazione delle schede di profilazione e dei documenti PEI

Tab. 2 – Temi ricorrenti emersi dall'analisi qualitativa (interviste e osservazioni)

Tema principale	Descrizione sintetica	Estratto esemplificativo
<i>Frammentazione dei servizi</i>	Discontinuità di comunicazione e coordinamento tra scuola, servizi sanitari e Terzo settore.	“Spesso non sappiamo chi contattare per aggiornare i piani; ognuno gestisce una parte.” (Docente_07)
<i>Debolezza della co-progettazione</i>	La collaborazione inter-istituzionale si limita spesso a scambi formali, senza reale pianificazione condivisa.	“I verbali GLO non riportano alcuna decisione condivisa, solo informazioni burocratiche.” (Educatore_12)
<i>Barriere linguistiche e culturali</i>	Difficoltà di comunicazione con le famiglie straniere e scarso coinvolgimento nei processi decisionali.	“Molti genitori non capiscono i moduli o non possono venire agli incontri.” (ASACOM_04)
<i>Valore delle reti di prossimità</i>	Gli spazi educativi di quartiere favoriscono relazioni inclusive e comportamenti pro-sociali.	“Quando si lavora insieme nel laboratorio, i ragazzi si aiutano e si aprono molto di più.” (Docente_19)

Nota. Le citazioni riportate sono state selezionate per rappresentare i nuclei tematici emersi in modo ricorrente nelle interviste e nelle osservazioni; i codici identificano i ruoli dei partecipanti nel rispetto dell'anonimato.

I dati raccolti indicano un ecosistema di supporto solo apparentemente integrato, nel quale la pluralità di figure coinvolte non si traduce automaticamente in un'effettiva sinergia operativa. Le riunioni del Gruppo di Lavoro Operativo

(GLO) mostrano una partecipazione talvolta discontinua da parte dei professionisti esterni (ad esempio neuropsichiatri o terapisti delle Aziende Sanitarie Provinciali), limitando l'efficacia dei processi di co-progettazione. Analogamente, le informazioni contenute nei Piani Educativi Individualizzati (PEI) risultano in alcuni casi difficilmente aggiornabili, riflettendo la difficoltà di costruire un percorso realmente unitario tra scuola, servizi sanitari e Terzo settore.

Un tema ricorrente emerso dall'analisi qualitativa riguarda la difficoltà di comunicazione e collaborazione tra gli attori della rete di supporto. Molti operatori segnalano la mancanza di un linguaggio comune e la presenza di sovrapposizioni tra interventi educativi e terapeutici, con conseguente dispersione di energie e risorse. Le famiglie, in particolare quelle con background migratorio, riferiscono un senso di isolamento e di disorientamento di fronte alla complessità burocratica necessaria per accedere ai servizi. Le barriere linguistiche e culturali si sommano spesso a quelle amministrative, riducendo la possibilità di partecipare attivamente ai processi decisionali relativi ai propri figli.

Dalle osservazioni condotte durante le attività laboratoriali del progetto emergono, tuttavia, anche elementi di resilienza e di potenziale trasformazione. In contesti di apprendimento cooperativo, i minori hanno mostrato miglioramenti nella regolazione emotiva, nella partecipazione e nei comportamenti pro-sociali, confermando l'efficacia di ambienti educativi basati su pratiche esperienziali e relazionali. I laboratori hanno favorito la percezione di autoefficacia nei compiti proposti, in linea con i principi del modello bio-psico-sociale e della teoria dell'autodeterminazione (Cottini, 2016), rafforzando l'idea che la valorizzazione dei punti di forza individuali possa costituire un fattore protettivo nei percorsi di vulnerabilità (Bandura, 1977; OMS, 2001).

L'analisi tematica delle interviste e delle osservazioni ha fatto emergere quattro nuclei ricorrenti:

1. frammentazione dei servizi e mancanza di coordinamento operativo;
2. debolezza della co-progettazione tra scuola, servizi e famiglie;
3. barriere linguistiche, culturali e comunicative;
4. valore delle reti di prossimità e delle comunità educanti.

Tali risultati, letti alla luce del quadro teorico e normativo di riferimento, confermano la necessità di un modello di governance comunitaria capace di integrare i diversi livelli del sistema di cura. Il modello delle *Poliferie educative* si configura, in questo senso, come un dispositivo organizzativo e pedagogico capace di connettere gli attori coinvolti e trasformare la frammentazione in un'azione concertata. I dati raccolti suggeriscono che un approccio territoriale, partecipato e sistematico può sostenere in modo più efficace la realizzazione del *Progetto di Vita* previsto dal D.lgs. 62/2024, traducendo i principi di inclusione e autodeterminazione in pratiche osservabili e condivise.

6. Discussione

I risultati emersi dallo studio confermano la necessità di un radicale cambio paradigmatico del sistema di welfare, attraverso la transizione verso un modello comunitario, sistemicamente e sinergico, peraltro, già normato dal Decreto legislativo n. 62 del 2024 (Repubblica Italiana, 2024) e ancor prima dalla Legge quadro n. 328 del 2000 (Repubblica Italiana, 2000). L'esigenza di una revisione dell'impianto concettuale delle azioni di cura per contrastare la frammentazione strutturale dei sistemi di supporto appare particolarmente importante quando si realizza una condizione di doppia o plurima vulnerabilità, ovvero all'intersezione tra disabilità e svantaggio socioculturale, economico o linguistico.

La disconnessione sistemica degli interventi, come evidenziato dai risultati dell'indagine, ha un impatto particolarmente severo sulle famiglie con background migratorio, per le quali le barriere linguistiche e culturali si sommano a quelle burocratiche, rendendo l'accesso ai servizi un difficile percorso a ostacoli (Bini, 2020).

Inoltre, l'azione scomposta, discontinua e non coordinata degli interventi di cura sembra riproporre vetuste visioni organicistiche della "persona" oltreché reiterare concezioni emergenziali degli stessi interventi, in disaccordo tanto con il concetto di "benessere" proposto dal modello bio-psico-sociale, quanto con una concezione "Person-Centered". D'altra parte, un ecosistema di supporto che opera per compartimenti stagni non può che generare una presa in carico parcellizzata, che fatica a riconoscere e a valorizzare la persona nella sua interezza e a promuoverne l'autodeterminazione (Cottini, 2016).

In termini operativi, le Poliferie educative offrono la possibilità di declinare i principi del D.lgs. 62/2024, fungendo da accordo stabile con il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO) e garantendo una co-progettazione effettiva del Progetto di vita. Esse facilitano la valutazione multidimensionale integrando informazioni provenienti dai contesti scolastici, sociosanitari e familiari, e coordinano l'attuazione degli accomodamenti ragionevoli nei diversi ambienti di vita del minore.

Nell'ambito delle azioni previste dal progetto "Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell'inclusione!", l'indagine condotta sembra confermare l'importanza del modello delle "Poliferie educative" e dei "Centri polifERICI per l'inclusione" (Muscarà & Romano, 2021). Tale modello, infatti, suggerisce la realizzazione di un'infrastruttura pedagogica di coordinamento e di regia, la cui funzione connettiva predispone le condizioni per un'azione efficace dei singoli interventi di cura. In tale prospettiva, gli interventi di cura non mostrano più caratteristiche rapsodiche ma rappresentano l'esito del processo di operazionalizzazione e sistematizzazione delle informazioni sulla persona, dei suoi talenti e dei suoi desideri come del contributo offerto da tutta la "rete di

supporto”, che concorre al miglioramento della qualità della vita e al sostegno dei percorsi di autodeterminazione (Giaconi et al., 2024). Ne consegue, dunque, che la costruzione di una comunità educante, fondata su una governance inclusiva (Chiappetta & Traversetti, 2016), diventa la precondizione necessaria per trasformare il Progetto di vita da un adempimento amministrativo a un autentico processo di promozione del benessere (Giaconi, 2015).

7. Limiti dello studio

La ricerca, promossa nell’ambito del progetto “Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell’inclusione!”, presenta una natura localizzata. La specificità del contesto, la città di Siracusa e il suo comprensorio, non consente una generalizzazione diretta dei risultati. Inoltre, la dimensione campionaria, pur garantendo una rappresentatività dell’ecosistema del progetto, resta circoscritta e non può essere considerata statisticamente significativa se ricondotta alla popolazione nazionale. Infine, ulteriori limiti sono riferibili agli eventuali bias interpretativi connessi all’osservazione partecipante e alla dimensione temporale della ricerca. Al riguardo, i primi sono da considerare elementi intrinseci delle analisi qualitative mentre i secondi sono il risultato dell’impossibilità di verificare la tenuta nel medio-lungo periodo degli interventi inclusivi realizzati, dal momento che la fase di osservazione e rilevazione dei dati ha riguardato un arco temporale troppo breve e predeterminato dal progetto finanziato.

8. Riflessioni conclusive

Il modello delle Poliferie educative sembra configurarsi come una risposta operativa ai principi ispiratori – legislativi e pedagogici – del *Progetto di vita*, ponendosi come spazio di integrazione reale tra soggetti, servizi e contesti. Questo modello riconfigura gli interventi secondo una logica di corresponsabilità educativa, promuovendo forme di governance orizzontale coerenti con l’approccio bio-psico-sociale. Le Poliferie, in questo senso, incarnano la dimensione comunitaria del *Progetto di vita*, trasformando la partecipazione in pratica quotidiana e la rete di sostegno in un ambiente generativo. Al riguardo, lo studio e il percorso di ricerca presentato hanno permesso di mettere in evidenza l’importanza di un’infrastruttura pedagogica di coordinamento che assolve a una funzione connettiva tra interventi di cura, che non possono e non devono presentarsi come rapsodici ma sistematici e coerenti. In tal senso, il Progetto di vita diviene l’esito di un processo panottico che, a partire dai bisogni ma anche dai desiderata della persona, restituisce alla persona stessa la capacità di scelta

e di azione. D'altra parte, tanto il modello bio-psico-sociale promosso dall'ICF quanto i paradigmi richiamati dal D.lgs. 62/2024 (Repubblica Italiana, 2024) confermano la centralità della persona per il perseguitamento dei principi di autodeterminazione e autorealizzazione.

In conclusione, appare necessario realizzare una transizione da un modello d'intervento frammentato verso un modello di governance comunitaria, capace di integrare in modo sinergico i diversi livelli delle azioni di cura, soprattutto quando si presentano condizioni di doppia o plurima fragilità o vulnerabilità. In tal senso, il Progetto di vita si rivela un dispositivo generativo di processi inclusivi, orientato a rafforzare autodeterminazione, co-progettazione e qualità della vita. Infine, particolarmente importante si rivela il concorso più ampio di tutti gli attori della rete di sostegno, i quali devono mostrare competenze collaborative, cooperative, relazionali e di teamwork affinché siano capaci di lavorare insieme, condividendo obiettivi, responsabilità e risultati.

Riferimenti bibliografici

- Adamo I. (2008). *Legge 328/00 e professioni sociali in Sicilia*. Iniziative dell'ordine. Gruppo di lavoro “Professione e politiche sociali”
- Arconzo G., Ragone G., & Bissaro S. (2020). Il diritto delle persone con disabilità al progetto individuale. *Le Regioni*, 48(1): 31-74. Doi: 10.1443/97276.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bini, E. (2020). La presa in carico dei bambini disabili provenienti da contesti migratori. Cura educativa e relazione con le famiglie. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2 (1): 99-105.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- Browder D. M., Bambara L. M., & Belfiore P. J. (1997). Using a person-centered approach in community-based instruction for adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 7(4): 519-528. Doi: 10.1023/A:1022815604235.
- Camoni L., Picardi A., & Venerosi A. (2020). New mode of care. Value and limit of the person-centered care planning for people with mental disability. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 56(2): 193-205. Doi: 10.4415/ANN_20_02_09.
- Canevaro A., D'Alonzo L., & Ianes D. (Eds.) (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. University Press Bozen.
- Cesarano V.P. (2023). The challenge of the special educator: facilitating emancipatory and transformative processes for the realization of “vital projects”. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI(1): 165-173. Doi: 10.7346/sipes-01-2023-16.

- Chiappetta L., & Traversetti M. (2016). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe. In: *Dialoghi sulla sostenibilità-Roma 2016* (pp. 143-145). Sapienza Università Editrice.
- Creswell J. W., & Plano Clark V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1): 21-36.
- Croke E. E., & Thompson A. B. (2011). Person centered planning in a transition program for Bronx youth with disabilities. *Children and Youth Services Review*, 33(6): 810-819. Doi: 10.1016/j.childyouth.2010.11.025.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Taddei A., Domi A., Alesi B., & Del Bianco N. (2024). Progettazione di percorsi inclusivi per una Qualità della Vita. *For: rivista per la formazione*, 2: 24-26. Doi: 10.3280/for2024-002oa18488.
- Hammersley M., & Atkinson P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Repubblica Italiana (2000). Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, 265 del 13-11-2000 (Suppl. Ord. n. 186).
- Repubblica Italiana (2024). Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62: Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del Progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, 111.
- Kincaid D. (1996). Person-centered planning. *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, 439-465.
- Kvale S., & Brinkmann S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Muscarà M., & Romano A. (2021). Le poliferie educative come modello organizzativo a sostegno del processo d'inclusione. *Educational reflective practices: special issue*, 2: 24-36. Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12913.
- OMS (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization (trad. it. *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*). Trento: Erickson, 2002).
- Parsons S., & Platt L. (2013). *Disability among young children: Prevalence, heterogeneity and socio-economic disadvantage*. Centre for Longitudinal Studies.
- Teddlie C., & Tashakkori A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 1-41.
- Thompson J. R., Hughes C., Schalock R. L., Silverman W., Tassé M. J., Bryant B., & Campbell E. M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation*, 40(5): 390-405. Doi: 10.1352/0047-6765(2002)040<0390:ISIAAP>2.0.CO;2.
- Turco L. (2020). La legge 328/2000 «Legge quadro per la realizzazione di un sistema integrato di interventi e servizi» venti anni dopo. *Social Policies*, 7(3): 507-524. Doi: 10.7389/99013.
- Wehmeyer, M. L. (2014). Self-determination: A family affair. *Family Relations*, 63(1): 178-184. Doi: 10.1111/fare.12052.

Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita

Background, political and cultural assumptions, and emerging pedagogical issues surrounding the Life Project

Marco Leggieri, Giorgio Crescenza**, Fabio Bocci****

Riassunto

Nel presente contributo gli autori soffermano l'attenzione su quelli che possono essere definiti i presupposti politico-culturali, con una analisi delle correlate questioni pedagogiche, inerenti al Progetto di Vita. In effetti, se si esce dalla logica (e dal rischio) di inquadrare il PdV come uno strumento a carattere tecnico-burocratico-amministrativo e si approda all'idea che sia un mediatore per attivare autenticamente processi di autodeterminazione e autorealizzazione nella prospettiva della vita indipendente, appare chiara l'impossibilità di collocare, gestalticamente, tale figura su uno sfondo di senso che ha coordinate certamente pedagogiche ma anche, e per l'appunto, sociali, culturali e politiche. In tal senso, gli autori dopo una premessa nella quale riprendono le fila del lascito all'attuale dibattito derivante dalle lotte dei movimenti per l'emancipazione, per l'*empowerment* e per l'autodeterminazione delle persone disabili, soffermano l'attenzione su alcuni temi educativi di grande attualità e rilevanza, come quello dello stigma, dell'*hate speech* e dell'educazione sentimentale.

Parole chiave

Progetto di Vita, Vita Indipendente, Inclusione, Stigma, Hate Speech, Educazione Sentimentale

Abstract

In this article, the authors focus on the political and cultural assumptions inherent in the Life Project, and analyse the related pedagogical issues. If we move away from framing the Life Project as a technical, bureaucratic and administrative tool, and instead recognise it as a means of authentically

* Università degli studi della Tuscia E-mail: marco.leggieri@unitus.it;

** Università degli studi della Tuscia E-mail: giorgio.crescenza@unitus.it.

*** Università degli studi Roma Tre. E-mail: fabio.bocci@uniroma3.it.

° Il presente contributo è frutto di un lavoro comune tra gli autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, sono da attribuire a Fabio Bocci la Premessa, a Giorgio Crescenza il Paragrafo 1, a Marco Leggieri i Paragrafi 2 e 3.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21248

living, it becomes clear that it cannot be placed, in Gestalt sense, against a background of meaning that has only pedagogical coordinates, but also social, cultural and political ones. After a preface in which they address the legacy of the current debate stemming from the struggles of movements for the emancipation, empowerment, and self-determination of disabled people, the authors turn their attention to some highly relevant and topical educational issues, such as stigma, hate speech, and sentimental education.

Keywords

Life Project, Independent Living, Inclusion, Stigma, Hate Speech, Sentimental Education

Articolo sottomesso: 09/10/2025, accettato: 07/11/2025

*La vita, senza un progetto è un incedere al buio,
alla mercé di mare agitato, qual è la vita stessa. Ma
avere un progetto non significa affatto chiudersi in
una gabbia, abdicare alla regola ferrea che imbriga-
lia la creatività dell'esistere. Avere un progetto di
vita, quindi, vuol dire decidere dove stare, con chi
stare e come stare e, ovviamente, decidere cosa e
come fare per realizzare questo nostro stare. In al-
tre parole, progettare la vita, significa rendersi indi-
pendenti nell'autodeterminarsi per autorealiz-
zarsi.*

(Louise-Antoinette Janmarie, *Pour une réalisation de soi autodéterminée*, 1978).

*Life is what happens to you
While you're busy making other plans*

(John Lennon, *Beautiful Boy*, 1980)

Premessa

Il Progetto di Vita, così come si sta venendo a delineare ai sensi della del DL 62 del 3 maggio 2024, ossia come *Progetto di vita individuale, personalizzato*.

zato e partecipato, come sappiamo affonda le sue radici nella storia dei movimenti per la vita indipendente delle persone disabili¹ la cui conoscenza ne rappresenta un presupposto imprescindibile anche in virtù delle questioni, culturali, politiche e pedagogiche che tali movimenti – di qui l’importanza nel conoscerli/e – hanno fatto emergere con la loro azione pionieristica.

Per molti versi queste espressioni della società civile sono tuttora *in auge* e costituiscono, quindi, lo sfondo d’analisi per identificare e cogliere pienamente i dispositivi e i meccanismi che generano ancora processi di discriminazione, di marginalizzazione, di esclusione, ossia di disabilitazione (Tarantino, 2024; Valtellina, 2025; Costantino, Centrone & Bocci, 2025).

Non abbiamo in/con questa premessa la pretesa di riattraversare tutta la storia dei movimenti, rimandando ad alcune pubblicazioni che in maniera più approfondita possono fornire a chi ne ha minore conoscenza ragguagli e dettagli (Charlton, 1998; Alimena, 2021; Costantino, 2025). Ci limiteremo a soffermare l’attenzione, in modo essenziale, su alcune figure (per noi emblematiche) e su alcuni fatti o eventi, in grado di introdurre e meglio orientare gli sviluppi della nostra argomentazione così come si dipanerà nei paragrafi che seguono. Saranno quindi toccate proprio quelle questioni che, in ragione dell’applicazione effettiva e non solo auspicata del *Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato*, vanno laicamente affrontate sia sul piano teorico sia della prassi – le quali gramscianamente parlando non sono mai scisse, soprattutto in ambito educativo (Baldacci, 2017) – affinché i dispositivi-meccanismi disabilitanti siano intercettati e decostruiti per dare ulteriore spinta e corpo al processo inclusivo.

Le prime due figure sono quelle di Edward (Ed) Verne Roberts e di Judith (Judy) Heumann.

Ed Roberts va annoverato a tutti gli effetti come il pioniere delle lotte per la vita indipendente, considerando che, nato nel 1939 e avendo contratto la poliomielite a 14, ha fatto del proprio corpo uno strumento di rivendicazione politica per l’affermazione dei diritti delle persone con qualsiasi tipo di tipo o forma di *impairment*. Esemplare, in tal senso, la sua battaglia per iscriversi – primo soggetto con disabilità non autosufficiente (ha una paralisi che rende indispensabile il ricorso a un polmone d’acciaio, successivamente sostituito da un respi-

¹ Siamo a conoscenza che la locuzione mainstream, adottata anche dall’attuale normativa, sia *persona/e con disabilità*, che fa riferimento alla versione *person first*. Tuttavia, per posizionamento politico-culturale e scientifico, preferiamo avvalerci della versione *identity first* (*persona/e disabile/i*) adottato dalle attiviste e dagli attivisti dei movimenti per la vita indipendente. Inoltre, utilizziamo anche il termine *impairment*, considerando – in piena sintonia con la prospettiva dei Disability Studies – la disabilità un oggetto politico-culturale e non una *condizione bio-psicologica*.

ratore portatile) – all’Università di Berkeley dove si scontra con l’amministrazione del Campus per avere un alloggio mentre sta conseguendo la laurea in Scienze politiche. Offertagli l’infermeria (forse con l’idea di umiliarlo e costringerlo ad abbandonare), Ed accetta chiedendone il riconoscimento come alloggio universitario. Intorno a lui si forma un gruppo di attivisti/e, i *Rolling Quads* (*tetra/plegici rotolanti*), un gruppo che propone – in contrapposizione allo stigma medico (quindi socio-culturale) della disabilità come *tragedia personale* (Oliver, 1990) – una sua analisi politica. Da questa esperienza nasce il primo *Centro per la Vita Indipendente*, che diviene un propulsore di una visione delle persone disabili come soggettività in grado di autodeterminarsi e autorealizzarsi.

Sulla stessa lunghezza d’onda troviamo Judy Heumann vicina a Ed Roberts nelle vicende dell’Università di Berkeley e divenuta (anche a seguito dell’esperienza nel 1971 al *Camp Janed*, noto come *Crip Camp*, anche per il titolo del documentario che molti anni dopo ha narrato quanto vi è avvenuto in termini di *empowerment* e decostruzione del concetto di disabilità come malattia) una vera e propria paladina dei diritti delle persone disabili. È impossibile sintetizzare qui l’esperienza umana e politica di Judy (rimandiamo chi fosse interessato a Bocci, 2023), ma, allo stesso tempo, non è possibile qui non richiamare una delle sue lotte civili più epocali: ci riferiamo alla protesta per la mancata approvazione della *Sezione 504* – la più importante e operativa – del *Rehabilitation Act*, dispositivo normativo promulgato nel 1973 ma mai pienamente attuato nonostante l’avvicendarsi di ben tre presidenti degli Stati Uniti (Nixon, Ford e Carter). Dopo una serie di azioni legali, manifestazioni e proteste che si snodano per 4 anni e che non trovano ascolto né a livello di amministrazione federale né di quella centrale, il 5 aprile del 1977 parte una gigantesca mobilitazione che coinvolge le città di Atlanta, Boston, Chicago, Denver, Los Angeles, New York City, Filadelfia e Seattle, Washington e San Francisco. Qui ha luogo quello che è passato alla storia come il *sit-in* più lungo mai avvenuto in un edificio federale statunitense. Le promotrici sono Judy Heumann, Kitty Cone e Mary Jane Owen che, insieme a oltre 500 persone disabili e numerosi sostenitori, avviano una manifestazione nella Civic Center Plaza, nell’ambito della quale prendono la parola in molti per denunciare lo stato dei fatti. Dopo questa prima fase, 150 persone disabili occupano il Palazzo Federale che si trova presso la United Nations Plaza per dare un segnale forte in merito alla loro determinazione. L’assenza di risposte da parte dei politici, locali e governativi, porta a una vera e propria occupazione che si protrae fino al 4 maggio 1977. L’aspetto davvero interessante di questa vicenda, oltre alla forza di consapevolezza politica dimostrata da promotrici e sostenitori, risiede nel fatto che a dare manforte e supporto ai disabili sono i movimenti femministi, i gay, le lesbiche

e le persone trans (coloro che oggi si riconoscono nella, fortunatamente eterogenea e dinamica, comunità LGBTQIA+, così come i reduci della guerra del Vietnam, i sindacati, alcune associazioni di categoria (in particolare i macchinisti dei treni), diversi parlamentari e, infine, le Pantere Nere, che devolvono alle/agli occupanti parte del cibo che rientra nel loro progetto di sostegno alimentare alla comunità afrodiscente. Alla fine, la comunità che inscena e sostiene il *sit-in* 504 raggiunge il suo obiettivo, che è certamente quello dell'approvazione della *Sezione del Rehabilitation Act*, ma anche (soprattutto) quello di dimostrare l'attivismo civico e politico delle persone disabili, la loro capacità di organizzarsi e di rivendicare i propri diritti. Di fatto, sono questi gli aspetti maggiormente prodromici del Progetto di Vita come paradigma e non come mero strumento: l'*empowerment* personale, la partecipazione sociale e l'autodeterminazione. Non a caso, il testo della *Sezione 504*, così osteggiata dal potere politico abilista e disabilitante, stabilisce che a nessuna persona disabile debba essere preclusa la partecipazione sociale e che in alcun modo nessun tipo di *impairment* può impedire a una persona la negazione dei suoi diritti e dei benefici che la norma introduce e tutela.

Queste lotte – in passato come oggi – mostrano in modo inequivocabile che l'attenzione va spostata dal *deficit personale* alla *questione sociale*.

Si tratta di un aspetto cruciale che, spostando l'attenzione in Europa e in Italia, vede protagonisti altre figure di grande rilievo: tra queste certamente Adolf Ratzka e Gabriella Bertini.

Adolf Ratzka è indubbiamente – al pari Ed Roberts, che peraltro ha incontrato nel 1969 durante il suo soggiorno negli Stati Uniti – un punto di riferimento per tutto il movimento per la vita indipendente, europeo ma non solo. Come ricorda Mabel Giraldo,

«grazie al suo attivismo ambizioso e resiliente, incarnato negli ideali della prospettiva dei diritti umani, Ratzka è stato capace di tradurre le istanze e le esigenze, individuali e collettive, rappresentative di quel mondo della disabilità che a partire dagli anni Sessanta reclamava rinnovati diritti e visibilità, in elementi cardine per la progettazione di una società autenticamente inclusiva delineando gli orizzonti per una nuova agenda politica europea e la realizzazione di servizi socioassistenziali fedeli ai principi di *empowerment* e di autodeterminazione» (Giraldo, 2024, p. 51).

Ed è proprio grazie all'attivismo di Ratzka che sono nati network internazionali ed eventi di grande rilievo. Solo a titolo esemplificativo, ricordiamo la *Independent Living Conference*, organizzata a Stoccolma nel 1983 (che vede intervenire gli stessi Ed Roberts e Judy Heuman); la creazione, nel 1984, dello *Stockholm Independent Living Group (STIL)*; la fondazione dell'*European Network on Independent Living (ENIL)*, del quale Ratzka è presidente fino al 1995;

la nascita, a Stoccolma nel 1993, dell'*Independent Living Institute (ILI)*. Per Ratzka, dunque, la prospettiva della vita indipendente e del progetto di vita che la sostanzia si configura non solo come l'espressione del diritto individuale di esistere senza assoggettamenti, ma come una vera e propria pratica paradigmatica e pratica di una filosofia che ha come fondamento la deistituzionalizzazione. È, pertanto, un principio e una prospettiva culturale (Giraldo, 2024) che consente, ci sia consentito richiamando qui i Disability Studies, di guardare oltre alla persona con disabilità e di focalizzare l'attenzione sulla società e sui suoi dispositivi abilisti e disabili.

Guardare oltre alla persona con disabilità non significa affatto non prenderla in considerazione: la presenza del corpo individuale è, e resta, fondamentale per la pratica deistituzionalizzante, per la decostruzione della visione della disabilità come espressione del deficit e come atto di comprensione di quanto la disabilità sia a tutti gli effetti un oggetto culturale (e, in quanto tale, politico). Significa, invece, collocare il corpo della singola soggettività, la sua voce, la sua esperienza, la sua percezione di sé e del Mondo, delle pratiche subite e agite, all'interno di una cornice, per l'appunto politica, che consente di intercettare la matrice comune alla base delle innumerevoli discriminazioni che non soltanto i corpi disabili subiscono, ma che sono comuni ad altre soggettività che storicamente – all'interno di un sistema socio-culturale capitalistico, quindi strutturalmente patriarcale – sono state catalogate e categorizzate (quindi etichettate) come non produttive, non conformi, non standard, non normative, in altri termini non del tutto umane. Parliamo delle donne, dei poveri, degli *stranieri*, delle lesbiche, dei gay, delle persone trans, e di quanti sono percepiti come non convenzionali alle regole prestabilite dal sistema di potere egemonico che tende a perpetuarsi e a riprodursi sempre identico a se stesso.

Ed è sulla scorta di questa disamina che assume grande rilievo e spessore la figura di Gabriella Bertini, attivista disabile toscana, fulgida espressione di un impegno politico a trecentosessanta gradi, a fianco di chi è più vulnerabile (Ali-mena, 2025). Protagonista di battaglie epocali (purtroppo ormai dimenticate dai più) Gabriella Bertini lavora con Adriano Milani Comparetti (fratello meno noto di don Lorenzo) presso il Centro *Anna Torrigiani* di Firenze per l'educazione motoria dei bambini *spastici* della Croce Rossa Italiana e nel corso del tempo ingaggia lotte importanti a favore delle persone con lesione midollare, fondando l'*Associazione Toscana Paraplegici* e l'*Associazione Vita Indipendente*. E se la sua immagine è stata associata al fatto di essere stata la *prima donna paraplegica a guidare un'autovettura* – in rete si trova una sua fotografia con sovrainciso questo slogan, che oscilla tra il messaggio positivo di indipendenza e retorica *supercrip* (Vadalà, 2013), con un forte rischio di denotazione di matrice abilista (Bellacicco *et al.*, 2022) – a togliere ogni equivoco sulla sua postura politica sono le sue stesse azioni e dichiarazioni. Fonda il *Comitato per*

la riabilitazione, un gruppo di lavoro orientato allo studio, alla ricerca e alla documentazione, partecipa a convegni – come quello del 1976 intitolato *Lotta all'emarginazione e risposta del mondo operaio, inserimento degli handicappati nelle attività lavorative* – a dibattiti e a pubblicazioni, dove esprime in modo netto la sua visione: «noi ci fidiamo solo della lotta operaia per avere quello che ci spetta di diritto (...). La Democrazia Cristiana (...) con la scuola selettiva ha preparato una classe medica a servizio del capitalismo» (Bertini, 1988, p. 7). In altri termini, in continuità con Roberts, Heumann e Ratzka, Gabriella Bertini ha ben compreso che la lotta delle persone disabili deve necessariamente intrecciarsi con quella degli altri subalerni del apparato egemonico: gli operai, le donne, il sottoproletariato, gli omosessuali (non a caso il primo movimento omosessuale italiano è il F.U.O.R.I., il cui acronimo sta per *Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano*) accomunati dal fatto che sono marginalizzati, esclusi, discriminati, disabilitati dal sistema capitalistico e devono, pertanto, unirsi nella lotta.

Concludendo questa premessa, si evince dunque che il Progetto di Vita deve essere pensato ben oltre la strumentalità e il tecnicismo burocratico-amministrativo, quindi come un ideale paradigmatico che affonda le sue radici nel passato, in una visione che oggi (ma non da oggi) definiamo *intersezionale*. Ne consegue che i temi emergenti oggetto di riflessione nei paragrafi successivi, quali quello dello stigma e dei discorsi d'odio, così come quello della impellente necessità di una educazione sentimentale, siano cruciali anche in una di-samina del Progetto di vita e ne costituiscano uno sfondo socio-politico-culturale, oltretché pedagogico, naturalmente. Siamo chiamati, infatti – come soggetti appartenenti al mondo educativo, formativo e sociale in genere – a elaborare e a fornire chiavi di analisi concrete e utili affinché chi si trova in situazione possa meglio e più efficacemente fronteggiare e prevenire gli effetti di questi fenomeni, che sono talvolta devastanti e, in ogni caso, sempre e comunque agiti su chi è più vulnerabile e esposto (Bocci & De Castro, 2024).

1. Lo stigma educativo e le sue forme: come la scuola produce esclusione

Sulla base della premessa fin qui operata, entriamo ora nel dettaglio di alcune questioni che riteniamo siano nodali per inquadrare al meglio le sfide dell'attualità che l'idea stessa di progetto di vita deve fronteggiare se vuole effettivamente porsi come una progettualità esistenziale autentica.

In tale senso il tema dello stigma educativo si propone subito come altamente rilevante.

Nella scuola contemporanea, lo stigma educativo rappresenta una delle forme più insidiose di esclusione. Non si manifesta solo attraverso atti esplicativi

di discriminazione, ma si annida nelle pratiche ordinarie dell’istituzione scolastica: valutazioni, linguaggi, diagnosi, aspettative, silenzi. È nel quotidiano che si producono micro-violenze simboliche che, come sostiene Bourdieu (1979), contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. E, come osservano Gaviria e Ospina (2009), l’istituzione educativa non è affatto un luogo neutro ma spesso agisce come meccanismo di selezione e classificazione, là dove dovrebbe essere spazio di cura, crescita e possibilità.

Ad esempio, il dispositivo valutativo è uno degli strumenti principali attraverso cui opera la stigmatizzazione (Corsini, 2023). Lungi dall’essere una semplice misurazione oggettiva, la valutazione si configura come un atto pedagogico e politico capace di assegnare valore e di attribuire identità. Infatti, “le parole della scuola” non sono mai neutrali: ogni giudizio scolastico costruisce una narrazione sul soggetto, lo colloca all’interno di una gerarchia simbolica. È così che, precocemente, bambini e ragazzi vengono incasellati come “bravi”, “insufficienti”, “problematici”, “difficili”. La valutazione, quando non è accompagnata da una relazione significativa e da una reale attenzione al processo, diventa una sentenza più che un’opportunità (Foucault, 2004).

Questa logica si intreccia con un’altra pratica sistemica: l’etichettamento diagnostico precoce. Molti studenti, infatti, vengono ridotti alla propria diagnosi e la presenza del bisogno educativo speciale diventa spesso il loro unico tratto visibile. Il rischio, in questi casi, è che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) smetta di essere uno strumento progettuale per diventare una cornice burocratica, una formalità a cui attenersi. Bambini e ragazzi “certificati” si trovano, così, incanalati in percorsi scolastici semplificati, ridotti nelle aspettative e poveri di stimoli (Canevaro & Ianes, 2022). Ma la *fragilità* non coincide sempre con la disabilità: riguarda anche chi vive situazioni familiari complesse, chi sperimenta la povertà educativa, chi appartiene a minoranze culturali, linguistiche, di genere. Lungi, dunque, dal cadere in costruzioni stereotipate della vulnerabilità, risulta fondamentale porsi in una prospettiva problematizzante, cogliendo i soggetti nella loro dinamicità di vita, evitando così il rischio di cristallizzare condizioni che sono sempre transitorie e interagenti, frutto di più elementi che hanno origini ampie e sistemiche, non individuali ma sociali. Ricondurre la categoria della vulnerabilità a tali riflessioni può forse permettere a coloro che si occupano di educazione e di relazioni di cura di andare oltre il “sintomo”, riscoprendo le specificità di ciascuno e restituendo *agentività* alle tante persone che troppo spesso divengono oggetti e non soggetti dell’educazione. La cura, infatti, come afferma Mortari (2015), è essenziale per far fiorire la vita e per riparare le ferite dell’esserci. Tuttavia, ciò comporta l’impegno a comprendere la condizione di vulnerabilità e di finitezza non in astratto ma nelle concrete determinazioni storiche, sociali, politiche, economiche, nonché nelle traiettorie biografiche di ciascuno.

A tal proposito, recenti ricerche (Vila-Merino, Rascón-Gómez & Calderón-Almendros, 2024) sulle narrazioni di giovani esclusi evidenziano come l'esperienza scolastica di questi soggetti sia segnata da disconnessione affettiva, invisibilità e sfiducia. L'abbandono scolastico, in questo senso, è spesso preceduto da un lungo processo di perdita di senso. E proprio per questo, accanto alla dispersione "esplicita" (quantificabile con dati numerici), vi è una dispersione implicita (Frabboni, 2002) più difficile da rilevare ma pedagogicamente gravissima: quella di chi è presente in aula ma assente con il cuore, la mente, il desiderio.

I dati Openpolis (2024) confermano la persistenza del problema: l'abbandono scolastico in Italia riguarda ancora il 12,7% dei giovani tra i 18 e i 24 anni, con punte superiori al 16% in Sicilia, Calabria e Campania. A ciò si aggiungono le stime sulla dispersione implicita che coinvolge fino al 20% degli studenti. Questo fenomeno colpisce in particolare chi non rientra nei parametri standardizzati di apprendimento e comportamento: i "fuori norma", gli irregolari, coloro che faticano ad adattarsi a un sistema che sembra sempre meno disponibile a decentrarsi.

Un caso emblematico è quello del rifiuto del colloquio orale agli Esami di Stato manifestato da alcuni studenti nel 2025. Un gesto interpretato dai media come provocazione o capriccio, ma che può essere letto, invece, come un grido silenzioso: la scuola non li riconosce e loro, a loro volta, non riconoscono più quella scuola come spazio legittimo di narrazione di sé. In questi comportamenti, spesso stigmatizzati come segni di debolezza o fragilità psichica, si manifesta una domanda di senso radicale che il mondo adulto fatica ad accogliere perché la scuola, ma soprattutto chi vuole cambiare le politiche scolastiche, in tempi di crisi tende a irrigidirsi, a cercare il controllo anziché l'ascolto, a difendere il passato invece di immaginare il futuro.

Il paradosso è che proprio la fragilità viene vissuta come colpa, anziché come esperienza da accogliere e comprendere. Questo atteggiamento è il risultato di una cultura pedagogica basata sulla *performance* e sulla standardizzazione, che non sa fare i conti con la complessità e con il limite (Tramma, 2015). Invece, l'educazione dovrebbe saper guardare non a ciò che è l'alunno, ma a ciò che può diventare. E invece, troppo spesso, ci si limita a "commentare" il presente, dimenticando la responsabilità profetica dell'educare. L'atto educativo si nutre di un processo dialogico, trasformativo e mutuale, che coinvolge anche chi educa in un continuo lavoro auto formativo. Come ci ricorda Mortari (2020), la cura autentica non è un'azione che si esercita su qualcuno, ma un'esperienza che si vive con l'altro, nella consapevolezza che ogni incontro genera apprendimento, sposta lo sguardo, rinnova la postura etica e relazionale di chi educa. In questo modo, la cura diventa anche criterio di giustizia, principio generativo di una pedagogia realmente democratica e inclusiva. Significa

favorire un’educazione che non sia superficie ma immersione; che non sia solo tecnica ma scelta etica (Baldacci, 2020); che non sia gestione dell’esistente ma invenzione di un possibile comune.

Un altro fattore aggravante è l’assenza strutturale di educazione affettiva ed emozionale nei percorsi scolastici, su cui si approfondisce in seguito, ma anche nella formazione degli insegnanti. La mancanza di alfabetizzazione affettiva produce relazioni povere, malintesi comunicativi, incapacità di riconoscere il disagio. Gli insegnanti, sovraccarichi di compiti e privi di formazione specifica, rischiano di non saper accogliere il dolore dei ragazzi o, peggio, di interpretarlo come una minaccia al funzionamento della classe.

In questo quadro, è evidente che lo stigma non nasce da singoli atti discriminatori, ma è il prodotto di una cultura educativa normalizzante e autoreferenziale che ha smarrito la capacità di interrogarsi e di cambiare. La scuola, per contrastare questi processi, deve ripensarsi radicalmente: deve tornare a essere una comunità educante capace di fare spazio alla differenza, di ascoltare la voce di chi non riesce a parlare, di accogliere la fragilità come risorsa e non come difetto.

In questa prospettiva, il “Progetto di Vita” può diventare un dispositivo trasformativo se liberato dalla sua forma burocratica e riletto come paradigma relazionale, narrativo e dialogico. Esso può aiutare a restituire *agency* a soggetti marginalizzati, a costruire percorsi condivisi, a riaprire possibilità là dove sembrano chiuse (Giacconi, 2015; Galanti, 2020). Ma ciò è possibile solo se il progetto non è imposto dall’alto né calato dall’esterno, bensì costruito insieme all’altro, a partire dal suo vissuto, dalle sue emozioni, dai suoi desideri. In questo senso, il progetto di vita è anche un atto di resistenza educativa: resistenza alla logica della selezione, alla cultura della diagnosi, all’omologazione dei percorsi.

Se vogliamo davvero una scuola democratica, capace di accompagnare tutti e tutte verso il proprio futuro, dobbiamo imparare a riconoscere e decostruire lo stigma educativo. Dobbiamo educarci a educare, lasciandoci interpellare da chi oggi più che mai ci chiede presenza, cura, riconoscimento. Gli atti di cura, nei confronti di chi si trova in una situazione di svantaggio, consentono un processo di trasformazione e di evoluzione che garantisce anche agli ultimi la possibilità di costruire un progetto di vita oltre le mura della scuola (Palmieri, 2003).

2. Leggere il malessere giovanile e contrastare l’*hate speech*

Un altro tema educativo (quindi socio-politico-culturale) che si affaccia per la sua attualità e significatività è quello dei discorsi d’odio.

In *Lettera a una professoressa*, manifesto politico-pedagogico di denuncia alla dispersione scolastica del dopoguerra, veniva contestata l'inerzia del sistema scolastico tradizionale e classista per cui il principale problema della scuola erano i ragazzi che perdeva (Scuola di Barbiana, 1967). Il fenomeno dell'abbandono scolastico è stato affrontato negli ultimi anni mediante ingenti interventi economici. Tuttavia, oggi il disagio giovanile ha assunto anche ulteriori forme grazie all'avvento massivo dei social media nella quotidianità e, in particolare, durante il periodo della pandemia da Covid-19. L'obbligo del *lockdown*, che ha riguardato in particolare l'Italia, da un lato ha permesso di limitare i contagi, ma ha allo stesso tempo distanziato le persone minando le relazioni sociali, in particolare tra bambini e adolescenti (Crescenza 2023), che hanno provato a superare la solitudine annichilendosi negli schermi dei dispositivi digitali. Ciò ha favorito fenomeni di sottrazione dalle responsabilità della quotidianità, come il rifugio nella fatua accettazione sociale delle piattaforme *social* e di un malessere generazionale generale. A tal proposito, si fa riferimento alla serie Netflix *Adolescence* (Graham & Thorne, 2025), in cui un preadolescente inglese, che mostra atteggiamenti misogini, è accusato di omicidio nei confronti di una coetanea che lo avrebbe rifiutato. La serie sortisce l'effetto di un pugno sferrato in pieno petto, perché ci spiega che i ragazzini vivono spesso in un mondo parallelo in cui messaggi e codici viaggiano implacabili e rapidi sui *social*, i quali sono portatori di condanne senza appello: *non vai bene*.

Se è nel disagio che si annida la scintilla dell'odio, il passaggio dall'odio alla violenza è breve come in questo caso, in cui le donne percepite come deboli diventano vittima sacrificale (Dello Preite, 2023; Brena, 2025). A conferma della virulenza dei fenomeni d'odio che attanagliano e inquinano il globo si è espressa la recente *Mappa dell'intolleranza* pubblicata da Vox – Osservatorio italiano sui diritti (2025), da cui emerge che l'odio online si espande e tende a polarizzarsi. Infatti, aumenta in modo preoccupante l'antisemitismo, ma le donne si confermano la categoria più colpita per l'ottavo anno consecutivo. Avanzano altresì islamofobia e xenofobia, a ricordarci che la società attuale è attraversata da forti pulsioni di rigetto del cosiddetto *straniero*, depositario di cultura, storia e costumi diversi dai nostri, spesso considerati pericolosi. Anche la disabilità rientra tra le categorie bersaglio di *hate speech*, in particolare con il termine *abilismo* con cui si identificano una serie di atteggiamenti diffusi nella società contemporanea e finalizzati a limitare e svalutare il potenziale delle persone con disabilità, sul presupposto di un valore umano inferiore (Kattari et al., 2018). L'*abilismo* è un termine ombrello che rientra nel gruppo degli *-ismo*, come sessismo e razzismo. Ogni *ismo* consta di due componenti, una apprezzata e un'altra disprezzata, alternando accezioni positive e negative. Ad esempio, il termine razzismo possiede un duplice significato: il valore di una

razza rispetto ad un'altra e la discriminazione di una razza contro un'altra. Analogamente, lo stesso discorso viene avanzato per l'abilismo, con cui da una parte si valorizzano alcune abilità e dall'altra si discriminano i "meno capaci" (Wolbring, 2008). E sull'accezione di *minus habens* che si fonda il linguaggio d'odio che dilaga in maniera transgenerazionale sia *online* che *offline*. Parole come *cerebroleso*, *ritardato* e *handicappato* si possono desumere da una ricerca condotta su un *corpus* di commenti Facebook estratti dalle pagine *social* ufficiali di uomini politici assai celebri. Tali termini non sono espressi nella loro semantica originale, ma in quella traslata che gli attanti dell'interazione sono in grado di comprendere in quanto tutti appartenenti al medesimo sistema culturale e di valori. Dare a una persona del *cerebroleso* o *ritardato* non ha lo scopo di rivolgersi a qualcuno ritenendo davvero che possa presentare tali caratteristiche psichiche (Pepponi, 2024). Vuol dire piuttosto esprimere un discorso d'odio verso una persona mediante uno *slur* di stampo abilista, cioè un termine considerato offensivo e denigratorio in quanto veicolo di derisione e odio verso individui e categorie di individui in virtù della sola appartenenza a quella categoria (Bianchi, 2015). Un altro dato notevole nella diffusione dell'odio è la tendenza dei social media a stimolare il processo decisionale in maniera più veloce e impulsiva, a maggior ragione se il tema del confronto riguarda pregiudizi e stereotipi su cui sarebbe necessario un ragionamento riflesivo. Il sistema composto dal "mi piace" e dall'urgenza di rispondere alle notifiche facilita la bulimia e il consumismo di contenuti (Kahneman, 2011). Questo sovraccarico di informazioni (*infoglut*) favorisce l'impulsività e riduce la capacità dei navigatori di deliberare criticamente, comportando la suscettibilità ai pregiudizi cognitivi, la polarizzazione tra gruppi rivali (Andrejevic, 2013) e la banalizzazione dei contenuti soprattutto da parte di adolescenti. Questo aspetto permetterebbe di rivalutare l'etichetta dei nativi digitali (la cd. generazione Z, ossia i nati tra il 1997 e il 2012), evidenziandone i limiti e la necessità di un'educazione fondata su consapevolezza etica e responsabilità. A rafforzare l'urgenza di un'educazione digitale, nell'ottica di un curricolo scolastico di educazione civica e alla cittadinanza globale, concorre l'analfabetismo emotivo. Le interazioni *online* mediate dagli schermi, riducono l'attivazione dei meccanismi empatici come i neuroni specchio (Riva, 2025), favorendo mancanza di controllo e consapevolezza delle proprie emozioni e difficoltà a entrare in empatia con il prossimo. Le prospettive educative nella scuola dovrebbero, pertanto, consolidare atteggiamenti cooperativi e non competitivi, nel tentativo di prevenire e contrastare i sentimenti di esclusione, indifferenza, aggressività e pregiudizio (Santerini, 2024), sostenendo la capacità di non restare neutrali e di manifestare il proprio dissenso (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). E ciò è fondamentale soprattutto nel mondo digitale, dove i giovani dovrebbero essere educati a non essere solamente spettatori passivi ma diventare difensori attivi,

pronti a intervenire con consapevolezza di fronte alle dinamiche d'odio (Pasta, 2025). Nell'emergenza del nostro tempo, tuttavia, il presupposto per educare i giovani è l'aggiornamento della dimensione docente, in quanto i ragazzi hanno bisogno di educatori e insegnanti capaci di ascoltarli e aiutarli a comprendere e affrontare la complessità e i misteri della loro vita emotiva. La grande sfida degli odierni sistemi educativi è proprio quella di riuscire a conciliare le competenze cognitive con quelle emotive, in quanto l'alfabetizzazione ai sentimenti è indispensabile per valutare e gestire le emozioni proprie e riconoscere quelle altrui (Iori, 2009), in una quotidianità in cui l'odio sta cementificando sia il discorso privato che quello pubblico. Risulta quindi fondamentale investire in istruzione, ricerca e formazione, per garantire crescita economica ma soprattutto una maggiore inclusione delle categorie più vulnerabili, come le persone con disabilità, con disagio economico-sociale come spesso accade tra i migranti, e quelle vittime di *hate speech* (ad es. donne e comunità LGBT+). Ripensare l'educazione, nell'era in cui la trasformazione digitale è già compiuta, significa ripensare i sistemi educativi tenendo conto che educare non è semplicemente una responsabilità pedagogica ma anche pubblica, sociale e politica e dunque un'istanza prioritaria per co-costruire una nuova comunità educante. La scuola tutta, composta da insegnanti, educatori e pedagogisti, deve interrogarsi insieme agli altri enti sociali dei contesti non formali come l'associazionismo, il volontariato e le parrocchie, per comprendere se i nuovi modelli che stiamo trasmettendo ai ragazzi, con aspettative frenetiche, incertezze economiche e ingerenza della tecnologia, siano adeguati a garantire un adeguato apporto cognitivo. Come afferma Bruzzone (2016), un uso saggio delle tecnologie digitali, finalizzato alla relazionalità come bene comune, sostiene il progetto di una *pedagogia del noi*, intesa come una sorta di sodalizio tra diversità. Ma risulta altrettanto imprescindibile l'inserimento dell'educazione sessuo-affettiva nei curricoli scolastici, vuoto imbarazzante che caratterizza il sistema scolastico italiano. Dal punto di vista dei ragazzi disabili, l'insegnamento permetterebbe di attuare il Progetto di Vita, mediante la stesura di un PEI inclusivo che possa occuparsi non solo di disabilità, ma dell'intero contesto classe e della scuola. E, oltre la scuola, aprendosi anche alla famiglia e alla partecipazione sociale nei diversi contesti di vita; e, infine, valorizzando percorsi di autodeterminazione (Ianes & Demo, 2021).

3. L'assenza dell'educazione sentimentale

Sulla scorta di quanto fin qui delineato, anche in relazione (ma non solo) alla questione del Progetto di Vita (che, ribadiamolo, non riguarda la singola persona disabile ma l'intera collettività, a partire nell'istituzione scolastica dalla

rete dei compagni) si fa largo con determinazione un altro tema di grande attualità: quello dell’educazione sentimentale. È impensabile immaginare una progettualità esistenziale – per chicchessia, a maggior ragione per chi è più vulnerabile – senza prestare attenzione al tema dell’educazione al rispetto, infinito e pieno, dell’alterità, di ciò che è altro da sé.

In effetti, nella scuola contemporanea, segnata da crisi sistemiche, polarizzazioni sociali e crescente disaffezione giovanile, sta sempre di più emergendo con urgenza la necessità di ripensare la centralità delle emozioni nei processi educativi. In questa prospettiva, l’educazione sentimentale assume un ruolo fondamentale per restituire alla scuola la sua funzione etica e relazionale, promuovendo uno spazio di riconoscimento, cittadinanza affettiva e giustizia educativa.

La scuola non può limitarsi a potenziare le sole competenze cognitive, ma è chiamata ad accompagnare lo sviluppo delle dimensioni emotive, relazionali e civiche, così da fornire agli studenti e alle studentesse strumenti per affrontare la complessità del presente e abitare la pluralità delle appartenenze (Riva, 2015). Educare alla convivenza civile significa creare le condizioni per decostruire stereotipi e pregiudizi, riconoscere le differenze, contrastare *l’hate speech* e le discriminazioni multiple (Fiorucci, 2020; Bianchi & D’Antone, 2024).

In tale contesto, l’assenza strutturale di un’educazione affettiva nei curricoli scolastici rappresenta una delle principali fragilità del sistema educativo italiano. Le emozioni, spesso considerate un ostacolo alla razionalità o materia privata da confinare fuori dall’aula, sono invece il fondamento dell’apprendimento significativo perché educare ai sentimenti non è né un lusso, né un’aggiunta opzionale ma una necessità pedagogica. Le emozioni non sono semplici accessori dell’esperienza scolastica, ma ne costituiscono l’impalcatura invisibile.

Tuttavia, nella quotidianità scolastica, l’educazione sentimentale resta marginale, affidata alla sensibilità dei singoli insegnanti o relegata a esperienze extracurricolari episodiche. I curricoli si mantengono rigidamente centrati su discipline frammentate e su dispositivi valutativi performativi, che poco spazio lasciano alla costruzione di relazioni significative, all’ascolto del disagio, alla valorizzazione della soggettività. In questo vuoto formativo crescono le forme di malessere giovanile: ritiro sociale, ansia da prestazione, depressione adolescenziale, autolesionismo, dipendenze digitali (Crescenza, 2023). Tali fenomeni non possono essere letti come problemi individuali, ma come indicatori di una crisi collettiva del sistema educativo.

Molti adolescenti non trovano più parole per esprimere le proprie emozioni, e la scuola – spesso disarmata – risponde con dispositivi di controllo, punizioni

o narrazioni colpevolizzanti. L'assenza di educazione affettiva produce disconnessioni profonde: tra adulti e giovani, tra scuola e vita, tra insegnamento e apprendimento. Spesso le forme di fragilità emergenti vengono lette come "deianze" (Barone, 2001) da normalizzare, anziché come segnali di una crisi relazionale e sistemica.

L'educazione sentimentale, se pensata non come disciplina ma come *postura trasversale*, può offrire una chiave per risignificare il rapporto tra soggetto e istituzione scolastica. Essa chiama in causa il corpo, la parola, l'ascolto, e si intreccia con le dimensioni del desiderio, della vulnerabilità e dell'identità. Come sostiene Bisquerra (2005), l'educazione emozionale è un diritto dell'alunno e un dovere del sistema scolastico, che implica un lavoro continuo su empatia, regolazione emotiva, gestione del conflitto e capacità dialogica.

Questa prospettiva si intreccia profondamente con l'orizzonte del Progetto di Vita delineato dal D.lgs. 62/2024, che invita a ripensare i percorsi educativi in chiave personalizzata e multidimensionale, nel rispetto dell'autodeterminazione e del coinvolgimento attivo della persona. Promuovere una Qualità di Vita situata e dialogica significa anche riconoscere il valore educativo delle emozioni e delle relazioni, e costruire ambienti scolastici capaci di ascoltare il desiderio e di accogliere la fragilità come risorsa. In questa luce, l'educazione sentimentale non è separabile dal Progetto di Vita: ne è parte integrante, condizione di possibilità e strumento di resistenza.

Tale assenza ha ricadute gravi anche sul piano delle disuguaglianze di genere e delle relazioni interculturali. L'incapacità di parlare di emozioni, corpi, desideri genera stereotipi, paure, aggressività latente. Le parole d'odio, il sessismo, il razzismo simbolico, la violenza tra pari non sono "derive" giovanili, ma frutti amari di una mancanza educativa strutturale (Roig-Vila & Crescenza, 2025).

Educare significa aprire varchi, ispirare luoghi futuri, custodire la crescita dell'altro. Questo richiede competenze relazionali e riflessive, una cura attenta delle dinamiche di classe, un linguaggio che sia insieme empatico e critico.

Significa, in fondo, ripensare la scuola come comunità educante capace di accogliere l'alterità e di coltivare la speranza.

Riferimenti bibliografici

- Alimena E. (2021). *Lotta per L'inclusione: Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni '70 in Italia*. Trento: Erickson Live.
- Alimena E. (2025). Gabriella Bertini: Dalla segregazione all'indipendenza. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(2): 61-74.

- Andrejevic M. (2013). *Infoglut: How Too Much Information Is Changing the Way We Think and Know*. London: Routledge.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Barone P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini e Associati.
- Bellacicco R., Dell'Anna S., Micalizzi E. & Parisi T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertini G. (1988). Sui Paraplegici e sulla Paraplegia: vent'anni di lotte. "Unità spinale", 62-63. In *Medicina Democratica, Movimento di lotta per la salute*. Milano: Cooperativa Medicina Democratica.
- Bianchi C. (2015). Il lato oscuro delle parole: epitetti denigratori e riappropriazione. *Sistemi Intelligenti*, 27(2): 285-302.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational reflective practices*, 1:208-222.
- Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3): 95-114.
- Bocci F. (2023). Judy Heumann. Pioniera della vita indipendente per una società inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(3): 107-121.
- Bocci F., De Castro M. (2024). Il personale è politico. L'esempio di bell hooks come pratica per una pedagogia impegnata contro la discriminazione e la violenza. In: Crescenza G. (a cura di), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Parigi: Minuit.
- Brena S. (2025). Se l'odio "brucia" i più giovani. *Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio*. Testo disponibile al sito: <https://www.retecontrolodio.org/2025/04/29/se-l-odio-brucia-i-piu-giovani/>, 25/09/2025.
- Bruzzone D. (2016). Il sentimento del noi e le sue ombre: provocazioni e suggestioni per educare ad un'identità inclusiva. *Pedagogia oggi*, 2: 130-142.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Charlton J.I. (1998). *Nothing About Us Without Us*. Berkeley: University of California Press.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Costantino E. (2025). Il movimento per la Vita Indipendente. In: Valtellina E. (a cura di), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. Milano: UTET.
- Costantino E., Centrone B. and Bocci F. (2025). Vita indipendente come pratica pedagogica critica. Disabilità, emancipazione e trasformazione sociale nella prospettiva dei Crip Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(4): 116-137.

- Crescenza G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dello Preite F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro. Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura non violenza e paritaria. In: Burgio G. e Lopez A.G. (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France 1977-1978*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Frabboni F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Galanti M.A. (2020). La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 26-35.
- Gaviria M.B., Ospina H.F. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2): 791-819.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giraldo M. (2024). Adolf Ratzka, volano del Movimento per la Vita Indipendente in Europa. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 23(4): 49-78.
- Graham S., Thorne J. (Producers). (2025). *Adolescence* [TV series]. It's All Made Up Productions, Matriarch Productions, One Shoe Films, Plan B Entertainment, Warp Films.
- Ianes D., Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2): 24-49.
- Iori V. (a cura di) (2009). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Macmillan.
- Kattari S.K., Olzman M. and Hanna, M.D. (2018). "You Look Fine!": Ableist Experiences by People With Invisible Disabilities. *Affilia*, 33(4): 477-492.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cotina.
- Mortari L. (2020). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*. London: McMillan.
- Openpolis (2024). *L'abbandono e la dispersione scolastica in Italia*. Testo disponibile al sito: www.openpolis.it, 26/09/2025.
- Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2025). Perspective Chapter: Countering Hate Speech in the Postdigital Age – A Challenge for 'Onlife Citizenship'. *InTechOpen*. Doi: 10.5772/intechopen.1011481.
- Pepponi E. (2024). Insulto, terminologia medica e metaforizzazione in un corpus di commenti Facebook: indagine su alcuni slurs abilisti. *Italianistica Debreceniensis*, 30: 14-33.

- Riva G. (2025). *Io, noi, loro. Le relazioni nell'era dei social e dell'IA.* Bologna: il Mulino.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia oggi*, 2: 21-39.
- Roig-Vila R., Crescenza G. (Eds.) (2025). *Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia.* Alcoi: Grupo Kiobus Editorial.
- Santerini M. (2024). L'odio contemporaneo: sfide educative. In Crescenza G. (a cura di), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali.* Bari: Progedit.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa.* Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tarantino C. (a cura di) (2024). *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione.* Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi.* Roma: Carocci.
- Vadalà G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In: Medeghini R., D'alessio S., Marra A.D., Vadalà G. & Valtellina E. (a cura di), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza.* Trento: Erickson.
- Valtellina E. (a cura di) (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies.* Milano: UTET.
- Vila-Merino E. S., Rascón-Gómez T. and Calderón-Almendros I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1): 353-371.
- Vox – Osservatorio italiano sui diritti (2025). *Mappa dell'intolleranza 8.* Testo disponibile al sito: <https://www.voxdiritti.it/ottava-edizione-mappa-intolleranza/>, 25/09/2025.
- Wolbring G. (2008). The Politics of Ableism. *Development* 51: 252-258.

Il Progetto di Vita: riflessioni e spunti operativi per realizzarlo Life Plan: Reflections and practical suggestions to construct it

Ines Guerini*

Riassunto

Il presente contributo di natura teorica intende riflettere sul concetto di Progetto di Vita, integrando alla riflessione le ultime disposizioni normative previste dal recente Decreto legislativo n.62/2024.

In particolare, dopo aver spiegato cosa si intende con Progetto di Vita e perché si preferisce continuare a distinguere tra le espressioni “Progetto di Vita” e “Progetto Individuale” nonostante questa distinzione non sia presente nel succitato decreto, si ragionerà attorno al principio dell’autodeterminazione (fattore indispensabile per restituire centralità alla persona con disabilità nel suo percorso di vita). Infine, si forniranno alcuni spunti operativi per coloro i/le quali sono coinvolti/e, a diverso titolo, nella valutazione e nella stesura del Progetto di Vita.

Parole chiave: Progetto di Vita; Progetto Individuale; PEI; autodeterminazione; inclusione; capability approach

Abstract

The present theoretical paper intends to reflect on the concept of the Life Project, also including in the reflection the latest regulatory provisions set forth in the recent Legislative Decree No. 62/2024. More particularly, the meaning of Life Project will be first explained and the reasons why using both the expressions separately “Life Project” and “Individual Project” is preferred (even though this distinction is not present in the above-mentioned decree). Then, a reflection about the principle of self-determination will follow because this factor is indispensable for giving centrality to disabled people in the construction of their own life. Finally, some practical suggestions will be provided for those involved – with different roles – in the assessment and design of the Life Project.

Key-words: Life Plan; Individual Plan; IEP; self-determination; inclusion; capability approach

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

* Università degli Studi Roma Tre. E-mail: ines.guerini@uniroma3.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21175

1. Introduzione

Il Decreto legislativo n.62/2024 (d'ora in poi D.lgs. 62/2024) ha certamente introdotto nuovi e importanti aspetti nell'ambito della realizzazione del Progetto di Vita, conferendogli al contempo quell'attenzione – sia dal punto di vista concettuale sia normativo – che per anni è mancata. Proviamo a spiegarci meglio: il Progetto di Vita era già menzionato nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009 dove veniva definito “parte integrante del PEI”, ma, di fatto, è solo diversi anni dopo con i decreti legislativi 66/2017 e 96/2019 e con il Decreto Interministeriale 182/2020 (poi aggiornato con il Decreto Interministeriale 153/2023) che si è cominciato a parlare in maniera più diffusa di Progetto di Vita (Guerini e Sannipoli, 2024). Ciononostante – a nostro avviso – ci si era fermati a un livello, per così dire, teorico, generando inoltre una scorretta sovrapposizione con il Progetto Individuale (Fogarolo, 2023) che anche la recente normativa sembra non abbandonare.

Procediamo con ordine: il Decreto 182/2020 ha istituito i nuovi modelli di PEI dove nella sezione 3 si legge “Raccordo con il Progetto Individuale”. Tale Decreto è stato preceduto dai decreti legislativi 66/2017 e 96/2019 che hanno apportato alcune novità relativamente all’inclusione scolastica di studenti/studentesse con disabilità. In particolare, per il ragionamento che qui si sta conducendo, i succitati decreti sono stati decisivi per l’introduzione del Profilo di Funzionamento su base ICF (che ha accorpato la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale) e della stesura del Progetto Individuale (previsto dalla legge 328/2000, ripreso anche dalla legge 116/2016) a cui il PEI deve raccordarsi.

Stante ora il D.lgs. 62/2024, immaginiamo che la dicitura nei modelli di PEI venga aggiornata e, dunque, che “Progetto Individuale” venga sostituito da “Progetto di Vita”. A riguardo, nutriamo tuttavia dei dubbi che ci apprestiamo a esporre nel prossimo paragrafo. Prima però desideriamo ragionare attorno al concetto di Progetto di Vita, spiegando come e perché – a nostro avviso – va distinto dal Progetto Individuale nonostante anche il recente decreto utilizzi i due termini in maniera sinonimica.

Dopo questo chiarimento, rifletteremo sul costrutto dell’autodeterminazione che, a nostro avviso, è indispensabile affinché alla persona con disabilità (sceglie se intellettuiva) resti la centralità della progettazione del proprio percorso di vita. Infine, presenteremo alcuni spunti operativi che possono essere utili per coloro i/le quali sono chiamati/e a co-costruire il futuro delle persone con disabilità (Turati e Pozzi, 2024).

2. Il Progetto di Vita tra definizioni normative e sfide educative

Secondo le già citate Linee Guida del 2009, il Progetto di Vita «riguarda la crescita personale e sociale dell’alunno con disabilità e ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell’innalzamento della qualità della vita dell’alunno con disabilità (...» (p. 16). Concetto che è stato chiaramente ripreso dal D.lgs. 62/2024 e in cui sono certamente meglio esplicitati anche i principi della non discriminazione e dell’autodeterminazione dichiarati dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006 (ratificata in Italia tre anni dopo con la legge 18/2009 e resa poi attuativa dalla 227/21).

Nel D.lgs. 62/2024 si legge, infatti, che: «il progetto di vita è finalizzato a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità per migliorare le condizioni personali e di salute nei diversi ambiti di vita, facilitandone l’inclusione sociale e la partecipazione nei diversi contesti di vita, su base di uguaglianza con gli altri» (artt. 18 e 19). Affinché ciò possa concretizzarsi è necessario che venga redatto il Progetto Individuale, *personalizzato e partecipato*, per riprendere di nuovo il succitato decreto di cui ci serviamo ancora una volta per giungere alla spiegazione di cosa si intenda con Progetto di Vita, nonché a giustificare il motivo per cui abbiamo precedentemente sostenuto la presenza di un richiamo esplicito nel decreto ai principi dell’autodeterminazione e della non discriminazione e anche tentare di redimere eventuali dubbi che l’uso sinonimico delle due espressioni – Progetto di Vita/Progetto Individuale – può generare.

All’articolo 2, lettera n, del D.lgs. 62/2024, il Progetto di Vita viene definito 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».

Forte è, dunque, il richiamo a ciò che la persona con disabilità desidera fare. Questione, questa delle aspettative e dei desideri, che soprattutto nelle situazioni di disabilità intellettuale non sembra essere possibile per la cultura mainstream (Cottini, 2011; 2021; Caldin e Friso, 2016). Ciò che manca, difatti, nelle opinioni di molti/e è che ciascuno di noi – con o senza disabilità – ha un proprio progetto di vita che, a nostro avviso, ben si sintetizza (e si spiega) con la seguente domanda: “Come ti immagini in futuro?”.

Il Progetto di Vita, difatti, non è un documento ma è (e deve restare, secondo noi) quella riflessione/azione pedagogica volta a orientare i percorsi di vita di

coloro i/le quali più necessitano di essere ascoltati/e e supportati/e nelle loro scelte (Caldin e Friso, 2022; Guerini, 2022). Tuttavia, “come ti immagini in futuro?” è un quesito che raramente viene posto alle persone con disabilità (soprattutto se intellettuale) e, al contempo, quando si tratta di bambini/e con disabilità il loro futuro viene raramente immaginato, perché si resta ingabbiati/e nella complessità della situazione e del momento (Guerini e Sannipoli, 2024).

Per tali ragioni crediamo che il D.lgs. 62/2024 sia estremamente importante, poiché riporta nero su bianco ciò che occorre fare affinché tutte le persone coinvolte – in primis quella con disabilità – sappiano come muoversi per raggiungere il Progetto di Vita desiderato. Di certo questo non deve però trasformarsi in un mero atto burocratico come è stato per tantissimi anni (e, in taluni casi purtroppo è ancora) il PEI. Questa è la ragione per cui desideriamo continuare a distinguere le denominazioni “Progetto di Vita” e “Progetto Individuale” nonostante il D.lgs. 62/2024 non lo faccia.

Compreso, dunque, che il documento alla cui stesura lavora l’operatore sociale insieme alla persona con disabilità, ai suoi familiari¹ e ad altri/e professionisti/e di altri enti istituzionali² è il Progetto Individuale personalizzato e partecipato (denominato Progetto di Vita nel D.lgs. 62/2024) e che al suo interno ritroviamo anche l’indicazione delle risorse (umane ed economiche³) necessarie per realizzare la partecipazione sociale della persona con disabilità (Turati e Pozzi, 2024), non ci resta che individuare come a quel documento ci si arrivi.

Innanzitutto, la persona con disabilità (se maggiorenne) o i suoi genitori⁴ (se minorenne) farà/faranno richiesta di attivazione del Progetto di Vita all’ente locale in cui la persona risiede. All’atto pratico, con le novità introdotte dal D.lgs. 62/2024, la richiesta può anche partire dalla stessa Commissione dell’INPS al termine della valutazione di base⁵, ma sempre dopo che la persona con disabilità o i suoi genitori (se minorenne) ne abbiano espresso interesse. Questo perché il Progetto di Vita è un diritto esigibile (Legge 328/2000; D.lgs. 62/2024), non una conseguenza automatica derivante dall’iter valutativo-dia-gностico che ne accerta la disabilità.

Successivamente, gli operatori sociali si occuperanno di attivare, seguire e monitorare il percorso che conduce alla stesura del Progetto di Vita (qui inteso come Progetto Individuale personalizzato e partecipato, ossia il documento contenente anche il budget di progetto e che servirà alla scuola per raccordarsi con il PEI) affinché i desideri e gli obiettivi della persona con disabilità possano essere soddisfatti in un tempo più o meno lungo e che, dunque, il suo Progetto

¹ Che anche in caso di maggiore età, possono partecipare se la persona interessata lo desidera.

² Scuola se frequentata, centro diurno, ecc...

³ Il cosiddetto “budget di progetto”.

⁴ O chi ne esercita la responsabilità genitoriale.

⁵ Che è finalizzata al riconoscimento della condizione di disabilità.

di Vita (qui inteso come crescita esistenziale) possa cominciare a essere immaginato.

Vediamo ora più nel dettaglio in cosa consiste l'iter di redazione del Progetto di Vita. A riguardo, Turati e Pozzi (2024) si esprimono in termini di quattro "passi" necessari. Il primo consiste nella valutazione, ossia nella raccolta di informazioni relative alla persona, alla sua famiglia e ai contesti che frequenta oltre che all'ascolto dei suoi desideri. Difatti, scrivono le autrici (p. 22): «se assumiamo come presupposto del progetto di vita che esso serve per sostenere i desideri delle persone con disabilità, lo scopo generale della fase di valutazione iniziale è conoscere questi desideri e confrontarli con la situazione attuale della persona, per iniziare a disegnare il cambiamento che vogliamo raggiungere». L'approccio della Qualità della Vita – che riprenderemo successivamente – costituisce un modello appropriato per lo scopo verso cui la valutazione iniziale tende (Turati e Pozzi, 2024).

Il secondo passo è rappresentato dalla progettazione partecipata. In questa fase, vengono stabilite le priorità su cui cominciare a lavorare al fine di raggiungere gli obiettivi previsti nella fase di valutazione.

Individuati, infatti, i temi su cui cominciare a concentrarsi, ne viene decisa la finalità ossia «la cornice di senso dentro la quale le azioni andranno a collocarsi» (Turati e Pozzi, 2024, p. 50). Questa la ragione per cui in questa fase vengono ascoltate non solo la persona con disabilità e i suoi familiari ma anche tutte quelle persone su cui il raggiungimento degli obiettivi prefissi avrà, in qualche modo, una ricaduta. A titolo di esempio, immaginiamo che uno degli obiettivi del Progetto di Vita di un giovane studente con disabilità intellettuativa sia quello di promuovere la sua autonomia negli spostamenti e che rispetto al rientro da scuola si sia deciso che la finalità è quella di poter rientrare a casa anche quando i genitori non sono presenti. Il raggiungimento di quella finalità avrà certamente una ricaduta anche sul portiere dello stabile in cui la famiglia abita, poiché fino a quel momento gli era stato chiesto di aprire con le chiavi in suo possesso la porta di casa al ragazzo.

Il terzo passo è relativo alla stesura del Progetto di Vita che non deve tradursi nella mera sottoscrizione del documento da parte della persona interessata e delle altre coinvolte quanto piuttosto deve essere una fase in cui si sintetizzano le voci delle persone ascoltate nei momenti che l'hanno preceduta. Il testo, quindi, dovrebbe essere scritto in modo chiaro evitando frasi impersonali e attribuendo esplicitamente i pensieri e le opinioni espresse dai diversi soggetti (ad esempio, non andrebbe scritto "la famiglia sostiene che..." ma andrebbe esplicitamente attribuito il punto di vista alla persona che lo ha esposto e, quindi, "il padre/la madre/lo zio sostiene che...").

All'atto pratico, quindi, l'operatore sociale potrebbe preparare una bozza del Progetto e condividerla con tutte le persone interessate. A questo momento potrebbe seguire un incontro in cui ciascuna persona possiede la bozza del Progetto che viene letta al fine di integrare quanto già riportato, dirimere eventuali dubbi e riprendere eventuali questioni sorte in relazione agli obiettivi e alle finalità. L'operatore sociale, quindi, potrebbe aggiornare il documento con quanto emerso durante l'incontro e chiedere alle persone coinvolte di darne un riscontro in vista della riunione finale in cui si procederà a firmare il Progetto di Vita.

Il quarto passo, infine, è la realizzazione del Progetto di Vita. Una fase, questa, solitamente demandata all'assistente sociale⁶ in cui si monitora e si verifica quanto scritto nel Progetto di Vita, riprogettandolo se serve.

A questo punto della nostra trattazione, una domanda potrebbe originarsi nella mente di chi sta leggendo: "Perché dovrebbe esserci interesse nella persona con disabilità o nei suoi genitori ad attivare il Progetto di Vita?". Proviamo a rispondere dividendo il quesito in due parti e, cioè, sostenendo dapprima le ragioni che spingono i genitori di una persona minorenne con disabilità a chiedere l'attivazione del Progetto di Vita e poi quelle che motivano una persona adulta con disabilità a muoversi in tal senso.

In apertura abbiamo affermato che solitamente si fatica a immaginare il futuro di bambini/e con disabilità e questo vale tanto per gli/le insegnanti quanto per i genitori. Ciò che differenzia il loro vissuto è però il tempo che trascorrono con la persona in questione. Se, quindi, l'insegnante vedrà il percorso educativo e personale che l'alunno/a fa nell'arco temporale di tre/cinque anni a seconda dell'ordine e grado scolastico di riferimento⁷, i genitori, invece, ne vedranno l'evoluzione in un arco temporale nettamente superiore e, inoltre, si troveranno a vivere un profondo senso di smarrimento al termine della scuola secondaria di II grado (Goussot, 2009; Giacconi et al., 2020; Fogarolo, 2023). Smarrimento che si genera dalla presa di consapevolezza circa il fatto che il proprio figlio/la propria figlia sta diventando adulto/a, ma non è inserito/a in alcun percorso di studio/lavorativo che gli/le consentirà in futuro di avere una vita indipendente e, al contempo, sperimentano paura e angoscia al pensiero di quando loro non ci saranno più o non saranno più in grado di prendersene cura (Guerini, 2023). Ebbene, sono esattamente queste le ragioni per cui – a nostro avviso – i genitori di alunni/e minorenni dovrebbero chiedere l'attivazione del Progetto di Vita,

⁶ Che va a ricoprire la funzione di "case manager". Un ruolo che potrebbe essere assunto anche dall'educatore/educatrice o dallo/a psicologo/a, «ma per mandato, formazione e focus si ritiene che il profilo professionale più adatto a ricoprire questa funzione sia quello dell'assistente sociale» (Turati e Pozzi, 2024, p. 92).

⁷ Nell'ipotesi in cui la continuità didattica sia assicurata e lo studente/la studentessa con disabilità non ripeta l'anno.

perché ciò che sembra impossibile in un preciso momento storico (date le capacità e le competenze possedute e il contesto in cui si vive) deve essere immaginato per il futuro (Lepri, 2021; Fogarolo, 2023).

A riguardo, ragionando sul PEI, ci tornano in mente le parole di Dario Ianes: «un buon PEI è anche *strabico*, perché guarda al percorso dello studente con disabilità attraverso una compresente e divergente ottica: da un lato il qui e ora delle attività educativo-didattiche di questo anno scolastico, dall'altro lo sguardo lungo e prospettico del Progetto di vita, del divenire adulti in una vita il più possibile realizzata e indipendente» (Ianes, 2021, p. 10). Parole con le quali non possiamo che concordare e che corroborano – a nostro avviso – la richiesta di attivazione del Progetto di Vita da parte dei genitori.

Detto altrimenti, il Progetto di Vita va richiesto perché le risorse umane ed economiche affinché il futuro della persona con disabilità si realizzi sono non solo necessarie ma doverose per l'innalzamento della Qualità della Vita (Schalock e Verdugo Alonso, 2002; Giacconi, 2015) di chi quelle risorse le richiede oltre che per la costruzione di una società più giusta (Nussbaum, 2002; Sen, 2006; Harnacke, 2013; Margiotta, 2013). È questo un concetto che prendiamo a prestito dal *capability approach* e che, secondo noi, ben spiega anche le ragioni per cui una persona adulta con disabilità dovrebbe richiedere l'attivazione del Progetto di Vita.

Difatti, il *capability approach*, può essere definito come un approccio avente come obiettivo la valutazione (e il miglioramento) della Qualità della Vita che, inevitabilmente, genera l'esistenza di una nuova giustizia sociale (Alessandrini, 2014; Bocci, 2021). La ragione di questo è da attribuire al fatto che ciascun individuo possiede delle *capacità*⁸ mediante le quali può sviluppare la propria Qualità di Vita (o può “fiorire”, per usare le parole di Martha Nussbaum). Compito dello Stato è quello di assicurare delle risorse aggiuntive affinché questo possa accadere anche quando si posseggono meno capacità. Da qui, quindi, l'idea che «gli individui con disabilità dovrebbero (ricevere più risorse) dallo Stato, al fine di poter affermare di vivere in una società giusta» (Bocci, 2021, p. 92). Tali risorse, a nostro avviso, possono essere ottenute mediante l'attivazione del Progetto di Vita che (come abbiamo visto in precedenza) prevede anche che venga stilato il budget di progetto.

Affinché però a richiedere il Progetto di Vita sia una persona adulta (e non più, quando minorenne, i suoi genitori) è chiaramente necessario che la persona in questione si comporti come un *agente causale* (Wehmeyer e Metzler, 1995) della propria esistenza e che, cioè, sia autodeterminata. Questione che per le

⁸ A riguardo, la Nussbaum (2010) ne individua dieci: vita, salute fisica, integrità fisica, sensi, immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie (ossia vivere in relazione col mondo della natura), gioco, controllo del proprio ambiente politico e materiale.

persone con disabilità (intellettiva, in particolare) non è affatto scontata considerato che si lavora solitamente sull’aspetto emergenziale: il cambio di scuola da un grado all’altro della secondaria, il possibile inserimento lavorativo al termine del ciclo scolastico, la collocazione in qualche struttura residenziale alla scomparsa dei genitori (Cottini, 2016; Guerini, 2025), piuttosto che abituare nel tempo la persona a decidere per sé stessa.

Non è facile agire in tal senso, lo sappiamo, ma escludere le persone con disabilità dai processi decisionali che le riguardano costituisce da sempre un grande torto nello sviluppo della propria esistenza e negli ultimi anni rappresenta anche una violazione dei principi della non discriminazione e dell’autodeterminazione.

3. Autodeterminazione e Qualità della Vita per una vita indipendente

Cosa s’intende nello specifico con autodeterminazione? Perché le persone con disabilità (soprattutto se intellettiva) sono poco o affatto autodeterminate? A queste e ad altre domande proveremo a rispondere nel corso di questo paragrafo. Partiamo dal significato del termine autodeterminazione.

Secondo Deci e Ryan (1985), con autodeterminazione è da intendere «la capacità di scegliere fra varie opportunità e di impiegare quelle scelte per determinare le proprie azioni personali» (p. 38). La capacità di compiere scelte rappresenta la prima componente di un costrutto abbastanza ampio al cui interno ritroviamo anche la capacità di attuare decisioni ritenute vantaggiose, quella di individuare e perseguire obiettivi personali, la capacità di gestire in modo autonomo le proprie necessità, quella di interpretare gli eventi ricorrendo ad un locus of control interno, la capacità di autovalutare la propria situazione, l’abilità di problem-solving e livelli sufficientemente alti di autoefficacia (Cottini, 2016).

Certamente la capacità di compiere scelte è quella che ben sintetizza anche le altre componenti dell’autodeterminazione. Si tratta, inoltre, di una capacità non identica in tutte le persone in quanto dipende dalla condizione di vita in cui l’individuo si trova (quindi, l’eventuale disabilità/disagio socio-economico/background migratorio, ecc...) e da quanto il contesto in cui la persona vive le consente di esprimersi. Qui, dunque, entrano in gioco possibili strumenti comunicativi, supporti materiali, risorse relazionali (se parliamo, ad esempio, di una disabilità complessa) ma anche e soprattutto il posizionarsi in condizione di ascolto poiché si riconosce che la persona con disabilità abbia qualcosa da dire su sé stessa.

La situazione appena descritta, abbiamo visto, è quella auspicata dal recente dispositivo normativo del Progetto di Vita e anche dal modello di PEI previsto

per la scuola secondaria di II grado dove a studenti e studentesse con disabilità è assicurata la partecipazione al GLO al fine di fornire una propria descrizione di sé. Si tratta certamente di innovazioni importanti alle quali si è arrivati grazie all'influenza della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità, ma che nella prospettiva esistenziale di una persona con disabilità rischiano di arrivare tardi: quando, cioè, l'individuo è un giovane adulto o, peggio, un adulto (se negli anni precedenti i genitori non hanno richiesto l'attivazione del Progetto di Vita). Su questo ci sembra che il D.lgs. 62/2024 offra ai/alle giovani con disabilità possibilità migliori di quanto facciano per gli/le alunni/e con disabilità i decreti 182/2020 e 153/2023 giacché – normativamente parlando – è necessario attendere che frequentino la scuola secondaria di II grado per poter ascoltare ciò che hanno da dire su di loro.

L'autodeterminazione, ancora, costituisce uno dei domini chiave⁹ del costrutto multidimensionale della Qualità della Vita (Schalock e Verdugo Alonso, 2002) ed entrambi hanno un'influenza reciproca su sé stessi al punto che si crea un circolo virtuoso secondo cui la persona che possiede buoni livelli di autodeterminazione avrà maggiori livelli di Qualità della Vita e viceversa. La spiegazione di tale fenomeno va rintracciata ancora una volta nell'importanza che il contesto gioca sull'esistenza delle persone. Difatti, è necessario che all'individuo con disabilità sia data la possibilità di partecipare attivamente – e sulla base di egualianza con gli altri – alla vita comunitaria poiché la sua partecipazione si trasformerà in esperienze e le esperienze costituiranno la base (in termini di interessi, desideri, aspirazioni) su cui investire per il futuro. Progetto di Vita significa esattamente questo e a riguardo, Marchisio e Curto (2025, pp. 298-299) scrivono:

«nella definizione degli obiettivi il progetto tende (...) a disegnare un sistema esistenziale in cui la persona possa muoversi liberamente tra i contesti sociali, le frequentazioni, le opportunità, le relazioni che riconosce via via rispondenti ai suoi desideri. In questo senso la definizione degli obiettivi diventa un processo ricorsivo: come accade per tutte le persone, più articolati sono gli scenari, più vengono arricchite le esperienze, più gli immaginari si aprono futuri desiderati che diventano a loro volta obiettivi, alimentando il percorso in termini di inclusione e piena partecipazione».

Va da sé allora che affinché alla persona con disabilità resti la centralità della progettazione del proprio percorso esistenziale, è importante lavorare sin da quando è molto piccola allo sviluppo della propria autodeterminazione (Cottini, 2016; Cramerotti, 2021; Lepri, 2021; Cesarano, 2023; Guerini e Sannipoli,

⁹ Gli altri domini sono il benessere fisico, quello materiale, il benessere emotivo, lo sviluppo personale, le relazioni interpersonali, i diritti e l'inclusione sociale.

2024), cominciando, ad esempio, a coinvolgerla in quelle decisioni che la riguardano e che – inevitabilmente, essendo minorenne – i propri genitori prenderanno al suo posto. Detto altrimenti, l'impossibilità di esprimersi dettata dall'età anagrafica non deve più corrispondere a quella presa di parola vicariante o *invadenza prevaricatrice dei professionisti*, per usare le parole di Valtellina (2013), a cui finora la concettualizzazione medica e medicalizzante della disabilità ci ha abituato.

La prospettiva dei diritti tracciata dall'ONU (2006) insieme a quella dei Disability Studies¹⁰, al capability approach e al modello bio-psico-sociale – proprio in ragione dell'importanza che assegnano ai contesti nella determinazione di processi e pratiche disabilitanti – devono ora guidare quanto previsto dalla normativa in materia di Progetto di Vita.

Non farlo impedirebbe alle persone adulte con disabilità di avere una vita indipendente che, lungi dal significare vita autonoma, indica piuttosto la capacità di sapersi orientare, di saper attuare le proprie scelte avendo ben in mente a chi rivolgersi in caso di necessità (Barnes, 2003; Gardou, 2005; Pavone, 2014; Bocci e Guerini, 2017; Guerini, 2020).

4. Spunti operativi per la realizzazione del Progetto di Vita

Come promuovere, dunque, l'autodeterminazione nelle persone con disabilità? A riguardo, dalla letteratura scientifica sul tema (Bondy e Frost, 1994; Frost e Bondy, 2002; Caretto et al., 2012; Cottini, 2016; 2018; Pontis, 2019; Bellacicco et al., 2021; Turati e Pozzi, 2024; Guerini, 2025) emergono almeno due linee di intervento che certamente vanno impiegate in maniera congiunta e che pertanto vengono qui descritte in ordine non gerarchico.

Una prima linea fa riferimento a strategie e tecniche da utilizzare – anche ricorrendo a degli strumenti veri e propri – nei contesti educativi frequentati (scuola, centro diurno, ambito familiare) al fine di far acquisire alla persona con disabilità intellettuale quelle abilità/competenze ritenute fondamentali per il proprio sviluppo identitario. È questo il caso, ad esempio, delle *check list* che possono essere impiegate per scomporre delle attività complesse che andranno via via apprese in sotto-obiettivi più semplici (*chaining*) oppure per suddividere in componenti (*task analysis*) un'abilità che deve essere ancora appresa o consolidata. Rispetto all'acquisizione della competenza relativa alla gestione del tempo, il ricorso alle agende giornaliere o settimanali è certamente da prendere

¹⁰ Non esplicitamente richiamata nel contributo, ma chi scrive da tempo problematizza le questioni riguardanti la disabilità alla luce dell'approccio dei Disability Studies.

in considerazione, poiché «rappresentano la modalità elettiva per eccellenza per rendere meno astratto il concetto di tempo» (Bellacicco et al., 2021, p. 67).

Una seconda linea di intervento è quella relativa all'impiego di strumenti in grado di rendere possibile la comunicazione delle persone con disabilità intellettuale (con l'educatore/educatrice, i suoi familiari, l'assistente sociale, ecc...) e l'espressione dei propri desideri. Stiamo, quindi, facendo riferimento al sistema PECS (Picture Exchange Communication System) che ricorrendo alle immagini fa sì che – anche nelle situazioni in cui gli scambi relazionali sono seriamente compromessi – la persona con disabilità possa affermare la propria opinione/scegliere tra alcune opzioni possibili, ecc... Ancora, l'utilizzo di un linguaggio facilmente comprensibile¹¹ può certamente supportare il coinvolgimento diretto delle persone con disabilità intellettuale nelle scelte che le riguardano. A tal proposito, la lingua facile potrebbe essere impiegata nel contesto scolastico (Guerini, 2025) per la stesura di un questionario o di una traccia di intervista eventualmente predisposti al fine di garantire nella scuola secondaria di II grado una descrizione di sé da parte di studenti/studentesse con disabilità intellettuale. O, ancora, potrebbe essere utilizzata anche per la redazione di check-list da consegnare a quei genitori che per vari motivi (background migratorio, bassa scolarizzazione, ecc...) esternano difficoltà nel fornire una descrizione del proprio figlio/della propria figlia e del contesto familiare nella sezione 1 (Quadro informativo) del PEI al fine di coinvolgere la famiglia nella sua redazione.

Anche nella stesura del Progetto di Vita, in fase di valutazione la raccolta delle informazioni dovrebbe avvenire impiegando il linguaggio facile da leggere e lo stesso Progetto di Vita – seppure a livello stilistico non può essere redatto seguendo tutte le linee guida previste (si pensi, ad esempio, all'incolonnamento a sinistra piuttosto che al testo giustificato) – dovrebbe utilizzare un linguaggio facilmente comprensibile (Turati e Pozzi, 2024).

L'accessibilità alle informazioni va, cioè, garantita di modo che la partecipazione delle persone con disabilità intellettuale nelle scelte che le riguardano sia assicurata. Altrimenti, si ritornerebbe a decidere per loro senza lavorare, di fatto, per il loro Progetto di Vita (qui inteso come prospettiva esistenziale).

5. Riflessioni conclusive

Nel presente contributo abbiamo ragionato attorno al concetto di Progetto di

¹¹ Per ragioni di spazio non illustriamo qui le caratteristiche in grado di rendere un testo facilmente leggibile e quindi comprensibile, ma rimandiamo alla letteratura esistente (Del Bianco, 2018; Guerini, 2019; 2024; 2025; Sciumbata, 2022).

Vita motivando anche le ragioni per cui preferiamo continuare a distinguerlo dal termine “Progetto Individuale”, nonostante la normativa recente (D.lgs. 62/2024) usi le due espressioni in maniera sinonimica.

Il primo, si è detto, racchiude il pensiero e l’operato pedagogico che motivano le scelte intraprese dalla persona con disabilità e da tutte le altre che fanno parte della sua vita. Il Progetto Individuale, invece, è il documento che dà conto delle risorse (umane ed economiche) necessarie affinché i desideri e gli obiettivi espressi dalla persona con disabilità (il suo progetto di vita, per l’appunto) possano essere raggiunti.

Sappiamo di essere probabilmente una voce fuori dal coro ma il timore che il Progetto di Vita venga via via sempre più formalizzato in un mero atto burocratico (come per anni è stato per il PEI) è veramente alto.

Al contrario, ci sembra che il D.lgs. 62/2024 voglia realmente fare del Progetto di Vita uno strumento in grado di raccordare i contesti frequentati e le esperienze vissute dalle persone con disabilità al fine di sostenere – mediante risorse umane e materiali – il loro percorso esistenziale. Di certo, però, un dispositivo normativo non basta poiché (inutile negarlo) a livello nazionale sono necessarie le risorse economiche per far sì che tutto quanto finora descritto possa essere realmente realizzato. Esistono, difatti, comuni meno virtuosi in cui si rischia «di intraprendere un percorso burocratico oneroso ma dai risultati molto incerti» (Fogarolo, 2023; p. 134). Questo chiaramente cozzerebbe con la prospettiva dei diritti a cui lo stesso D.lgs. 62/2024 fa esplicito riferimento; pertanto, ci auguriamo che gli impedimenti economici finora riscontrati possano essere prontamente superati affinché il Progetto di Vita non resti ancora una volta (e per motivi diversi da quelli del passato) un’espressione vuota (Zorzi, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G., a cura di (2014). *La pedagogia di Martha Nussbaum: approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Barnes C. (2003). *Independent Living, Politics and Implications*, <https://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html>.
- Bellacicco R., Guerini I., Dell’Anna S. (2021). L’autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettiva: strumenti e progettualità possibili per supportarla. In M. A. Gallina, S. Ameglio, a cura di, *Persone, processi e contesti inclusivi. Il Centro Diurno del CISA Asti Sud come spazio di conquista umana e sociale* (pp. 64-73). Milano: FrancoAngeli.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva. Itinerari istituenti di un modo di essere della Scienza dell’Educazione*. Milano: Guerini Scientifica.

- Bocci F. e Guerini I. (2017). «Casa è dove voglio stare». Le percezioni dei «disabili intellettivi» e degli studenti universitari sull'indipendenza abitativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(3): 281-288.
- Bondy A. S., Frost L. A. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3): 1-19.
- Caldin R., Friso V. (2016). Diventare grandi: la famiglia e il permesso a crescere. In C. Lepri, a cura di, *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili* (pp. 28-38). Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., Friso V. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII(1): 48-56.
- Caretto F., Di Battista G., Scalese B. (2012). *Autismo e autonomie personali. Guida per educatori, insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Cesarano V.P. (2023). La sfida dell'insegnante di sostegno: facilitare processi emancipativi e trasformativi per la realizzazione di «progetti vitali». *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1): 165-173.
- Cottini L. (2011). L'età avanza, ma la persona con disabilità non decide mai su niente! La prospettiva dell'autodeterminazione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 10(5): 476-481.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021). Autodeterminazione, qualità della vita e capability approach. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, a cura di, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psicosociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento, Erickson, pp. 69-79.
- Cramerotti S. (2021). Scheda di autodeterminazione. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, a cura di, *Costruire il nuovo PEI alla secondaria di secondo grado. Strumenti di osservazione, schede-guida ed esempi di sezioni compilate* (pp. 24-30). Trento: Erickson.
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Del Bianco N. (2018). Le Linee Easy-To-Read per l'inclusione: prospettive di ricerca internazionali e percorsi di formazione per docenti. In C. Giacconi, N. Del Bianco, a cura di, *Inclusione 3.0*. (pp. 31-41). Milano: FrancoAngeli.
- Fogarolo F. (2023). *PEI e GLO. Domande e risposte. La normativa per genitori e insegnanti*. Trento: Erickson.
- Frost L. A., Bondy A. S. (2002). *PECS: The Picture Exchange Communication System training manual*. Cherry Hill: Pyramid Educational Consultants.
- Gardou C. (2005). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2005).
- Giacconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C. et al. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di qualità di vita. *Metis. Mondi educativi, temi, immagini, suggestioni*, 10(2): 274-291.

- Goussot A. (2009). Progetto esistenziale e ciclo di vita: il disabile adulto, i possibili cambiamenti e la formazione permanente. In A. Goussot, *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 45-52). Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Guerini I. (2019). Scrivere in Lingua Facile. In C. Angelini, F. Bocci, a cura di, *L'arte di scrivere. Prospettive a confronto* (pp. 85-105). Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2020). *Quale inclusione? La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I. (2022). Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria. *Studium Educationis*, XXIII(1): 57-66.
- Guerini I. (2023). Doing educational guidance: An opportunity to foster inclusive processes. Outcomes of an exploratory survey. *Pedagogia Oggi*, 2: 155-161.
- Guerini I. (2024). Lingua facile come strumento per la promozione dei processi inclusivi. Una ricerca esplorativa. *Q-Times XVI*(1): 621-636.
- Guerini I. (2025). *Lingua facile e sviluppo identitario delle persone con disabilità intellettuiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerini I., Sannipoli M. (2024). Direzioni inclusive: l'orientamento come ricerca del proprio posto nel mondo. In G. Guglielmini, F. Batini, a cura di, *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 207-225). Bologna: il Mulino.
- Harnacke C. (2013). Disability and Capability: Exploring the Usefulness of Martha Nussbaum's Capabilities Approach for the UN Disability Rights Convention. *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4): 768-780.
- Lepri C. (2021). Progetto di vita e adultità. In D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, a cura di, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psicosociale ed ecologica. I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi* (pp. 81-94). Trento: Erickson.
- Margiotta U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo controllo sociale. In G. Alessandrini, a cura di, *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana: da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Pavone M. (2014). *L'educazione inclusiva. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Pontis M. (2019). *La checklist per l'autonomia. Materiali per valutare e insegnare le abilità di autonomia nelle disabilità complesse*. Trento: Erickson.
- Schalock R.L., Verdugo Alonso M. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Brescia: Vannini Editrice (Edizione originale pubblicata 2002).
- Sciumbata F. C. (2022). *Manuale dell'italiano facile da leggere e da capire. Come scrivere testi semplici per persone con disabilità intellettive e difficoltà di lettura*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Sen A.K. (2006), *Identità e violenza*. Bari: Laterza.
- Turati M., Pozzi M. (2024). *Progetto di vita e disabilità passo dopo passo. Metodo e strumenti operativi*. Trento: Erickson.

- Valtellina E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini et al., a cura di, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 23-51). Trento: Erickson.
- Wehmeyer M. L, Metzler C. A. (1995). How self-determined are people with mental retardation? The national consumer survey. *Mental Retardation*, 33(2): 111-119.
- Zorzi S. (2016). Disabilità intellettuale ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto? In L. Cottini, D. Fedeli, S. Zorzi, a cura di, *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi* (pp. 39-56). Trento: Erickson.

Il Progetto di Vita. Verso un paradigma integrato tra Universal Design for Transition e Life Designing

The Life Project: Toward an Integrated Paradigm Bridging Universal Design for Transition and Life Designing

Rosa Sgambelluri*, Francesca Placanica**

Riassunto

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, il Progetto di Vita rappresenta una delle sfide più rilevanti per la costruzione di percorsi inclusivi e autodeterminati. Esso non va inteso come un mero adempimento burocratico, bensì come un dispositivo complesso e multidimensionale, capace di sostenere e orientare le scelte esistenziali attraverso un dialogo costante tra aspirazioni personali, contesti di vita e opportunità sociali. Questa prospettiva si fonda sul costrutto della Qualità della Vita, concepita come dimensione situata, dialogica e partecipata, che pone la persona al centro del processo educativo, riconoscendola e valorizzandola come protagonista attiva del proprio sviluppo.

A partire da tali premesse, il contributo propone l'integrazione di due paradigmi complementari: lo *Universal Design for Transition* (UDT), che offre una cornice pedagogica volta a garantire accessibilità e continuità nei passaggi di vita, e il *Life Designing*, un approccio narrativo che accompagna le persone nelle transizioni più critiche, fornendo strumenti per la costruzione consapevole e socialmente situata del proprio progetto di vita. L'elaborazione di un paradigma integrato consente di individuare nella narrazione e nell'autodeterminazione due mediatori fondamentali, in grado di tradurre i principi teorici in pratiche educative concrete ed efficaci. In questo framework, il Progetto di Vita si configura come un processo educativo e culturale di trasformazione, finalizzato a promuovere inclusione, qualità della vita e partecipazione attiva nelle diverse sfere dell'esperienza umana. Tra le applicazioni operative ispirate a questo approccio, l'app *MiRacconto* si distingue come strumento digitale che, attraverso la narrazione, favorisce l'autodeterminazione e supporta la definizione di percorsi di vita significativi.

* Università degli Studi di Salerno. E-mail: rsgambelluri@unisa.it.

** Università degli Studi di Macerata; Università degli Studi di Reggio Calabria. E-mail: f.placanica@unimc.it; francesca.placanica@unirc.it.

° Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro condiviso tra le autrici, a Rosa Sgambelluri, coordinatrice scientifica, si devono i paragrafi 1 e 3, mentre Francesca Placanica ha curato la stesura dei paragrafi 2 e 4. L'introduzione, le conclusioni e la revisione finale sono il risultato di una riflessione comune.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa20910

Parole chiave: Progetto di Vita; Universal Design for Transition; Life Designing; Qualità della Vita; Autodeterminazione

Abstract

In contemporary pedagogical debate, the Life Project stands out as one of the most pressing challenges for building inclusive, self-determined pathways. It should not be understood as a mere bureaucratic requirement, but rather as a complex, multidimensional pedagogical framework capable of sustaining and orienting existential choices through an ongoing dialogue among personal aspirations, life contexts, and social opportunities. This perspective is grounded in the construct of Quality of Life, conceived as a situated, dialogical, and participatory dimension that places the person at the center of the educational process, recognizing and valuing them as an active agent in their own development.

Starting from these premises, this contribution proposes the integration of two complementary paradigms: *Universal Design for Transition* (UDT), which offers a pedagogical framework aimed at ensuring accessibility and continuity across life transitions, and *Life Designing*, a narrative approach that accompanies individuals through critical transitions by equipping them with tools for the reflective, socially situated construction of their Life Project. Developing an integrated paradigm makes it possible to identify narrative and self-determination as two fundamental mediators capable of translating theoretical principles into concrete, effective educational practices. Within this framework, the Life Project takes shape as an educational and cultural process of transformation aimed at promoting inclusion, quality of life, and active participation across the diverse spheres of human experience. Among operational applications inspired by this approach, the *MiRacconto* app stands out as a digital tool that, through narrative, fosters self-determination and supports the definition of meaningful life pathways.

Keywords

Life Project; Universal Design for Transition; Life Designing; Quality of Life; Self-Determination

Articolo sottomesso: 29/08/2025, accettato: 10/11/2025

Introduzione

Il Progetto di Vita si configura come una sfida cruciale e trasformativa, in grado di promuovere la piena espressione della persona nella sua unicità, attraverso percorsi di inclusione autentica, autodeterminazione consapevole e partecipazione attiva alla vita sociale.

La recente normativa italiana, in particolare il Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, ne ha rilanciato la centralità all'interno delle politiche sociali e educative, introducendo strumenti fondamentali quali la valutazione di base, la valutazione multidimensionale e la definizione di un progetto individuale, personalizzato e partecipato. Il decreto riconosce esplicitamente alla persona con disabilità il diritto di attivare, contribuire alla definizione e modificare il proprio percorso esistenziale, secondo desideri e scelte personali. In tal modo, il Progetto di Vita perde la connotazione di adempimento formale per assumere quella di processo dinamico, orientato a promuovere l'inclusione sociale, la partecipazione attiva e il miglioramento complessivo delle condizioni di vita (D.lgs. 62/2024). Questa visione normativa si inserisce in un più ampio impianto pedagogico, consolidato da decenni di studi sulla Qualità della Vita (Schalock & Verdugo, 2002; Giaconi, 2015), intesa come criterio situato, relazionale e dialogico che guida i processi inclusivi.

Lontana da standard omogenei, questa prospettiva valorizza le dimensioni che danno significato all'esperienza individuale: benessere emotivo, autodeterminazione, relazioni significative, inclusione sociale, sviluppo personale e diritti. All'interno di questo contesto, il Progetto di Vita rappresenta un dispositivo essenziale per garantire che le scelte individuali siano legittime e supportate in un'ottica di corresponsabilità tra scuola, servizi e comunità.

La centralità del diritto all'autodeterminazione trova ulteriore conferma nei documenti internazionali, in particolare nella Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006), che sancisce il diritto a vivere nella società con pari libertà di scelta.

Il concetto di autodeterminazione, come delineato dalla letteratura pedagogica contemporanea (Canevaro et al., 2022; D'Alonzo, 2018; Cottini, 2016), supera una visione riduttiva dell'autonomia, includendo la capacità di riconoscere i propri limiti, pianificare il proprio futuro con il supporto delle reti sociali e assumere un ruolo attivo nelle decisioni che riguardano la propria vita. L'inclusione, in questa prospettiva, non si esaurisce nella mera presenza nei contesti, ma si configura come reale possibilità di esercitare diritti, sviluppare competenze e immaginare il proprio progetto esistenziale.

Alla luce di questo quadro teorico, il presente contributo propone un approccio innovativo che integra due paradigmi teorico-metodologici complementari: lo *Universal Design for Transition* (UDT), che estende i principi dello *Universal Design for Learning* alle fasi di transizione esistenziale, offrendo una cornice pedagogica orientata all'accessibilità, all'equità e alla continuità educativa; e il *Life Designing*, paradigma narrativo e psicologico che supporta le persone nei momenti critici di sviluppo e transizione, fornendo strumenti per la costruzione riflessiva, sociale e situata del proprio progetto di vita (Savickas et al., 2009).

Il lavoro si propone di definire i caratteri distintivi di un paradigma integrato in cui *Universal Design for Transition* e *Life Designing* si intrecciano sinergicamente, attribuendo a narrazione e autodeterminazione un ruolo cardine quale mediatori imprescindibili nella traduzione dei principi teorici in pratiche educative concrete. Questa coniugazione restituisce al Progetto di Vita la sua autentica dimensione inclusiva e trasformativa, aprendo orizzonti operativi innovativi nei contesti scolastici, formativi e sociali, anche attraverso l'adozione di strumenti all'avanguardia quali i dispositivi narrativi digitali.

1. Il Progetto di Vita come dispositivo pedagogico

Il Progetto di Vita si afferma come un concetto fondamentale e trasversale all'interno della pedagogia speciale e dell'educazione inclusiva, configurandosi come un dispositivo pedagogico complesso e articolato. Tale strumento si propone di accompagnare la persona lungo l'intero arco della sua esistenza, orientando i processi formativi in una prospettiva di continuità e trasformazione. Il principio guida sotteso a questo approccio consiste nel concepire il percorso educativo non come una successione di tappe isolate, ma come una progettualità complessiva e integrata, in grado di intrecciare in modo coerente esperienze, limiti, aspirazioni e opportunità (Mura, 2016; 2018).

Come evidenziato da Mura (2024), l'orientamento non può più essere relegato a una funzione accessoria e marginale, da svolgersi negli ultimi momenti della vita scolastica, ma deve essere inteso come dimensione intrinseca e costitutiva della formazione stessa. In questa ottica, il Progetto di Vita rappresenta l'esito pieno dell'orientamento formativo: un processo continuo di auto- e etero-orientamento nel quale la persona apprende a conoscersi, a interpretare il contesto in cui vive, a riconoscere vincoli e opportunità, costruendo senso e direzione per la propria esistenza.

È altresì fondamentale distinguere il Progetto di Vita da altri strumenti operativi come il Piano Educativo Individualizzato (PEI) o il Piano Assistenziale Individualizzato (PAI), i quali, sebbene indispensabili, rispondono a logiche settoriali e organizzative. Al contrario, il Progetto di Vita si distingue per la sua dimensione globale e longitudinale, che non si riduce a obiettivi parziali ma custodisce la dimensione esistenziale della persona, configurandosi come uno spazio educativo che intreccia passato, presente e futuro, rinnovandosi costantemente attraverso esperienze e relazioni (Mura, 2016).

In questa prospettiva, il Progetto di Vita non può essere imposto dall'esterno, ma si costruisce come un percorso unico e irripetibile, frutto di un dialogo autentico tra la persona e i suoi contesti di vita significativi, in cui comunità educative, famiglie, professionisti e istituzioni assumono il ruolo di co-

costruttori chiamati a sostenere e facilitare senza mai sostituirsi. La tensione dinamica tra auto-orientamento ed etero-orientamento rappresenta così l'impronta pedagogica distintiva del Progetto di Vita: non un piano rigido e statico, bensì un processo dialogico, alimentato da corresponsabilità e partecipazione attiva (Mura, 2024).

In tale cornice, il rapporto tra Progetto di Vita e orientamento inclusivo riveste un ruolo centrale, poiché l'orientamento si configura come una competenza imprescindibile per tutti e, ancor più, per le persone con disabilità, spesso chiamate a confrontarsi con ostacoli rilevanti nelle scelte di vita. Per realizzare appieno il Progetto di Vita, si rende necessaria una pedagogia capace di contrastare la tendenza a "infantilizzare" (Friso & Caldin, 2022) queste persone, limitandone l'autodeterminazione. Costruire un'identità adulta e competente significa infatti poter sperimentare ruoli, responsabilità e appartenenze autentiche, non solo in contesti protetti, ma anche nei luoghi fondamentali della cittadinanza come la scuola, il lavoro e la comunità (Lepri, 2023; Caldin & Friso, 2019).

In particolare, il lavoro assume una valenza cruciale quale "palestra di autodeterminazione" (Friso & Caldin, 2022), non limitandosi all'acquisizione di competenze tecniche ma offrendo esperienze di appartenenza e riconoscimento sociale, imprescindibili per la costruzione di un Progetto di Vita autentico. In questo scenario, i percorsi ponte, quali i Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO) o le esperienze di tirocinio, si configurano non solo come strumenti di preparazione professionale, ma anche come preziose occasioni di orientamento esistenziale e partecipazione sociale.

L'inclusione, pertanto, si presenta come un processo dinamico e in costante evoluzione (Giaconi, 2015), fondato sulla corresponsabilità tra istituzioni, famiglie e comunità, e radicato nella prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), che pone la persona al centro di una rete complessa e interconnessa di contesti. In tale quadro sistematico, il Progetto di Vita assume il ruolo di strumento integratore degli ambienti di vita, scuola, lavoro, relazioni, tempo libero, contrastando la frammentazione degli interventi e restituendo coerenza e significato al percorso individuale. La Qualità della Vita (Schalock & Verdugo, 2002; Giaconi, 2015) si afferma così quale criterio guida per leggere e orientare la progettualità, concepita non come standard universale, ma come costruzione situata, dialogica e partecipata.

Il recente Decreto Legislativo 62/2024 si inscrive in questa consolidata tradizione, riconsegnando al Progetto di Vita una centralità normativa e istituzionale attraverso l'introduzione di percorsi individualizzati, personalizzati e partecipati, nonché della valutazione multidimensionale e del budget di progetto, recependo la visione pedagogica di un dispositivo unitario, inclusivo e longitu-

dinale. Tuttavia, la sola normativa non può garantire la piena efficacia del Progetto di Vita: è la pedagogia che assicura che esso non si riduca a mera formalità, ma si realizzzi come pratica riflessiva, dialogica e trasformativa, capace di promuovere inclusione, autodeterminazione e qualità dell'esistenza. In questa direzione, le più recenti elaborazioni teoriche mettono a disposizione strumenti concettuali innovativi per rileggere e rinnovare il Progetto di Vita alla luce di paradigmi emergenti, quali lo *Universal Design for Transition* e il *Life Designing*.

2. Oltre il confronto: modelli teorici in dialogo

Per comprendere appieno il potenziale trasformativo del Progetto di Vita è necessario collocarlo all'interno di un quadro teorico che ne sostenga le dimensioni di accessibilità, continuità e narrazione. Sebbene originati da tradizioni disciplinari differenti, due paradigmi emergenti si rivelano oggi profondamente complementari: lo *Universal Design for Transition* (UDT) e il *Life Designing*. Il primo estende i principi dello Universal Design for Learning alle transizioni scolastiche, formative e professionali, offrendo una cornice pedagogica orientata all'accessibilità e alla continuità; il secondo si configura come un paradigma psicologico-narrativo che sostiene la persona nella costruzione sociale del proprio progetto di vita, valorizzando narrazione e riflessività come strumenti di orientamento esistenziale.

Comprendere la specificità di ciascun paradigma rappresenta un passaggio preliminare essenziale per riconoscerne le potenzialità sinergiche, capaci, nel loro intreccio, di ridefinire il significato pedagogico del Progetto di Vita.

2.1. Lo Universal Design for Transition (UDT)

Lo *Universal Design for Transition* (UDT) si sviluppa a partire dai principi fondanti dello *Universal Design for Learning* (UDL) (CAST, 2024; Meyer et al., 2014), con l'intento di estendere la logica dell'accessibilità universale oltre l'ambito strettamente didattico, includendo i momenti di transizione tra i cicli scolastici e, più in generale, i passaggi tra scuola, formazione e vita adulta.

Lo UDL si articola attorno a tre principi fondamentali, la pluralità delle modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, volti a garantire pari opportunità di accesso e partecipazione a tutti gli studenti. Lo UDT ne raccoglie l'eredità teorica, ma ne amplia il raggio d'azione, spostando l'attenzione dalla sola sfera dell'insegnamento alla più ampia dimensione educativa della transizione (Scott & Bruno, 2018).

In tale prospettiva, la transizione non è più concepita come un episodio isolato, bensì come un processo continuo e complesso di rinegoziazione di ruoli, contesti e identità. La letteratura internazionale (Shogren et al., 2024; Dubois et al., 2023) sottolinea come il passaggio alla vita adulta, in particolare dalla scuola al lavoro, rappresenti una fase critica per gli studenti con disabilità, spesso ostacolati da barriere strutturali e culturali che ne limitano la partecipazione e l'autodeterminazione.

È proprio per rispondere a tali criticità che lo UDT si configura come un paradigma educativo in grado di coniugare accessibilità, empowerment personale e continuità socio-educativa.

Il suo impianto teorico si fonda su quattro direttive tra loro strettamente interconnesse:

- ✓ lo sviluppo dell'autodeterminazione, considerata una competenza trasversale da promuovere attraverso esperienze concrete di scelta, responsabilità e partecipazione;
- ✓ la valutazione multidimensionale, non finalizzata esclusivamente alla rilevazione delle competenze o dei bisogni educativi, ma orientata a far emergere desideri, interessi e aspirazioni, restituendo una visione olistica della persona;
- ✓ la collaborazione sistematica tra scuola, famiglia, comunità e mondo del lavoro, essenziale per costruire percorsi coerenti, condivisi e realmente inclusivi;
- ✓ la valorizzazione di esperienze autentiche nei contesti reali di vita, lavoro, volontariato, cittadinanza attiva, intesi come luoghi formativi privilegiati, “palestre di cittadinanza” (Scott & Bruno, 2018), dove sperimentare appartenenza, riconoscimento sociale e sviluppo di competenze funzionali.

In tale cornice, lo UDT si pone come un ponte concettuale e operativo tra il mondo dell'educazione e quello della vita adulta, affermandosi come un paradigma in grado di saldare l'inclusione scolastica con l'esercizio pieno della cittadinanza. La sua efficacia risiede nella capacità di superare i confini tradizionali della didattica, estendendo il principio di accessibilità a tutte le dimensioni dell'esistenza: dalla formazione al lavoro, dalle relazioni sociali al tempo libero, fino agli spazi dell'abitare. Lo UDT promuove così un approccio educativo globale e integrato, orientato al sostegno della persona nella totalità della sua esperienza di vita.

Alla luce di quanto delineato, il legame con il Progetto di Vita risulta evidente: come sancito dal D.lgs. 62/2024, tale progetto deve basarsi su valutazioni multidimensionali, percorsi individualizzati e partecipati, garantendo una reale continuità educativa e territoriale. In questo quadro, lo UDT offre una cornice

teorica solida e coerente, interpretando la transizione come un processo educativo globale in cui la persona è protagonista attiva, sostenuta da una rete corresponsabile. In tal modo, il Progetto di Vita, se letto attraverso il paradigma dello UDT, si configura come orizzonte pedagogico dinamico e trasformativo, capace di guidare pratiche inclusive.

Come sottolineano Scott e Bruno (2018), lo UDT va concepito come un paradigma flessibile, situato e dialogico, fondato sull'interazione costante tra le aspirazioni individuali e le opportunità offerte dal contesto. È proprio questa apertura interpretativa che lo rende particolarmente fertile nel dialogo con altri modelli teorici, come il *Life Designing*, che valorizzano la narrazione, l'adattabilità e la progettualità nella costruzione di un Progetto di Vita autentico, sostenibile e radicato nella realtà personale e sociale dell'individuo.

In questa prospettiva, lo UDT si configura come evoluzione sistemica dei principi UDL: non soltanto accesso ai contenuti, ma continuità educativa nelle transizioni, attraverso valutazioni multidimensionali, reti interistituzionali e contesti autentici di partecipazione. Tale sviluppo, già presente nelle traiettorie teoriche dello UDL (Meyer et al., 2014; CAST, 2024), trova nello UDT una curvatura orientativa capace di connettere scuola, formazione e vita adulta.

2.2 // Life Designing

Il *Life Designing* si configura come un paradigma relativamente recente nell'ambito della psicologia dell'orientamento e della pedagogia dell'educazione alla progettualità, inscrivendosi nella cornice teorica del costruzionismo narrativo (Savickas, 2014; Guichard, 2005). Esso nasce dall'esigenza di superare i modelli tradizionali di career counseling, ancorati a una visione statica della corrispondenza tra caratteristiche individuali e richieste del mercato del lavoro, per proporre invece strumenti in grado di accompagnare le persone in contesti caratterizzati da crescente complessità, incertezza e trasformazione.

Alla base di questo approccio vi è l'assunto che l'identità non costituiscia un'entità definita una volta per tutte, ma si configuri come un processo in continua evoluzione, alimentato dalla capacità di narrare la propria esperienza, attribuirle significato e proiettarla nel futuro. In questa prospettiva, il *Life Designing* si presenta come un dispositivo riflessivo e narrativo attraverso cui le persone possono "disegnare" il proprio progetto di vita: non come un esercizio razionale di pianificazione, bensì come una costruzione sociale e dialogica, in cui aspirazioni, relazioni, opportunità e vincoli si intrecciano dinamicamente.

Uno degli elementi distintivi di questo paradigma è la particolare attenzione riservata alle transizioni esistenziali, intese non come meri ostacoli da superare, bensì come momenti critici di ridefinizione identitaria e crescita personale. Passaggi come il transito dalla scuola al lavoro, le scelte universitarie, l'ingresso nelle fasi

adulte della vita o la ristrutturazione delle traiettorie professionali si configurano così come occasioni privilegiate per esercitare agency e autodeterminazione. Il *Life Designing*, pertanto, non si limita a sostenere decisioni professionali, ma promuove una progettualità esistenziale complessiva, in cui le dimensioni personale, relazionale, formativa e lavorativa trovano un'integrazione coerente.

Lo strumento operativo più rappresentativo di questo approccio è la *Career Story Interview* (CSI), messa a punto da Savickas (2014): un dispositivo narrativo strutturato che, attraverso domande mirate, invita la persona a raccontare episodi significativi della propria biografia, dalle figure di riferimento alle esperienze scolastiche e lavorative, dai ricordi d'infanzia alle preferenze culturali e aspirazioni future. L'obiettivo non è la semplice raccolta di informazioni, ma l'attivazione di un processo riflessivo volto a individuare temi ricorrenti, risorse personali, contraddizioni e orientamenti di senso, nella prospettiva di costruire un racconto coerente di sé, capace non solo di interpretare il passato, ma anche di aprire spazi di possibilità per il futuro.

L'efficacia formativa della *Career Story Interview* risiede nella sua capacità di trasformare la narrazione autobiografica in un'occasione di agency: attraverso la verbalizzazione dell'esperienza, la persona acquisisce consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, sviluppando la capacità di immaginare scenari di vita realistici e desiderabili. Questo processo rafforza l'autodeterminazione, intesa non come indipendenza assoluta, ma come capacità di compiere scelte consapevoli e di partecipare attivamente alle decisioni che riguardano il proprio percorso esistenziale (Savickas et al., 2009).

Il *Life Designing*, radicato nel costruzionismo narrativo, supera l'impostazione trait-factor e sposta l'attenzione dalla "scelta giusta" alla progettualità riflessiva lungo l'arco di vita (Savickas et al., 2009; Savickas, 2014; Guichard, 2005). Questa prospettiva rende le transizioni luoghi di apprendimento identitario e di agency, in cui la narrazione orienta decisioni situate e sostenibili.

In tal modo, il *Life Designing* assume una rilevanza educativa che travalica i confini della psicologia dell'orientamento, offrendo alla pedagogia inclusiva un modello fondato sulla narrazione come strumento di costruzione identitaria e progettualità di vita. Ben lontano dall'essere una tecnica neutra, si configura come un paradigma culturale orientato a valorizzare la singolarità dei percorsi, la pluralità delle identità e il ruolo attivo della persona nella costruzione del proprio orizzonte esistenziale.

3. Verso un paradigma integrato

L'analisi comparativa dei due paradigmi illustrati mette in luce, accanto a

significative potenzialità, anche alcune criticità, offrendo così un'occasione feconda per esplorare percorsi di integrazione teorico-metodologica nella costruzione del Progetto di Vita.

Lo *Universal Design for Transition* (UDT) si configura come una solida cornice pedagogica, in grado di promuovere accessibilità, continuità educativa e corresponsabilità tra i diversi attori coinvolti. Tuttavia, proprio in virtù della sua impostazione prevalentemente sistemica e organizzativa, esso corre il rischio di essere applicato come un dispositivo tecnico-normativo, riducendo il Progetto di Vita a un insieme di procedure formalizzate o a una sequenza di piani standardizzati. La sua principale debolezza risiede nell'assenza di un impianto narrativo: in mancanza di strumenti capaci di attivare processi di riflessione e costruzione identitaria, le condizioni di accessibilità rischiano di rimanere svuotate di significato personale.

Il paradigma del *Life Designing*, al contrario, assume la soggettività dell'esperienza e la narrazione come nuclei fondanti del processo orientativo. Esso restituisce agency alla persona, valorizza il significato educativo delle transizioni e promuove l'elaborazione progettuale della vita attraverso strumenti riflessivi come la *Career Story Interview* (Savickas, 2014). Tuttavia, sebbene incisivo sotto il profilo esistenziale, il *Life Designing*, non essendo concepito all'interno di una cornice universalistica, rischia di escludere quanti non dispongano di competenze narrative o presentino bisogni comunicativi specifici, limitandone di fatto l'accessibilità.

Da questa dialettica emerge la possibilità di costruire un paradigma integrato, in cui UDT e *Life Designing* si rafforzano reciprocamente. Lo UDT garantisce un'infrastruttura inclusiva, fondata su valutazioni multidimensionali, reti di supporto educative e sociali e contesti autentici di partecipazione civica; il *Life Designing*, inserendosi in questa struttura, offre gli strumenti narrativi indispensabili per attribuire significato alle esperienze, elaborare le transizioni e costruire un'identità coerente. Laddove lo UDT rischia di scadere nella burocratizzazione, il *Life Designing* restituisce profondità soggettiva, e laddove quest'ultimo rischia di escludere, il primo assicura accessibilità e inclusione.

La cornice ecologica di Bronfenbrenner chiarisce l'allineamento tra UDT e *Life Designing*. A livello di microsistema (classe, famiglia), la narrazione autobiografica attiva agency e riconoscimento; nel mesosistema, le connessioni scuola-servizi-lavoro (PCTO, tirocini) trasformano le storie individuali in percorsi ponte coerenti; nell'esosistema, politiche e servizi territoriali (es. budget di progetto) abilitano opportunità; nel macrosistema, valori e rappresentazioni della disabilità orientano aspettative e scelte; il cronosistema invita a leggere il Progetto di Vita come processo longitudinale che attraversa transizioni ed eventi di vita. Questa lettura sistematica evita frammentazioni e sostiene la continuità educativa invocata dal D.lgs. 62/2024.

Questa prospettiva consente di ripensare il Progetto di Vita come esito di una sinergia tra sistematicità pedagogica e riflessività personale. Si tratta, ad esempio, di reinterpretare strumenti come la *Career Story Interview* alla luce dei principi dello *Universal Design*, così da renderli accessibili anche a persone con bisogni comunicativi specifici. In tal modo, il dispositivo narrativo non solo conserva la sua funzione di sostegno alla costruzione identitaria, ma diviene parte integrante di un processo educativo partecipato, inclusivo e coerente con i valori dell'equità. Ne deriva un paradigma capace di coniugare dimensione sistematica e soggettività, strutture inclusive e narrazione trasformativa: un Progetto di Vita che non si riduce né a un atto tecnico-descrittivo né a un racconto isolato, ma si configura come un processo educativo animato dal costante intreccio tra condizioni strutturali e significati personali.

3.1 Limiti e condizioni per l'implementazione

Nonostante il potenziale inclusivo del paradigma integrato, la sua effettiva implementazione pone alcune criticità. In primo luogo, tempi e carichi di lavoro degli insegnanti possono ostacolare pratiche narrative e personalizzate, se non sono previsti spazi organizzativi e sostegni di istituto. In secondo luogo, occorre formazione specifica su UDL/UDT e *Life Designing* per i team docenti, così da evitare che strumenti narrativi restino episodici o impropriamente delegati a singoli “specialisti”. Un ulteriore rischio è la burocratizzazione: senza una curvatura riflessiva, il Progetto di Vita può ridursi ad adempimento formale, svuotando di senso l'autodeterminazione. Infine, per garantire accessibilità comunicativa, è necessario adattare dispositivi come la *Career Story Interview* con supporti multimodali (CAA, sintesi vocale, scelte guidate), al fine di includere alunni con bisogni comunicativi complessi. Queste condizioni – tempi, sviluppo professionale, governance di istituto e accessibilità – rappresentano i pre-requisiti di sistema perché il paradigma integrato produca impatti tangibili.

4. Prospettive educative e possibili applicazioni

Il paradigma integrato che mette in dialogo lo *Universal Design for Transition* (UDT) e il *Life Designing* trova la sua piena legittimazione solo quando si traduce in pratiche e strumenti in grado di concretizzare i principi teorici sottesi. La vera sfida consiste nel garantire che il Progetto di Vita non rimanga confinato a mere cornici normative o dispositivi concettuali, ma diventi un'esperienza concreta, accessibile e trasformativa per ogni individuo.

In questo contesto si inserisce MiRacconto, un'applicazione educativa digitale progettata per promuovere, tra i bambini della scuola primaria, percorsi di

narrazione autobiografica orientata al futuro, declinata secondo un'ottica inclusiva e universalmente accessibile.

L'app si fonda sulla metafora dell'“albero delle competenze”, che struttura e guida simbolicamente il percorso riflessivo: quattro tappe progressive, le radici, che richiamano legami affettivi ed esperienze fondanti; il tronco, che esprime valori e tratti identitari; i rami, che rappresentano abilità e interessi; le foglie, simbolo di sogni e aspirazioni, accompagnano il bambino nella costruzione di un'immagine di sé proiettata verso il futuro. La modalità di fruizione non richiede necessariamente la produzione scritta, ma si avvale di scelte guidate tra opzioni curate e di supporti multimodali, così da risultare accessibile anche a chi presenta difficoltà linguistiche, cognitive o relazionali.

La progettazione di MiRacconto integra molteplici accorgimenti di accessibilità: font ad alta leggibilità, interfacce visive semplificate, sintesi vocale, pitogrammi ispirati alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), e ampie possibilità di personalizzazione dell'ambiente digitale. In tal modo, l'app traduce in pratica i tre principi fondamentali dello *Universal Design for Learning* (UDL), offrendo molteplici modalità di rappresentazione, azione, espressione e coinvolgimento, e si allinea agli sviluppi più recenti dello UDT, ponendo al centro la variabilità dei soggetti, la flessibilità degli strumenti e il principio di giustizia educativa.

Dal punto di vista pedagogico, MiRacconto si configura non solo come un ambiente di espressione, ma come un vero e proprio dispositivo formativo che intreccia accessibilità e narrazione. L'ispirazione al paradigma del *Life Designing* si manifesta nell'intento di accompagnare i bambini a dare senso al proprio vissuto e a immaginare sé stessi nel futuro non come mero esercizio astratto, ma come un processo dinamico di costruzione identitaria. Il prodotto finale, un documento personalizzato che rappresenta graficamente l'albero con i contenuti selezionati dal bambino, assume il valore di un autentico artefatto di riconoscimento e valorizzazione, simbolo tangibile di un percorso narrativo che promuove l'autodeterminazione.

In questa prospettiva, MiRacconto dimostra come la *Career Story Interview*, tradizionalmente riservata all'orientamento adolescenziale e adulto, possa essere rielaborata in chiave inclusiva e resa accessibile anche ai bambini dei primi anni di scuola. La narrazione autobiografica diviene così un diritto e non un privilegio, offrendo a tutti uno spazio di parola e di agenzia.

In definitiva, il paradigma integrato UDT-*Life Designing* trova in MiRacconto una concreta applicazione pratica: le condizioni sistemiche e inclusive promosse dallo *Universal Design* si coniugano con la forza narrativa del *Life Designing*, generando un dispositivo in grado di supportare ogni bambino nel riconoscersi come protagonista attivo del proprio progetto di vita, capace di orientarsi e proiettarsi verso il futuro.

5. Conclusioni

Il percorso delineato in questo contributo ha evidenziato come il Progetto di Vita possa essere ripensato alla luce di due paradigmi emergenti che, pur derivando da ambiti diversi, mostrano significative potenzialità di integrazione.

Il connubio di questi due approcci consente di superare i limiti intrinseci: da un lato, lo UDT evita che la progettualità si riduca a semplici procedure burocratiche, dall'altro, il *Life Designing* impedisce che i progetti inclusivi restino privi di significato personale e di una profonda dimensione riflessiva.

Da questa prospettiva, il Progetto di Vita si configura come un percorso formativo articolato, capace di integrare dimensioni strutturali e identitarie, ambienti e narrazioni, condizioni di inclusione e progettualità esistenziale. La sua rilevanza normativa, sancita dal D.lgs. 62/2024, si realizza appieno solo quando diventa uno strumento dialogico, dinamico e capace di trasformazione: non si tratta semplicemente di rispettare criteri prestabiliti, ma di promuovere una qualità della vita concepita come costruzione situata e interattiva, frutto dell'incontro tra aspirazioni personali, relazioni significative e le opportunità offerte dai contesti sociali ed educativi.

Alla luce della cornice ecologica, il Progetto di Vita emerge come dispositivo longitudinale che connette microsistemi e politiche, evitando la frammentazione degli interventi. Il paradigma integrato UDT-*Life Designing*, se sostenuto da condizioni organizzative e sviluppo professionale adeguati, consente di tradurre l'autodeterminazione in prassi quotidiane, valorizzando storie personali e opportunità di contesto.

L'esperienza presentata con MiRacconto dimostra come tali paradigmi possano tradursi in strumenti concreti, capaci di rendere effettivo per tutti il diritto alla narrazione e alla progettualità. La combinazione di criteri di accessibilità universale con dispositivi narrativi inclusivi crea spazi di riconoscimento e autodeterminazione, valorizzando la voce di ciascun soggetto, incluse le persone con bisogni educativi speciali. In tal modo, la qualità della vita non si configura come un esito immutabile, ma come un processo in continua negoziazione, alimentato dalla possibilità per ogni individuo di raccontarsi, di essere riconosciuto e di impegnarsi attivamente nel tessuto sociale di appartenenza.

Il paradigma integrato presentato in questo contributo non intende proporsi come una teoria definitiva, bensì come una prospettiva operativa che invita educatori, ricercatori e istituzioni a sviluppare pratiche educative sempre più inclusive, riflessive e significative. In un'epoca attraversata da transizioni complesse e da scenari formativi incerti, tale approccio si configura come un orizzonte generativo, capace di promuovere giustizia sociale, partecipazione consapevole e un miglioramento autentico della qualità della vita. In questa direzione, il Pro-

getto di Vita riacquista la sua funzione originaria di dispositivo educativo, culturale e trasformativo, orientato a valorizzare la singolarità dei percorsi e a sostenere la costruzione di traiettorie esistenziali fondate sull'autodeterminazione e sull'appartenenza.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caldin R., & Friso V. (2019). Pedagogic commitment and prospects for integration of persons with disabilities into the labour market. *Education Sciences & Society*, 10(2): 42-60.
- Canevaro A., Cibin C. M., Bottà M., & Calderoni S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* [graphic organizer]. Lynnfield, MA: Author. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Dubois P., Guay F., & St-Pierre M. C. (2023). School-to-work transition of youth with learning difficulties: The role of motivation and autonomy support. *Exceptional Children*, 89(2): 216-232.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23(1): 48-56. Doi: 10.7346/SE-012022-05.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Guichard J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2): 111-124. Doi: 10.1007/s10775-005-8789-y.
- Governo della Repubblica Italiana (2024, 3 maggio). Decreto legislativo n. 62/2024. Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale n. 111 (14 maggio 2024).
- Lepri C. (2023). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Meyer A., Rose D. H., & Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mura A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A. (a cura di) (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.

- Mura A. (2024). Orientamento formativo e progetto di vita: prospettive pedagogico-speciali e processi di inclusione (pp. 283-291). In: L. D'Alonzo & C. Giacconi (a cura di). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., & Van Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3): 239-250. Doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.
- Savickas M. L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Scott L. A., & Bruno L. (2018). Universal Design for Transition: A conceptual framework for blending academics and transition instruction. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(3). Doi: 10.58729/2167-3454.1075.
- Shogren, K. A., Long, H., Hicks, T. A., & Ferreira, H. R. (2024). Self-determination for students with disabilities during challenging times. *Children and Youth Services Review*, 166, 107944. Doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107944.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.

Lives, choices, territories: Life Project, Quality of Life, Capabilities and Person-Centred Planning in light of Legislative Decree 62/2024

Antonio Cuccaro*, Chiara Gentilozzi**, Claudia Maulini***

Abstract

In the context of the reform of the Italian system following Legislative Decree 62/2024, the Individual, Personalised and Participatory Life Plan takes on a central regulatory position. This paper aims to offer a theoretical-empirical analysis and an operational interpretation based on the current regulatory and scientific landscape. The objective is twofold: on the one hand, to increase conceptual understanding of the Life Project in relation to models of person-centred planning, supported decision-making and theories of quality of life; on the other hand, to provide a reflection on possible guidelines and recommendations for the design, implementation and evaluation of the Life Project across local contexts, starting from a focus on the regional model of Umbria. Through a systematic review of international literature on effectiveness, challenges and best practices, a reflection was carried out on strengths, organisational critical issues, training needs, outcome indicators and possible research perspectives. The contribution is aimed not only at social, educational and health service providers, researchers and the educational community, but also at policy makers and bodies that determine the implementation guidelines of national legislation.

Key words: Life Project; quality of life; person-centred planning; supported decision-making; multidimensional assessment; territorial governance.

First submission: 20/09/2025, accepted: 10/11/2025

1. Introduction: from administrative device to educational device

In the current educational and social landscape, the Life Project (PdV) must

* Università Niccolò Cusano. E-mail: antonio.cuccaro@unicusano.it.

** Università degli studi di Macerata. E-mail: c.gentilozzi@unimc.it.

*** Università degli studi di Napoli “Parthenope”. E-mail: claudia.maulini@uniparthenope.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21049

be understood as a cultural, social and educational device capable of guiding the existential trajectories of people with disabilities towards *agency*, self-determination (Shogren et al., 2015) and equal opportunities. Legislative Decree 62/2024 represents an important break with performance-based models, redefining the *condition of disability* in relational terms, shifting the focus of reflection from medicalisation to the pursuit of full participation and the removal of barriers that hinder it. This condition is defined as: 'a lasting physical, mental, intellectual, neurodevelopmental or sensory impairment which, in interaction with barriers of various kinds, may hinder full and effective participation in various contexts of life on an equal basis with others' (Legislative Decree 62/2024, Art. 2). Multidimensional assessment and individualised, personalised and participatory life plans form the unified framework within which planning, support and contexts must be recomposed. Such a rewriting is possible thanks to the incorporation of the grammar introduced by the ICF (WHO, 2001), which interprets human functioning as the result of the interaction between personal and environmental factors, proposing a vision capable of embracing and connecting social, health and educational spheres through a shared lexicon. This grammar produces a new syntax that fuels a necessary semantic reconstruction with respect to an eminently pedagogical perspective: building, within the individual's existential trajectory, enabling environments and personalised learning paths through which the person becomes capable of exercising their *agency* and expressing their *desires*.

This approach finds strong scientific support in the international literature on *person-centred planning* (PCP) and *supported decision-making* (SDM). Person-centred planning processes, especially when integrated into complex ecosystems and sustained over time, improve community participation, the exercise of daily choice and the alignment between services and preferences (Murray et al., 2024; Francis et al., 2024). The literature on SDM documents how the shift from substitute models to decision support models can positively affect quality of life, perceived control and decision satisfaction, provided that adequate support, appropriate communication tools and clear safeguards are in place (Davidson et al., 2015; Downs et al., 2024). A further theoretical guideline that reinforces the interpretation and educational value of the PdV can be found in the *Capability Approach*. According to Sen (1999) and Nussbaum (2011), equity and justice are measured by the real freedom of the individual to be and do what they want. In this sense, it is not possible to achieve this goal through the mere uniform and horizontal provision of services, but it is necessary to create the conditions for expanding opportunities for choice, belonging and participation. This leads to the need to examine the contexts of life (school, work, territory) in terms of their enabling capacity, measuring their

effectiveness not only through quantitative *outputs* (how many hours provided, how many services delivered) but also, and above all, through qualitative *outcomes* in the perception of real change.

This change requires appropriate, multidimensional and comparable interpretations and interpretations capable of reflecting the effects of the support provided in terms of self-determination, inclusion, relationships, well-being and rights. The Quality of Life models used, for example, in observational intervention studies, allow us to measure the quality of the experience beyond mere performance indicators (Friedman, 2018; Gómez et al., 2021). In this broad and complex framework, the PdV sits between pedagogy, social policies and human rights as an enabling educational tool that requires synergistic and scientifically oriented collaboration between institutions, professions and communities.

2. Pedagogical and operational implications

Legislative Decree No. 62 of 3 May 2024 provides for a comprehensive reorganisation of the subject, introducing a number of structural innovations that affect pedagogical planning and have a decisive impact on the operational implementation of the PdV. Disability is understood as the dynamic outcome of the interaction between impairments and barriers: in this sense, terminology centred on *handicap* has been definitively superseded, shifting the focus from impairments to contexts and participation.

The document also unifies and simplifies the basic assessment carried out by the INPS (National Social Security Institute) by establishing multidimensional assessment as a collegial and participatory process aimed at: a) outlining the functional profile on the ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health); b) identifying facilitators and barriers; c) defining objectives oriented towards quality of life. The right of the individual to an *individualised, personalised and participatory* Life Project is recognised, providing for a project *budget* to integrate human, professional, technological and economic resources, both formal and informal, identifying a contact person for implementation and defining their responsibilities. The regulatory *framework* is firmly aligned with the CRPD (2007) and the principles of *self-determination, non-discrimination and reasonable accommodation*, explicitly referring to the ICF as a common lexicon and assessment tool (Articles 1-4; 24-29).

From a pedagogical perspective, the document emphasises that care cannot be standardised or fragmented: from an ecological and unified perspective, it must represent a moment of constant and structured dialogue and discussion in

order to fully represent the person's wishes and life trajectories. This approach, in addition to responding to a need for terminological reformulation and administrative simplification, has important operational consequences: from the need to structure multidisciplinary teams capable of overcoming the territorial fragmentation of services, to the definition of certain timelines for the procedure, to the ability to continuously review the PdV so that it can be adapted to changes in the person and their circumstances.

Ultimately, the integration of the ICF as a terminological, evaluative and methodological framework offers an epistemological bridge between traditionally separate systems such as education, health, social services and the world of work, tending to favour a more complex ecological reading for a necessary convergence of practices. The provision of a project *budget* should not be seen as a limiting factor and should, potentially, be self-managed by the person. In this sense, the value horizon of the decree appears to meet both the scientific literature on the construct of *Quality of Life* (QoL) and the *Capability Approach*, where the quality of policies is measured by the ability to expand real freedoms and not just multiply services (Gómez et al., 2021; Trani & Caught, 2011).

In order to effectively translate the regulatory framework outlined above, it is crucial to implement it consistently across the country, provide training for operators, define practices and methods for monitoring outcomes, and promote accessible information processes to raise awareness of rights and opportunities. To consistently support this change, a strong theoretical foundation is needed: quality of life, capabilities and person-centred planning provide the criteria for interpreting and guiding choices.

3. Theoretical framework: quality of life, capabilities and person-centred planning

In line with what has been outlined in the previous paragraphs, the Life Project emerges as the meeting point between the anthropological vision that inspires special education and the renewed regulatory framework introduced by Legislative Decree 62/2024. Having recognised, on the one hand, the centrality of the person as a subject of rights and learning and, on the other, the need for an educational welfare system capable of translating these rights into personalised and sustainable pathways, it is now necessary to reflect on the theoretical frameworks that guide this perspective towards a truly emancipatory approach.

Thinking about the PdV means, in pedagogical terms, recognising the individual as a subject in permanent formation, the bearer of desires, skills and potential that are built up over time and through relationships.

The PdV, understood in this way, is not reduced to a summary document, but takes the form of a dialogical and reflective process in which institutions, professionals and educational communities share the responsibility of accompanying the person in shaping their own future, supporting their choices and valuing their capacity for self-determination. This vision, which is both educational and normative, is firmly anchored in certain theoretical frameworks which, although different in origin and language, converge in recognising the value of the person and the quality of their life experience. The Quality of Life paradigm highlights the dimensions that give meaning and fullness to existence; the Capability approach (Sen, 1992; Nussbaum, 2002) invites us to interpret freedom as the effective ability to choose and achieve one's goals; while Person-Centred Planning (O'Brien & Mount, 2005) and Supported Decision-Making (Shogren et al., 2015) represent the methodological devices through which these principles are implemented in everyday life and care.

Together, these models outline a pedagogical and political horizon that restores the PDV to its original educational value: not a technical coordination tool, but a device for freedom, through which the person is enabled to learn from themselves, from others and from the world, actively participating in the construction of their own human and social destiny.

3.1 *Quality of life (QoL)*

The construct of Quality of Life (QoL) is a key principle for guiding, designing, implementing and evaluating PdVs that do not want to limit themselves to a cross-cutting dissemination of resources but want to open up to an integrated dimension of the trajectories of meaning and life of people with disabilities (Beadle-Brown et al., 2016; Brown et al., 2013). Contemporary models, starting with the one developed by Schalock et al. (2012), propose a multidimensional QoL, divided into relevant domains (self-determination, social inclusion, relationships, physical and emotional well-being, rights, personal development, material well-being) and measurable indicators. This implies the need to provide forms of monitoring that can combine quantitative, narrative and observational data (Brown, Hatton, & Emerson, 2013).

The Quality of Life Supports Model can guide the reconfiguration of systems: in fact, it is increasingly necessary to overcome the fragmentation of support in order to design networks and organisations geared towards tangible results, not only in terms of performance (Alonso et al., 2021; Gómez et al., 2021). The growing interest in studies – including reviews and applied research

– shows that the adoption of QoL metrics and person-centred tools can help to capture changes that would otherwise be invisible. Consider, for example, Personal Outcome Measures®, which make it possible to assess the quality of choices made, satisfaction with meaningful activities, the expansion of relational networks, and the experience of belonging in everyday life contexts (Friedman, 2018; Morán et al., 2023).

The institutions involved in developing the PdV must be able to coordinate on common plans and trajectories that prioritise the involvement of the individual (Andersson, 2022), providing all the assessment tools needed to enhance the individual's will and exercise of their agency (Brown et al., 2013; Andersson, 2022). It should be borne in mind, however, that due to the variety of contexts, situations and specificities, the measurement of QoL must be particularly sensitive and flexible, so as not to slip into an epistemic exclusion of those with complex communication needs (Nieuwenhuijse et al., 2019).

3.2 Capabilities and self-determination

The capabilities approach can offer a second essential ethical-political key to assessing the quality and legitimacy of PwD. Drawing on Sen's studies (1999), *equity* can be measured in terms of *capabilities* (Nussbaum, 2011), i.e., actual opportunities rather than the quantity of services provided; the task of institutions is to remove structural or cultural barriers that limit choices. Performance models, on the other hand, tend to produce inequalities that are invisible to conventional measurements, tending to ignore the potential for expressible freedom (Trani & Caught, 2011). The *capability approach* would therefore make it possible to broaden the scope for personal choice and to include environmental and personal accommodations that could have a visible impact on perceived quality of life (Ryan et al., 2024; Pijpers et al., 2025).

From an operational point of view, a PoV based on *the capability approach* implies at least three crucial conceptual and methodological shifts: a) *Diagnosis of constraints*: analysis and mapping of opportunities denied due to environmental, cultural and accessibility constraints, so that the project also funds accommodations and *universal design* principles (Mihut et al., 2021; Mäki-Opas et al., 2022); b) *Deliberative partnership*: co-design not as formalism, but as practical dialogue between individuals, supporters and communication mediators, to translate desires, values and preferences into realistic strategies (Schweiger, 2025); c) *Accountability of freedoms*: indicators must measure not only the number and type of interventions, but also how many choices and how much participation are actually made possible, including the sense of perceived control and the congruence between expected outcomes and individual preferences (Mihut et al., 2021; Mäki-Opas et al., 2022).

If resources and *governance* are geared towards *empowerment* and not just provision, greater consistency between interventions and people's real lives can emerge, and it is possible to reduce the misalignment between standardised supply and situated demand. For POs, this raises a number of possible critical considerations: does the project really expand the person's real freedoms? What *trade-offs* between risk and autonomy have been negotiated and documented? How are the deliberative steps articulated and how can they be documented and reviewed in light of experience? In the absence of such questions, the risk of superficial personalisation, in which 'choice' becomes merely a label for pre-established solutions, could be extremely real.

3.3 Person-centred planning (PCP) in transitions

Person-centred planning (PCP) can be a crucial tool in transitions from school to adulthood, as it can be understood both as a conceptual bridge between historically separate systems and as an operational methodology capable of integrating individual desires and objectives into shared operational strategies. The literature on the subject highlights that, if not reduced to a mere bureaucratic formality, PCP can produce significant improvements in terms of participation, self-determination and consistency between activities and preferences, even if less consistent results remain in terms of stable employment (Ratti et al., 2016).

Person-centred reviews also show that structured and regular meetings can promote coordination, transparency and continuity of the necessary micro-adjustments (Kaeche & O'Connell, 2014). With regard to *evidence-based predictors*, favourable post-school outcomes are associated with real work experience, self-determination-oriented curricula and well-structured inter-agency networks (Test et al., 2009). However, PCP seems to only realise its potential when supported by enabling infrastructure, such as reasonable accommodations, accessible transport and *job coaching* services; without these resources, the plan risks remaining a document without transformative power (McCausland, McCallion, & McCarron, 2021).

A further critical condition concerns self-determination: effective PCP must integrate educational interventions and *self-advocacy* practices, as the ability to choose and negotiate is a recognised predictor of better adult trajectories (Test et al., 2009). It follows that PCP cannot be understood solely as a methodological tool, but as a *political-organisational* device that requires institutional recognition, dedicated resources and integration into active policies.

3.4 Supported Decision-Making (SDM)

Supported decision-making (SDM) can be seen as an alternative to decision

substitution and as an empowerment practice that enables people, even those with cognitive or communication limitations, to make informed decisions with the support of family members, friends or professionals, including through the use of accessible tools. In terms of benefits, it can be noted that the application of SDM promotes an increased perception of control, improved quality of life, reduced conflicts with *caregivers* and operators, greater adherence to decisions and a lower risk of coercive practices (Davidson et al., 2015).

Kohn and Blumenthal (2014), among others, emphasise that SDM does not represent a mere reduction in guardianship, but a *different* form of care, in which the person is recognised as a rights holder and is acknowledged as having profound moral *agency*.

The implementation of SDM in multidimensional assessment processes can encounter organisational and cultural barriers: on the one hand, there is a lack of clear operational protocols on phases, roles and responsibilities; on the other hand, static views persist that do not recognise the dynamic and relational nature of decision-making capacity (Davidson et al., 2015; Kohn & Blumenthal, 2014). However, there remain some substantial critical issues in the integration of any SDM models into the context provided for by the Italian regulatory framework: who would assume the role of contact person in each PdV? What are the minimum skills they should possess (Watson, 2016)? What formal documentation would be required? How would any conflicts between personal preferences and perceived risks be managed? Including SDM in the operational lexicon of the PdV therefore means ensuring that every goal, support and accommodation can be traced back to choices that are clearly expressed and can be reviewed dynamically and diachronically. What can *make the difference* (Bigby & Beadle-Brown, 2018)?

4. Multidimensional assessment and functioning profile

Multidimensional assessment is, in fact, the epistemological and methodological heart of the PdV. By encompassing human functioning in the interaction between bodily functions and structures, activities, participation, and environmental and personal factors (WHO, 2001), the Multidisciplinary Assessment Unit (UVM) represents the institutional space in which it is possible to achieve effectively *situated* knowledge: the person, *caregivers*, social and health workers, schools or employment services bring together their resources and reflections to allow desires and priorities to emerge, to map barriers and facilitators in life contexts and to formulate objectives for change that can be translated into support and accommodations. Assessment is a dynamic process that uses clinical and social tools, ecological observations,

narrative interviews, and standardised scales that can be validated and repeated over time, with the aim of guiding and measuring the outcomes of the PdV (Grandisson et al., 2014).

From an operational point of view, the desirable assessment phases concern: a) a *preparation phase*, in which an alliance is built with the person and communication times and methods are agreed upon; b) a *data collection phase*, in which the team can collect and compare data on adaptive skills, physical and mental health, family resources, support networks, accessibility of services and significant places; c) a *shared interpretation phase*, which can provide the person with a comprehensible narrative of their functioning profile; d) a *phase of translation* into objectives, supports and accommodations, defining accurate indicators and a *baseline* from which to start the impact assessment. Studies on *person-centred assessment* show that individuals participate proactively if they feel that their wishes are being listened to and resonate with others (Kaehne & O'Connell, 2014).

Context assessment is fundamental: as we have seen, it is impossible to ignore the analysis of living environments in order to highlight their accessibility, availability and both explicit and implicit attitudes.

Multi-dimensional assessment is inseparable from a genuine ethics of documentation: it is necessary not to lose track of transitions and transactions between services and operators by setting up an assessment infrastructure that can take into account the constructs of *Capability* and QoL (Nota, Soresi, & Ferrari, 2014; Balboni, Coscarelli, & Schalock, 2013; Colver et al., 2018).

4.1 Life Plan and Budget

It should also be specified that *budget* should not be understood as merely financial allocation, but rather as the set of human, professional, technological, instrumental and economic resources, public and private, formal and informal, that can be activated to achieve the agreed objectives. With regard to the economic configuration of resources, studies carried out in Anglo-Saxon welfare systems have shown, albeit with some ups and downs, that allocating resources to *individuals* rather than *services* tends to increase the perception of control, satisfaction and consistency between support and preferences, provided that *accountability* mechanisms, management support and *brokerage* are established (Glasby & Littlechild, 2009; Manthorpe et al., 2011).

The *budget* must reflect the expected outcomes in the QoL domains, avoiding the provision of interventions inherited from previous management that do not respond to the person's priorities. It must be transparent, verifiable and operationally simple, while maintaining substantial flexibility in experimenting with new strategies and designs in accordance with the

complexity and dynamism of personal and contextual factors. The combination of *case management* and *capacity building* (financial training, digital literacy, rights) can stabilise financial self-management as a widespread practice (Glasby & Littlechild, 2009), strengthening *empowerment* in the use of personalised *budgets* (Needham & Glasby, 2015).

However, impact assessment depends on local ecosystems: the difference between wealthy areas, which tend to offer greater effectiveness and opportunities, and deprived areas, where the tools available are significantly weaker, risks amplifying the territorial divide. In this sense, the construction of integrated networks makes it possible to reduce inequalities (Kazepov & Barberis, 2013), just as co-production practices can make the use of resources more sustainable and inclusive (Ranci, Branssen, & Sabatinelli, 2014).

The *budget* is therefore not an end but a means: its effectiveness cannot be assessed in terms of accounting consistency but in terms of *trajectories of freedom* that allow individuals to follow their own *existential paths*.

4.2 From papers to contexts: accommodations and universal design

The link between assessment, the PdV and the *budget* on the one hand and the concrete reality of life on the other is represented by *reasonable accommodations*: in the absence of adaptive contexts, personalisation remains only potential. While accommodations consist of specific modifications to rules, spaces and practices aimed at removing individual barriers, *universal design* can and must create environments and services that can be used by as many people as possible, right from the outset (WHO, 2001).

Similarly, in education, the *Universal Design for Learning* (UDL) framework demonstrates that it is possible to improve *access points* and outcomes for students with and without disabilities through a variety of means of representation, expression and engagement (Al-Azawei, Serenelli, & Lundqvist, 2016), in the workplace, accommodations related to the *Americans with Disabilities Act* (ADA) in the United States have shown benefits in terms of employment, absenteeism and satisfaction even among workers without disabilities, thus dispelling the perception of sunk costs (Schur et al., 2009; Schur et al., 2014).

Italian and international literature tends to confirm that *universal design* practices can generate collective benefits by reducing the future costs of individual adaptations (Steinfeld & Maisel, 2012; Balboni, Coscarelli, & Schalock, 2013). In the economy of the PdV, therefore, *reasonable accommodations* and *universal design* must be considered as explicit investment chapters, monitored and updated in cycles of continuous improvement.

These principles are measured in the test of the territories: the Umbrian experiment allows us to observe how direction, proximity and inter-system connections can support authentically participatory PdVs.

5. Governance and experimentation in Umbria

The *guidelines and governance* structure of the Umbria Region (2025) in the experimental phase of the application of Legislative Decree 62/2024 represent a testing ground for the implementation of the PdV in a systemic and participatory manner. Three interdependent levels can be identified: *regional direction, municipal proximity and inter-system connections*. At the regional level, the *Technical Steering Committee* has a political coordination function and must ensure the monitoring of operations at multiple levels, while the *Coordination and Participation Table* acts by broadening the deliberative base and including institutional actors – the third sector, universities, representative associations and employers – in line with the principles of *multi-stakeholder governance* (Ansell & Gash, 2008).

The *Territorial Support Units* are pivotal structures, with the function of assisting municipalities and districts in the operational translation of regulations, the resolution of doubts and the dissemination of good practices. Ownership of the PdV is attributed to *the municipalities of residence*, which should ensure the proximity and recognisability of the contact persons, also covering administrative and technical responsibilities: they activate the UVMs in the districts with defined procedural times (90–120 days) and through Single Access Points (PUAs). The UVMs represent, in essence, the operational and reflective core of the PdV, which must be equipped with stable teams, which can be integrated with school, work or association figures depending on needs, with the task of transforming the person's desires into concrete and verifiable objectives. The Umbrian model values *personalised budgets* in the form of self-management and incorporates multidimensional assessment into a cycle of continuous improvement that links personal outcomes and organisational decisions. This approach is consistent with research that emphasises the need to combine *assessment and planning* in circular *quality improvement* processes (Friedman, 2018; Verdugo et al., 2012; Gómez, Verdugo, & Alcedo, 2021).

The operational framework defined in the document highlights transnational implementation challenges: continuous training on *Person-Centred Planning* (PCP) and *Supported Decision-Making* (SDM), the administrative sustainability of smaller municipalities, the reduction of territorial inequalities in the availability of resources, and the formalisation of effective protocols for

inter-institutional collaboration and data management (Needham & Glasby, 2015; Vickers, 2019).

The decision to place responsibility for the PdV at municipal level highlights the centrality and necessity of proximity as a resource for contextual knowledge, capable of reconnecting project objectives and real-life contexts (Manthorpe et al., 2011). Proximity can, however, become a factor of vulnerability if it is not supported by shared procedural tools, adequate training and equalising resources that prevent disparities between territories (Kazepov & Barberis, 2013). From an operational *governance* perspective, the function of the UVM represents a veritable laboratory of inclusion that requires reflective and flexible teams oriented towards organisational learning: without these characteristics, there is a risk that processes will be reduced to administrative rituals incapable of affecting quality of life. Overall, the Umbrian model allows us to identify the presence of many of the conditions previously indicated as enabling: effective participation of the individual, multi-level *governance*, links between the education, health, social and employment systems, monitoring oriented towards personal *outcomes* and the use of comparable quality of life indicators. Its effectiveness will depend on the ability to consolidate institutional learning cycles based on evidence-based culture over time, turning the PdV into a truly inclusive and co-constructed tool.

6. Operational guidelines for local networks

Operationalising the PdV in the territories essentially means translating the principles described above into practices and mechanisms that can stand the test of time and human, community and territorial complexity. The guidelines of the Umbria Region allow for structured reflection on the main implementation issues in the real context of the regulatory framework with a view to *multi-stakeholder governance* (Ansell & Gash, 2008). Some fundamental directions are: a) *access*: proximity and intelligibility. A PDV-oriented system cannot afford multiple access methods and procedures without adequate coordination. The PUAs, citizenship offices, districts and community centres must share the same language and use accessible information tools, training their staff to listen, reformulate and provide guidance; b) the *role of the UVM*: this cannot be a formal requirement but the fundamental place of care. It is necessary to create the conditions for the person to understand the meaning of the meeting, of being accompanied by someone they trust, of being able to express themselves in their own way; c) *the actors*: they must be clearly identified and goal-oriented, trying to avoid unnecessary interlocutory sessions that postpone the definition of procedures and responsibilities each time; d) *The functional profile*: a narrative

interpreted in the light of the ICF that can reveal barriers and facilitators and can be flexible and responsive to the reality in which the person lives and acts out their meanings; e) *the definition of objectives*: set according to a grammar of realism and hope.

Realism in recognising constraints and timeframes; hope in not confusing current limitations with insurmountable boundaries on the one hand, and on the other, hope as an orientation towards overcoming obstacles and difficulties, as well as a planning effort; f) *the project budget*, which can represent a map of resources aimed at outcomes and not a place for bargaining to reduce costs and expenses.

The presence of *case managers* and *support brokers* can make a difference in assisting individuals, families and services in managing *budgets* and addressing difficulties, while the local network may choose to invest in relationships with actors outside the services: employers, neighbourhood associations, parishes, sports clubs, libraries, social enterprises, as many of the opportunities that may arise are to be built with the outside world, in the ordinary fabric of community life. On the evaluation side, the networks that work are those that are able to translate QoL indicators into reflective postures: periodic meetings to review the PdV with clear feedback to the person, use of *dashboards* to read trends and inequalities, practice of *action research* to experiment with micro-innovations and evaluate their effect. Finally, participation cannot remain an empty word: it is necessary to establish places and times where people with disabilities and their families can express opinions and proposals on the quality of the PdV and services with a view to continuous improvement. Evidence on quality-of-life-oriented transformation indicates that systems that institutionalise data- and experience-based learning cycles and report transparently are the ones most likely to resist *administrativisation* and keep alive the link between desires, supports and change (Gómez et al., 2021; Friedman, 2018).

7. Conclusions: open questions and research trajectories

The transition to a PdV understood as a genuine *socio-educational and enabling policy* requires addressing open questions that the literature and experience suggest are decisive (Giaconi, 2015; Lascioli & Pasqualotto, 2021; Romeo, 2025). While the benefits of PCP in terms of participation and daily choice are proven and replicated, more in-depth, comparative and longitudinal studies are needed on employment outcomes and health, in order to distinguish the effects of planning from those deriving from ecosystemic complexities, with a view to estimating the possible role of personalised *budgets*, *case*

management and *accommodations* in contexts with varying densities of opportunities (Ratti et al., 2016). It is essential to develop person-sensitive measures: standardised indicators can be significantly interpolated with idiographic measures, provided that there is underlying methodological development and the implementation of *good practice* guidelines to ensure comparability without sacrificing the individual meaning of the outcome (Buxton, McKenna, & Flynn, 2024).

Another central aspect is the organisational translation of *supported decision-making*: the definition of roles, responsibilities, documentation, and the ability to constructively manage conflicts and high-risk situations, without regressing to substitute forms, involves specific decoding and regulatory translation work, as well as *implementation science*, which is not without its critics. See, for example, Kohn and Blumenthal (2014). This criticism remains relevant in warning that SDM cannot be subject to improvisation and that quality depends on infrastructure rather than on inoperative vocabulary. With regard to territorial equity, the Umbrian model, with its direction and tools, can inspire other territories, but generalisation requires particular attention and sensitivity to differences in administrative capacity, human capital and local social markets. Research could explore how different *bundles* of tools (*budget*, *case management*, brokerage, employer incentives, social *housing*) can lead to productive outcomes in different contexts, with realistic designs and pragmatic *trials*.

Finally, studies that synthesise theories, models and *frameworks* and offer useful maps for designing, monitoring and adjusting transfer strategies in practice remind us that the adoption of new practices is a *social phenomenon*, not just a technical one. This requires distributed *leadership*, alignment of incentives and attention to professional cultures (Nilsen, 2015). The challenge ahead of us, therefore, is twofold: knowledge and *governance*. Greater rigour in evaluation can and must be matched by a greater ability of systems to read organisational reality and learn from outcomes.

The Life Project, in its powerful generative sense, is a *socio-educational-habilitative* device that questions political, cultural and community systems, asking them to be permeable to people's lives, rather than imposing the logic of their own internal grammars. It is not in a cold quantitative indicator of actions taken that we will find the assumptions of a quality of life perceived as better and adequate. In fact, it is the trajectories of meaning that these actions make possible that are an important indicator of the quality of interventions, with a view to accurate and conscious management of resources.

The establishment of multi-level *governance*, close ownership, widespread access points, inclusive and scientifically coordinated UVMs, personalised *budgets* and self-management options is still an achievement to be

accomplished. The challenge now is to preserve the reflective, participatory and collaborative nature of such a complex and delicate system, removing it from technical and bureaucratic drift and orienting it towards continuous, constant and generative evaluation.

Through communication between educational contexts (key players in the construction of co-designed curricula, inclusive literacy and learning environments designed with everyone and for everyone), professional contexts (which can offer roles, reciprocity and opportunities), living contexts (which can restore the profound meaning of living and existing), health contexts (which can combine the medical perspective with a holistic perspective on health, with continuity of care and shared decisions), it will be possible to support a PdV that can be rewritten, with the person, throughout their life: not just a file to be archived, an expense to be incurred, an obligation to be fulfilled, but a practice of living and active citizenship that measures the real democratic maturity of a country.

Investing in the PdV means investing in the ability of systems to learn from people and change with them, making quality of life not a *slogan*, but the political outcome of a broader project that sets as its main objective the improvement of a person's quality of life and their ability to perceive themselves as an active and interacting subject in their own life ecosystem.

References

- Al-Azawei A., Serenelli F., & Lundqvist K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer-reviewed journal papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3): 39-56. Doi: 10.14434/josotl.v16i3.19295.
- Alonso M. Á. V., Schalock R. L., & Sánchez L. E. G. (2021). The Quality of Life Supports Model: Twenty-five years of parallel paths have come together. *Siglo Cero*, 52(3): 9-28.
- Andersson V., Sawatzky R., & Öhlén J. (2022). Relating person-centredness to quality-of-life assessments and patient-reported outcomes in healthcare: A critical theoretical discussion. *Nursing Philosophy*, 23(3), e12391. Doi: 10.1111/nup.12391.
- Ansell C., & Gash A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4): 543-571. Doi: 10.1093/jopart/mum032.
- Balboni G., Coscarelli A., Giunti G., & Schalock R.L. (2013). The assessment of the quality of life of adults with intellectual disability: The use of self-report and report of others assessment strategies. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11): 4248-4254. Doi: 10.1016/j.ridd.2013.09.009.

- Beadle-Brown J., Bigby C., & Bould E. (2016). Quality of life outcomes for people with intellectual disabilities in different residential settings: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5): 508-524. [Doi: 10.1111/jar.12214](https://doi.org/10.1111/jar.12214).
- Bigby C., & Beadle-Brown J. (2018). Improving quality of life outcomes in supported accommodation for people with intellectual disability: What makes a difference? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(2): 182-196. [Doi: 10.1111/jar.12291](https://doi.org/10.1111/jar.12291).
- Brown I., Hatton C., & Emerson E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5): 316-332. [Doi: 10.1352/1934-9556-51.5.316](https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.316).
- Buxton H., McKenna K., & Flynn S. (2024). Measuring quality of life of adults with intellectual disabilities: Development and preliminary validation of the Personal Outcomes Scale. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(2): 345-360. [Doi: 10.1111/jar.13189](https://doi.org/10.1111/jar.13189).
- Colver A., McConachie H., Le Couteur A., Dovey-Pearce G., Mann K., McDonagh J. E., ... Parr J. R. (2018). A longitudinal, observational study of the transition of young people with complex health needs from child to adult health services – Transition study. *Archives of Disease in Childhood*, 103(6): 566-573. [Doi: 10.1136/archdischild-2017-313948](https://doi.org/10.1136/archdischild-2017-313948).
- Davidson G., Kelly B., Macdonald G., Rizzo M., Lombard L., Abogunrin O., Clift-Matthews V., & Martin A. (2015). Supported decision making: A review of the international literature. *International Journal of Law and Psychiatry*, 38(1): 61-67. [Doi: 10.1016/j.ijlp.2015.01.008](https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.01.008).
- Downs J., Keeley J., Skoss R., et al. (2024). Perspectives on the essential skills of healthcare decision making in children and adolescents with intellectual disability. *International Journal for Equity in Health*, 23, 119. [Doi: 10.1186/s12939-024-02204-5](https://doi.org/10.1186/s12939-024-02204-5),
- Francis C. J., Johnson A., & Wilson R. L. (2024). Supported decision-making interventions in mental healthcare: A systematic review of current evidence and implementation barriers. *Health Expectations*, 27(2), e14001. [Doi: 10.1111/hex.14001](https://doi.org/10.1111/hex.14001).
- Friedman C. (2018). The Personal Outcome Measures®: Measuring person-centred outcomes for people with disabilities. *Disability and Health Journal*, 11(3): 390-396. [Doi: 10.1016/j.dhjo.2017.12.003](https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2017.12.003).
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive* (pp. 1-143). Milano: FrancoAngeli.
- Glasby J., & Littlechild R. (2009). *Direct payments and personal budgets: Putting personalisation into practice*. Bristol: Policy Press. [Doi: 10.1332/policypress/9781847421085.001.0001](https://doi.org/10.1332/policypress/9781847421085.001.0001).
- Gómez L. E., Monsalve A., Morán M. L., Alcedo M. A., Lombardi M., & Schalock R. L. (2021). A Quality of Life Supports Model: Six research-focused steps to guide systems change. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103858. [Doi: 10.1016/j.ridd.2020.103858](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103858).

- Gómez L. E., Verdugo M. Á., & Alcedo M. A. (2021). Quality of life and support strategies framework: A roadmap for research, practice, and policy. *Frontiers in Psychology*, 12, 774836. Doi: 10.3389/fpsyg.2021.774836.
- Grandisson M., Hébert M., & Thibeault R. (2014). A systematic review on how to conduct evaluations in community-based rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 36(4): 265-275. Doi: 10.3109/09638288.2013.785602.
- Kaehne A., & O'Connell C. (2014). Person-centred reviews as a mechanism for planning the post-school transition of young people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7): 603-613. Doi: 10.1111/jir.12058.
- Kazepov Y., & Barberis E. (2013). Social assistance governance in Europe: Towards a multilevel perspective. In: I. Marx & K. Nelson (Eds.), *Minimum Income Protection in Flux* (pp. 217-248). Palgrave Macmillan.
- Kohn N.A., & Blumenthal J.A. (2014). A critical assessment of supported decision-making for persons with disabilities. *Disability and Health Journal*, 7(1, Suppl): S40-S43. Doi: 10.1016/j.dhjo.2013.08.012.
- Lascioli A., & Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF* (pp. 1-227). Carocci.
- Mäki-Opas T., Pieper R., & Vaarama M. (2022). Exploring the capability approach to quality of life in disadvantaged population groups. *Scientific Reports*, 12(1), 15248. Doi: 10.1038/s41598-022-18877-3.
- Manthorpe J., Stevens M., Rapaport J., Harris J., Jacobs S., Challis D., ... Knapp M. (2011). Individual budgets and adult safeguarding: Parallel or converging tracks?. *Journal of Social Work*, 11(4): 422-438. Doi: 10.1177/1468017310379452.
- McCausland D., McCallion P., & McCarron M. (2021). The potential for person-centred planning to support the community participation of adults with an intellectual disability: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(5): 1181-1194. Doi: 10.1111/jar.12879.
- Mihut G., McCoy S., & Maître B. (2021). A capability approach to understanding academic and socio-emotional outcomes of students with special educational needs in Ireland. *Oxford Review of Education*, 47(1): 105-121. Doi: 10.1080/03054985.2021.1973982.
- Morán M. L., Gómez L. E., Alcedo M. A., Monsalve A., Lombardi M., & Schalock R. L. (2023). The Quality of Life Supports Model as a vehicle for implementing policies and practices to support people with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9), 5705. Doi: 10.3390/ijerph20095705.
- Murray S. A., Boyd K., Moine S., Kendall M., Macpherson S., Mitchell G., & Amblàs-Novellas J. (2024). Using illness trajectories to inform person centred, advance care planning. *BMJ*, 384, e067896. Doi: 10.1136/bmj-2021-067896.
- Needham C., & Glasby J. (2015). Personalisation – love it or hate it?. *Journal of Integrated Care*, 23(5): 268-276.
- Nieuwenhuijse A. M., Willems D. L., van Goudoever J. B., Olsman E., & Echteld M. A. (2019). Quality of life of persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(3): 261-271. Doi: 10.3109/13668250.2017.1388913.

- Nilsen P. (2015). Making sense of implementation theories, models and frameworks. *Implementation Science*, 10(1), 53. Doi: 10.1186/s13012-015-0242-0.
- Nota L., Soresi S., & Ferrari L. (2014). Enhancing self-determination in young adults with intellectual disability: An intervention study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9): 861-872. Doi: 10.1111/jir.12095.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Brien J. & Mount B. (2005). *Make a difference: A guidebook for person-centered direct Support*. Toronto: Inclusion Press.
- Pijpers E. J., et al. (2025). The capability approach in rehabilitation: Developing a multidisciplinary outpatient rehabilitation intervention for people with neuromuscular diseases. *Disability and Rehabilitation*. Doi: 10.1080/09638288.2024.2342494.
- Ranci C., Brandsen T., & Sabatinelli S. (2014). New social risks and the role of local welfare: An introduction. In: *Social vulnerability in European cities: The role of local welfare in times of crisis* (pp. 3-30). London: Palgrave Macmillan UK.
- Ratti V., Hassiotis A., Crabtree J., Deb S., Gallagher P., & Unwin G. (2016). The effectiveness of person-centred planning for people with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 57: 63-84. Doi: 10.1016/j.ridd.2016.06.015.
- Regione Umbria (2025). *D.Lgs 62/2024 – Linee di indirizzo e governance della Regione Umbria (Allegato A)*. Perugia: Regione Umbria. -- https://www.regione.umbria.it/documents/18/26157649/DG_0025386_2025.pdf.
- Romeo F. P. (2025). Dalla vita “mortificata” al progetto di vita indipendente. Deprivazione giovanile e politiche educative-II. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 14(1).
- Ryan S., et al. (2024). Using a Capability Approach to explore how people with intellectual disabilities can be supported to lead flourishing lives. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Doi: 10.1111/jar.13299.
- Schur L., Kruse D., & Blasi J. (2009). Is disability disabling in all workplaces? Workplace disparities and corporate culture. *Industrial Relations*, 48(3): 381-410.
- Schur L., Kruse D., Blasi J., & Blanck P. (2014). Accommodating employees with and without disabilities. *Human Resource Management*, 53(4): 593-621. Doi: 10.1002/hrm.21607.
- Schweiger G. (2025). The Capability Approach as a normative foundation for social work with socially disadvantaged children and youth. *Social Sciences*, 14(6), 326. Doi: 10.3390/socsci14060326.
- Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Forber-Pratt A. J., Little T. D., & López S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Review of Educational Research*, 85(2): 217-245. Doi: 10.3102/0034654314554431.
- Steinfeld E., & Maisel J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. Hoboken, NJ: Wiley. Doi: 10.1002/9781118418945.

- Test D. W., Mazzotti V. L., Mustian A. L., Fowler C. H., Kortering L., & Kohler P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3): 160-181. Doi: 10.1177/0885728809346960.
- Trani J.-F., & Caught E. (2011). Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policies. *Alter*, 5(3): 143-157. Doi: 10.1016/j.alter.2011.04.001.
- UN General Assembly (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (A/RES/61/106)*. -- <https://www.refworld.org/legal/resolution/unga/2007/en/49751>.
- Verdugo M. Á., Navas P., Gómez L. E., & Schalock R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11): 1036-1045. Doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.
- Watson J. (2016). Assumptions of decision-making capacity: The role supporter attitudes play in the realisation of Article 12 for people with severe or profound intellectual disability. *Laws*, 5(1), 6. Doi: 10.3390/laws5010006.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO. -- <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>.

Su base di uguaglianza: condizionalità sociopedagogiche per un progetto di Vita che garantisca diritti e libertà

On an Equal Basis: Sociopedagogical conditions for a life project that guarantees freedom and rights

*Nataszia Curto**

Riassunto

La legge 227/21 avvia la più ampia riforma sulla disabilità nella storia della Repubblica, definendo una faglia epocale dal punto di vista culturale, del diritto e delle pratiche. In tale cornice, il Progetto di Vita individuale personalizzato partecipato si configura come dispositivo volto a garantire il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali.

L'articolo propone, a partire dall'analisi del quadro epistemologico di riferimento, l'utilizzo della definizione relazionale di disabilità contenuta nella Convenzione ONU sui diritti (CRPD), e della connessa concettualizzazione di cittadinanza, per individuare le tre condizionalità sociopedagogiche alla base del Progetto di Vita, argomentando che una cornice teorica e operativa che contrasti l'abilismo nelle sue molteplici manifestazioni, una concezione dell'autodeterminazione basata sull'agentività e una definizione accurata degli spazi di utilizzo del concetto e dei modelli di Qualità della Vita configurino le condizioni infrastrutturali, epistemologiche, valoriali e operative necessarie affinché il Progetto di Vita si costruisca concretamente come il potente strumento di emancipazione che la CRPD richiede.

Parole chiave: progetto di vita, autodeterminazione, agentività, qualità della vita, cittadinanza

Abstract

Law 227/21 initiates the most far-reaching disability reform in Italy, defining a historic turning point in culture, law, and practice. Within this framework, the Personalized Individual Life Project is constructed as a tool aimed at ensuring the full enjoyment of fundamental rights and freedoms. Starting from an analysis of the epistemological framework, this paper suggests the use of the CRPD relational definition of disability, and its connection to the conceptualization of citizenship, to identify the three socio-pedagogical conditions underlying the

* Dipartimento di Filosofia Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino. E-mail: nataszia.curto@unito.it.

ableism in its many manifestations, a conception of self-determination based on agency, and a careful definition of the scope for the concept and models of Quality of Life constitute the elements capable of shaping the infrastructural, epistemological, value-based, and operational conditions that currently allow the Project to concretely develop as the powerful tool for emancipation required by the CRPD.

Key words: self-determination, quality of life, citizenship, agency, life project

Articolo sottomesso: 18/09/2025, accettato: 10/11/2025

1. Il Progetto di Vita individuale personalizzato e partecipato nel quadro della riforma

La legge 227/21 avvia la più ampia riforma in materia di disabilità mai varata nel nostro paese. Una sinopia, come la definisce Tarantino (2023) che, proprio come la traccia rossastra che guidava gli affreschisti, indica le linee fondamentali di una nuova conformazione normativa e culturale. Essa designa il Progetto di Vita individuale personalizzato partecipato come infrastruttura universale di accesso alla cittadinanza (Marchisio, 2023): un dispositivo transdisciplinare (Von Wehrden *et al.*, 2019; Moliterni, 2021) volto a garantire il pieno godimento dei diritti e delle libertà fondamentali, la cui natura di attivatore di processi emancipatori (Piccione, 2023) si radica nella profonda tradizione di inclusione che caratterizza il nostro paese (d'Alonzo *et al.*, 2024; Canevaro, 2013), delineando un quadro di trasformazione complesso ma dalle indiscusse potenzialità (Friso Caldin, 2022)¹.

Il nuovo assetto riflette una *faglia epochale* (Piccione, 2026): il focus analitico e operativo si sposta sui meccanismi sociali di oppressione (Brinkman *et al.*, 2023) in radicale discontinuità con la storica centratura su modellizzazioni medicalizzate (Vuk Grgić, 2024; Genova, 2021) che ascrivevano la disabilità in un'antropologia della minorità (De Silva *et al.*, 2020) e che, pur controverse (Wechuli, 2023), erano ancora poste a fondamento dei sistemi di sostegno (Pizzo, 2022). Tale trasformazione interseca le radici epistemologiche dei

¹ Per un'analisi giuridica di stampo interdisciplinare del decreto 62/24 che descrive e regola il Progetto di vita si veda: Tarantino, C., Verga, M. (2025). Dossier: Aspetti e aspettative della riforma della disabilità. *Sociologia del Diritto*, 1, 309-371.

campi disciplinari coinvolti (Mc Ruer, 2024) sia sul fronte teorico – con lo stravolgimento della concettualizzazione stessa di disabilità su cui si tornerà sotto – sia su quello socio-giuridico – con l’ingresso della disabilità nel campo dei diritti umani (Degener, De Castro, 2022).

È in tale tensione trasformativa che si sviluppa il Progetto di Vita: dispositivo (Foucault, 1977) sociopedagogico volto garantire alle persone con disabilità la piena cittadinanza che si connota come strumento di trasformazione epistemologica e sociale (Matucci, 2021).

2. La disabilità tra definizione e cittadinanza

2.1 Definizione relazionale di disabilità

La definizione di disabilità accolta e ribadita dalla riforma (Candido, 2025) è cruciale in tale trasformazione per due ordini di ragioni. In primis, vi impatta il noto tema della traduzione nei trattati internazionali (Skutnabb-Kangas *et al.*, 2023; Kakoullis, 2023) che deforma la recezione della CRPD: da più parti si evidenzia, infatti, come, non esistendo una versione italiana ufficiale, il testo abitualmente circolante contenga imprecisioni e persino errori (Favalli, 2024; Lovece, Verga, 2024). In secundis, la definizione interseca strettamente il tema della cittadinanza, facendo da fulcro all’integrazione della prospettiva della riforma con gli assetti sociali disegnati dalla Carta Costituzionale (Arconzo, 2025).

La CRPD contiene una concettualizzazione dinamica di disabilità (Tomasello, 2024) risultante dall’interazione di due termini. Le *persone con menomazioni* vengono poste al primo termine come locuzione unica, raccogliendo quella restituzione della centralità alla persona che è uno dei nuclei fondativi del documento (Mc Kusker *et al.*, 2023) e che renderebbe paradossale una definizione di disabilità basata sull’idea di menomazione come astraibile da ogni specifica sua incorporazione ed esperienza sociale (Schianchi, 2021; Flynn, 2021). Al secondo termine si trovano, nel testo originale della CRPD, *attitudinal and environmental barriers*. In italiano, e qui la prima imprecisione, *attitudinal* viene reso con “comportamentali”, perdendone il più ampio significato che include la percezione sociale di un fenomeno, la sua concezione culturale, la disposizione emotiva e cognitiva nei suoi confronti (De Vos *et al.*, 2022). Proseguendo, l’interazione tra persone con impairment e barriere *hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others* (preambolo lettera e): è il punto di maggior impatto sul Progetto di Vita, dispositivo chiamato proprio a disarticolare il meccanismo di limitazione della partecipazione sociale su base di uguaglianza qui descritto (Marchisio, 2024).

Proprio qui insiste, tuttavia, un errore di traduzione. *That hinders* è tradotto come «che impediscono»: ne risulta una definizione in cui le barriere impediscono la partecipazione di un soggetto con menomazione. Ma *hinders* è la terza persona singolare, quindi non è *impediscono* ma *impedisce*: il soggetto del verbo è l'interazione. La disabilità non è, dunque, una condizione personale che esiste a priori e che, interagendo con barriere, risulta in uno svantaggio, ma è configurata *da* e *dentro* quella relazione.

2.2 Concettualizzazioni di cittadinanza

È alla luce di tale definizione che la CRPD trova una collocazione chiara nel solco del dibattito sulle forme di cittadinanza (Bernardini, 2016). Attraversare, pur sinteticamente, le concettualizzazioni che ne derivano è cruciale per il Progetto di Vita in quanto dispositivo unico volto a fornire l'infrastruttura concreta proprio della cittadinanza delle persone con disabilità.

Fulcro del dibattito è l'incrinarsi della concezione liberale di cittadinanza di derivazione hobbesiana (Grimaldi, 2021): visione funzionalista in cui il cittadino è colui che “sa usare i diritti che lo Stato gli conferisce” (Santoro, 2024 p.242). La corrispondenza tra essere cittadino ed essere un certo tipo di soggetto, insita in tale impianto (Foucault, 2004), appare, infatti, particolarmente rilevante dal punto di vista pedagogico: alla base dei sistemi welfare europei (Castel, 2003), essa orienta nel corso del secolo pratiche e riflessioni (Bertolini, 2003; Caldin, 2007) fino a quando, a partire dagli anni '70, si rende sempre più evidente (Besio, 2024; Palmieri *et al.*, 2021) che tale visione, come già teorizzato da Marshall, funziona da “architetto della diseguaglianza legittima” (Marshall, 1963 p.8). Essa porta, infatti, con sé l’idea secondo cui vi sono condizioni – e la disabilità è tra queste – che alterano la fisiologia del rapporto tra individuo e Stato (Bernardini, 2018) configurando una cittadinanza diminuita che renderebbe ammissibile una certa gradualità dell’accesso ai diritti amministrata sulla base dell’intensità di tale alterazione, ovvero del maggiore o minore distacco dalla norma (Bennett *et al.*, 2022). Un impianto che, pur non compatto nel dibattito giuridico (Bernardini, 2021) e sociopedagogico (Bocci, Guerini, 2022; Ianes, Demo, 2022), fondava gli assetti di intervento su una concezione sostanzialmente funzionalista dei diritti (Santoro, 2021) e, di conseguenza, su un’idea di progetto personalizzato come orientato a rendere la persona con disabilità *capace di esercitarli* (Marshall, 2023; Losito, Pizzo, 2021).

Il superamento di tali logiche appare, oggi, primario per scongiurare il rischio di disallineamento tra Progetto di Vita e l’impianto teorico-giuridico che ne dispone l’utilizzo². La concezione di cittadinanza che sottende il modello di

² Su tale disallineamento e le sue tracce nel D.lgs 62/24 si veda Tarantino, Marchisio, 2025.

intervento, infatti, si colloca a monte di ogni infrastruttura operativa e metodologica. In tal senso, appaiono problematici i tentativi di alcuni modelli recenti di ridefinire la cittadinanza delle persone con disabilità *ad hoc*. Il più noto, ad esempio, lo Shared Citizenship Paradigm (Schalock *et al.*, 2022; Verdugo *et al.*, 2023; Luckasson *et al.*, 2024) ne propone una ridefinizione come “possesso di diritti e parità di trattamento” integrandone la stessa concettualizzazione con la necessità di pratiche evidence based (Verdugo *et al.*, 2023 cit. p.2), con almeno tre punti di disallineamento importante rispetto alla riforma a cui qui è possibile solo accennare.

In *primis*, l’idea stessa di modellizzare la cittadinanza in modo avulso dai processi storico sociali in cui si determinano i rapporti tra Stato e cittadino fatica a collocarsi nel dibattito filosofico, giuridico e sociologico (Zolo, 2000). In *secundis*, la formalizzazione un modello di cittadinanza specifico per le persone con disabilità risponde al processo inverso rispetto alle indicazioni universaliste e mainstreaming della CRPD (Liasidou, 2016). In terzo luogo, tale modellizzazione, pur non collocandosi chiaramente in alcuna tradizione giuridica, tende ad assumere un linguaggio neoliberista³ – in Verdugo *et al.* (2023, cit p. 2; p. 10), ad esempio, si parla di *consumer involvement* - nonché assetti funzionalisti, rivelati primariamente dalla proposta di assorbire pratiche di intervento nella concettualizzazione stessa della cittadinanza. Un modello cittadinanza specifico non è, del resto, necessario: il Progetto nasce già in una chiara cornice in questo senso in quanto esso ha la funzione esplicita di essere *capacitante* (Genovese, 2024) proprio nel rapporto tra Stato e cittadino con disabilità (Piccione, 2024). Ciò forma un quadro coerente con la definizione di disabilità derivata dalla CRPD che, concependola in senso relazionale, implica una concettualizzazione di cittadinanza come intrinsecamente sociale e, dunque, potenziabile attraverso interventi che operino non sulle persone con disabilità ma sul loro potere di agire nel contesto (Pinelli, 2024).

3. Dai modelli alle condizionalità

Le novità introdotte dalla riforma si intrecciano favorevolmente con numerosi elementi, culturali e operativi, tradizionalmente presenti nel contesto nazionale (Malaguti, 2024; Giacconi *et al.*, 2024; Rovatti, 2013). Il dibattito giuridico relativo al superamento dei dispositivi di incapacitazione (Addis, 2021 e 2024; De Beco, 2021; Piccione, 2021), si è intrecciato con lo sviluppo del welfare in direzione di una sempre maggiore personalizzazione (Needham *et al.* 2014; Zutton 2024). Al contempo, modellizzazioni interdisciplinari in senso

³ Per approfondire il dibattito sulla criticità di questo aspetto si veda Giolo, 2020.

intersezionale (Migliarini, 2019; Martinez Maireles, 2024) hanno fondato modalità di intervento emancipatorie (Curto, Gariglio, 2024; Marchisio, 2019). La peculiarità del nostro contesto nazionale, inoltre, vedeva, già da oltre quarant'anni, condizioni particolarmente favorevoli per l'emancipazione delle persone con disabilità (Gaspari, 2021), grazie ai due pilastri dell'inclusione scolastica (Ianes *et al.*, 2024) e del superamento delle istituzioni totali (Morandini 2025; Morsanuto Peluso-Cassese, 2022). Proprio da tale ricchezza, oggi, emerge il framework per il Progetto di Vita: una cornice che non aspira a corrispondere a quello che Fassin e Das definiscono un “controinsieme di risposte giuste definitive” (2021, p.7), ma che consente di individuare le condizionalità sociopedagoche adeguate al suo sviluppo. Mutuando il concetto di *condizionalità organizzative* di Zuttion (2024cit.), i prossimi paragrafi analizzeranno le condizioni infrastrutturali, epistemologiche, valoriali e operative necessarie.

3.1 Costruire framework antiabilisti

La prima condizionalità sociopedagogica per un Progetto di Vita che garantisca libertà e diritti è una cornice teorica e operativa che contrasti l'abilismo nelle sue molteplici manifestazioni (come descritte in Bellacicco *et al.*, 2022a; Bellacicco *et al.*, 2022b). Il fatto che l'abilismo sia sostenuto da sistemi interconnessi di potere e oppressione, come razzismo, sessismo, transfobia, capitalismo e colonialismo (Lewis, 2025; Valtellina, 2024) rende, infatti, il suo superamento sistemico funzionale alla possibilità stessa del Progetto di configurarsi come dispositivo di emancipazione ecologico e intersezionale (Lindsay Dale, 2025; Marchisio, Monchietto, 2023).

Un Progetto costruito in questo framework è un dispositivo attivo e socialmente situato in grado di contrastare la disabilitazione (Chapman, Botha, 2023) in quanto è orientato a consentire alle persone con disabilità l'accesso ai contesti della Vita di tutti mediante gli adattamenti, i sostegni, le modifiche dell'ambiente necessarie (Marchisio, Bernini, 2024). A corollario, coerentemente con il superamento della concezione funzionalista di cittadinanza visto sopra, il Progetto rifiuta ogni enfasi sugli interventi volti ad adattare la persona al contesto (Shakespeare, 2013). Tale assetto permea la riforma del 2021 fin dagli albori: proprio negli anni della sua redazione, infatti, in occasione dell'epidemia da Covid-19, la consapevolezza delle connessioni tra abilismo istituzionale e tragica disparità dei tassi di trattamento ed esiti infausti nella popolazione con disabilità è emersa a livello internazionale (Landes *et al.*, 2021; Weaver, 2024; Saraceno, 2022) favorendo l'accoglimento di una prospettiva radicalmente antiabilista nella Legge 227 (Tarantino, Bernardini, 2022). Da tale prospettiva deriva la centratura del Progetto sul recupero, da parte della persona con disabilità, del potere sul suo stesso discorso (Bertani, 2015; Festa *et al.*, 2024) e, attraverso

questo, sul processo di costruzione dei suoi percorsi esistenziali (Straniero, 2024). Si definisce un quadro in cui i diritti delle persone con disabilità – diritto a scegliere dove e con abitare, diritto al lavoro o alla libertà di spostamento, solo per citarne alcuni – non sono concepibili come punti di arrivo di percorsi di miglioramento delle “dotazioni danneggiate” (Saraceno, 2017 p.163), ma come punto di partenza del contrasto a quella che Bernardini e Giolo (2022) definiscono discriminazione spaziale e di incapacitazione. Strettamente connessi, ci torneremo sotto, i temi della libertà e dell'autodeterminazione, illuminati dalle analisi che connettono abilismo e infrastrutture di intervento di stampo colonialista (Forgacs, 2015). L’assetto antiabilista, dunque, rompe l’automatismo tra il bisogno di supporti e l’“essere confinato nei coni d’ombra del paternalismo, dell’assistenzialismo e dello stigma di minorità” (Santoro, 2024cit. p.251), ponendo a fondamento di ogni politica e intervento il diritto delle persone con disabilità a un potere sociale su base di uguaglianza con gli altri.

3.2 Autodeterminazione come potere nel contesto di vita

La seconda condizionalità riguarda la rinuncia a quella che Sodi e Monchietto (2025) definiscono una “concezione abilista e riduzionista dell’autodeterminazione secondo cui si assume che una persona sia tanto più autodeterminata quanto più è indipendente dal punto di vista funzionale” (p.110). Su questo punto si intersecano diversi filoni di dibattito a cui in questa sede si può solo accennare. Se, da una parte, l’autodeterminazione è considerata uno dei principi fondanti della soggettività moderna (Giraldo, 2019) dall’altra, infatti, essa si può considerare una parola ombrello (Barnes, Bowl, 2001) che comprende significati e background teorici anche molto eterogenei: dagli studi femministi (Sprague, Hayes, 2000) alla geopolitica (Pomerance, 2024), dalle correnti comportamentiste (Ryan ,2021), ai Queer Studies (Lisowski, 2023). In relazione al Progetto di Vita si possono estrarre dall’articolato dibattito due costanti: il rapporto con l’oppressione e quello, speculare, con la libertà.

Quest’ultima è un tema centrale nella costruzione del Progetto in quanto la CRPD, attraverso gli articoli 12, 14 e 19 che ne definiscono gli elementi chiave, immette le principali discrasie rispetto ai sistemi vigenti (Amoroso, 2024). Le concettualizzazioni di libertà (Barberis, 2021) si declinano, infatti, tradizionalmente attorno a una concezione per cui la sua mancanza viene attribuita a carenza individuale del soggetto con disabilità. Ciò rende implicitamente la sua limitazione maggiormente tollerabile, in quanto non percepita come atto deliberato (Tarantino *et al.*, 2021). La CRPD supera tale visione ponendo la questione inversa: laddove si rileva la limitazione della libertà di una persona con

disabilità, diviene necessario osservare non la figura ma lo stampo individuando quali concettualizzazioni e visioni dell'uomo stiano ad ostacolo di quell'esercizio. Ciò si connette strettamente alla seconda costante: il Progetto di Vita si configura strutturalmente come un processo continuo di decostruzione di un sistema di oppressione (su come si concili in questo la dimensione individuale e collettiva si veda Marchisio, 2026), non limitandosi a sostenere un libero optare ma perseguiendo la libertà come *libera condizione* (secondo la distinzione in Facchi, Giolo, 2020). Tale passaggio rispecchia la disrasia tra concezioni universaliste dei diritti umani e visione neoliberista della libertà (Davy, Green, 2022): concepire la libertà come mero esercizio della libera scelta, infatti, esita in un inevitabile fallimento dell'universalismo in quanto comporta un restringimento del novero dei soggetti che possono essere liberi, in quanto autonomi (Giolo, 2024). Se si ancora il Progetto all'autodeterminazione intesa come capacità (Deci, Ryan, 1985), dunque, la critica che vede tale dispositivo inadatto all'ottica universalista trova ragion d'essere. Sia gli sviluppi successivi del concetto (Ryan, Deci, 2000; Wehmeyer, Garner, 2003; Wehmeyer, Shoegren, 2016; Shoegren, Raley, 2022), sia le integrazioni interdisciplinari (Hinton, 2021), tuttavia, invitano ad ampliarne la concettualizzazione integrandola con la connessione profonda tra libertà e uguaglianza (Fassin, 2019) che la CRPD contiene. In tale direzione, Sodi e Monchietto (2025cit.) propongono l'utilizzo del concetto di agentività, riprendendone la definizione di Bandura (2000) come capacità di agire attivamente e trasformativamente nel proprio contesto di vita, influenzandolo. Tale proposta consente di tracciare un quadro definitorio per la condizionalità che stiamo descrivendo, qualificando il Progetto di Vita come l'infrastruttura di un processo generativo di agentività in grado di superare l'automatismo che assume l'addestramento all'autonomia funzionale come il viatico più efficace per garantire l'autodeterminazione.

3.3 Un uso accurato della Qualità della Vita

Il quadro tracciato fin qui porta a focalizzare un'ultima condizionalità: una definizione accurata degli spazi di utilizzo del concetto e dei modelli di Qualità della Vita nell'ambito del Progetto. Il dispositivo, infatti, sembra aver stimolato un consolidamento del già diffuso collegamento tra gli interventi nel campo della disabilità e la Qualità della Vita (Giaconi, 2015). Il concetto⁴, in particolare nelle sue modellizzazioni più sistematiche (come Shalock, Verdugo, 2002

⁴ Per un riepilogo della storia, pur nota, dei modelli e della loro estensione al campo della disabilità si veda (almeno): Prutkin, Feinstein, 2002; Kaplan, Rice, 2007; Pennacchini et al., 2011; Reviki et al., 2014; Brown, 1994; 2003; Shalock, Verdugo, 2002; Verdugo et al., 2005; Claes et al., 2010.

ed elaborazioni successive), si diffonde rapidamente nell'ambito della disabilità, proponendo soluzioni operative a dilemmi complessi, politicamente ed eticamente controversi (Atkin *et al.*, 2023 p. 42), nella direzione – o almeno nell'intento – di controbilanciare orientamenti ideologici delle politiche pubbliche (Maynard, 2005). A fronte della diffusa indicazione, anche istituzionale, al suo utilizzo, nel 2012 Verdugo *et al.* propongono l'estensione del costrutto di Qualità della Vita (QdV) da loro elaborato come strumento di attuazione e monitoraggio della CRPD. Tale proposta è, ad oggi, controversa in letteratura (Rodríguez *et al.*, 2024; Graf-Kurtulus, Gelo, 2025; Le Goff, 2023; Roscigno, 2023) e ciò impone un'accurata elaborazione delle funzioni attribuibili al concetto in sede di Progetto di Vita. Le critiche vertono principalmente su tre aree, a cui in questa sede si potrà solo accennare.

La prima muove dalla consapevolezza che le pratiche discorsive non sono mai oggettive, ma storicamente radicate (Martin *et al.*, 2018) e dunque sempre soggette a rischio di ingiustizia epistemica (Fricker, 2017). La QdV non sarebbe un concetto su cui è possibile basare il movimento emancipatorio disegnato dalla CRPD primariamente in quanto, pur creando, secondo molti, possibilità coerenti con le migliori aspirazioni della salute pubblica (Revicki *et al.*, 2014 ma anche argomentazioni contrarie come in Schneider, 2022), essa tende a riprodurre tecnologie di potere (Atkin *et al.*, 2023 cit.). In particolare, i modelli di QdV non fornirebbero il framework teorico adeguato a riconoscere la disabilità come un'identità sociale e collettivamente negoziata (Berghs *et al.*, 2016) dal punto di vista della produzione di discorso, aspetto oggi cruciale proprio alla luce della centratura sulla presa di parola delle persone con disabilità focalizzata dalla CRPD (Tarantino, 2015; Berghs, 2017).

La seconda area di critica evidenzia la mancanza, più nello specifico nei modelli di Shalock e Verdugo, di una concettualizzazione di disabilità coerente con la CRPD. I modelli, pur fondati in approcci strength-based (Schippers *et al.*, 2015), sarebbero per questo fallaci come fondamenti per lo sviluppo di pratiche di conoscenza e intervento basate sul riconoscimento della relazionalità della condizione di disabilità (Edward Schippers, 2024). Secondo molti autori, infatti, essi mancherebbero di una prospettiva sociale sufficientemente complessa da incorporare la concettualizzazione della disabilitazione (Monceri, 2024), limitandosi a una modellizzazione di disabilità che “gratta via” ogni componente politica (Epstein, 2021, p. 659). Emergerebbe dunque il rischio di un disallineamento sostanziale tra il Progetto costruito su tali basi e la cornice del nuovo paradigma: una definizione non relazionale rischierebbe di smarrire la centratura sull'interdipendenza e il connesso superamento dell'ipertrofia dell'autonomia (Bannink Mbazzi *et al.*, 2020; Giolo, 2022).

La terza area di criticità riguarda la tesi su cui si fonda l'affermazione dell'utilizzabilità del modello: l'argomento dell'*overlap* (Luckasson *et al.*,

2024 cit.). Secondo gli autori, il fatto che il modello QdV contenga tra i domini diritti e autodeterminazione, lo renderebbe parzialmente sovrapposto alla CRPD. Tale tesi, tuttavia, non tiene conto del fatto che la comparazione tra modello QdV e CRPD risulta problematica di per sé poiché essi non sono oggetti della stessa natura: modello teorico-operativo l'uno, trattato giuridico internazionale che simboleggia un movimento di emancipazione storicamente situato l'altro (Bickenbach, 2009). Inoltre, pur ammettendone la comparabilità, la citata sovrapposizione riguarda la terminologia – diritti e autodeterminazione – ma, come abbiamo ampiamente visto sopra, non i significati: la CRPD intende i diritti in senso personalista (Vivaldi, 2023) e l'autodeterminazione come diritto (Piccione, 2019cit.), il modello QdV intende i diritti in senso funzionalista e l'autodeterminazione come una capacità.

Evidenziare tali criticità non significa, naturalmente, affermare che la qualità della vita delle persone con disabilità sia da trascurare (Piccione, 2022). Al contrario, costruire pratiche consapevoli che le sue modellizzazioni non sono semplici strumenti euristici ma esprimono tecnologie di potere epistemico riduce il rischio di distorsioni significative dell'impianto del Progetto di Vita, che finirebbero per impattare proprio sulle condizioni delle persone.

4. Conclusioni

Articolare le condizionalità per la costruzione del Progetto di Vita appare fondamentale per riuscire a metterlo in opera concretamente, sia sotto il profilo metodologico che organizzativo. Muovere tali processi da modelli basati su un substrato epistemologico non coerente con il portato culturale della CRPD rischia di mettere in crisi la possibilità stessa del progetto di svilupparsi come il dispositivo di concretizzazione della piena cittadinanza che ha il potenziale di diventare. La sfida, ad oggi, è avere cura delle profonde tradizioni inclusive che caratterizzano il nostro paese, ripulendo i discorsi e i processi da tutto ciò che rischia di contrastare quella ri-costruzione della soggettività che negli anni è stata, allo stesso tempo, cuore delle discipline pedagogiche (Aversano, 2024) e cruciale nei processi di deistituzionalizzazione (Rotelli, 1999).

Riferimenti bibliografici

Amoroso D., Pilia R. (2024). La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità nella giurisprudenza italiana. *Studi Economico-Giuridici*, 65: 3-25.

- Arconzo G. (2025). I diritti delle persone con disabilità nella Costituzione. *Quaderni della Facoltà di Giurisprudenza*, 94: 27-50.
- Aversano M. (2024). Pedagogia speciale e dell'inclusione: scienza della soggettività e dell'intersoggettività. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup): 1-9.
- Addis P. (2021). Antipaternalismo, disabilità, costituzione. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 393-409.
- Addis P. (2024). Disabilità e vulnerabilità in una prospettiva multilivello. In Bernardini M.G., Lorubbio V., a cura di, *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Atkin K., Berghs M., Chattoo S. (2023). Representing disabling experiences: Rethinking quality of life when evaluating public health interventions. *Politics & Policy*, 51(1): 41-58.
- Bandura A. (2000). *Exercise of human agency through collective efficacy*. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3): 75-78.
- Bannink Mbazzi F., Nalugya R., Kawesa E., Nambeija H., Nizeyimana P., Ojok P., van Hove G., Seeley J. (2020). "Obuntu Bulamu": Development and testing of an indigenous intervention for disability inclusion in Uganda. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1): 403-416.
- Barberis M. (2021). *Libertà*. Milano: Mimesis.
- Barnes M., Bowl R. (2001). *Taking Over the Asylum*. Palgrave: London.
- Bellacicco R., Dell'Anna S., Micalizzi E., Parisi T. (2022a). *Nulla su di noi senza di noi: una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellacicco R., Ianes D., Macchia V. (2022b). Teachers with disabilities: a systematic review of the international literature. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1): 64-88.
- Bennett K. C., Hannah M. A. (2022). Transforming the rights-based encounter: Disability rights, disability justice, and the ethics of access. *Journal of Business and Technical Communication*, 36(3): 326-354.
- Berghs M. J., Atkin K., Graham H.M., Hatton C., Thomas C. (2016). *Implications for Public Health Research of Models and Theories of Disability: A Scoping Study and Evidence Synthesis*. Southampton: NIHR Journals Library.
- Berghs M. (2017). Practices and discourses of ubuntu: Implications for an African model of disability?. *African Journal of Disability*, 6(1): 1-8.
- Bernardini M. G. (2016). *Disabilità, giustizia, diritto: itinerari tra filosofia del diritto e Disability Studies*. Torino: Giappichelli Editore.
- Bernardini M. G. (2018). Soggettività "mancanti" e disabilità. Per una critica intersezionale all'immagine del soggetto di diritto. *Rivista di filosofia del diritto*, 7(2): 281-300.
- Bernardini M. G. (2021). Persone con disabilità e diritti umani: relazioni problematiche. *Sociologia del diritto*. 2: 110-131.
- Bernardini M. G., Giolo O. (2022). Abitare i diritti. Una critica degli spazi a partire dai soggetti. *Diritto & Questioni Pubbliche*, 22(1): 139-141.

- Bertani M. (2015). "Il silenzio della servitù": note su presa di parola, dir vero e democrazia in Michel Foucault. *Minority Reports: Cultural Disability Studies*, 1(2): 37-75.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Besio S. (2024), a cura di, Inclusione, scolastica e non solo. La parola alla Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS). *La Nuova Secondaria*, 41: 34-50.
- Bickenbach J. E. (2009). Disability, culture and the UN Convention. *Disability and Rehabilitation*, 31(14): 1111-1124.
- Bocci F., Guerini I. (2022). Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. In: Bocci et. al., a cura di, *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*. Roma: Roma-Tre Press.
- Brinkman A. H., Rea-Sandin G., Lund E. M., Fitzpatrick O. M., Gusman M. S., Boness C. L. (2023). Shifting the discourse on disability: Moving to an inclusive, intersectional focus. *American Journal of Orthopsychiatry*, 93(1): 50-63.
- Caldin R. (2007). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: CLEUP.
- Candido A. (2025). La definizione e l'accertamento della condizione di disabilità nella l. 227 del 2021: un radicale cambio di paradigma. In: Vivaldi, E., a cura di, *Il progetto di Vita della persona con disabilità. Dal PNRR al decreto legislativo n 62/2024*, Pisa University Press.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Castel R. (2003). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*. Torino: Einaudi.
- Chapman R., Botha M. (2023). Neurodivergence-informed therapy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 65(3): 310-317.
- Curto N., Gariglio D. (2024). *I fondamentali della progettazione personalizzata partecipata*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- D'Alonzo L., Zanfroni E., Maggiolini S., Folci I. (2024). Pedagogia Speciale ieri, oggi, domani. In: SIPES, a cura di, *L'inclusione non si ferma, cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Davy L., Green C. (2022). The right to autonomy and the conditions that secure it: The relationship between the UNCRPD and market-based policy reform. In: Kayess, R., Davi, L., Felder, F., a cura di, *Disability Law and Human Rights: Theory and Policy*. Cham: Springer International Publishing.
- De Beco G. (2021). *Disability in international human rights law*. Oxford University Press.
- Deci E.L. Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Berlin, Springer Science & Business Media.
- Degener T., De Castro M. G. C. (2022). Toward inclusive equality: ten years of the human rights model of disability in the work of the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. In: Felder, F., a cura di, *Disability law and human rights: Theory and policy*. Cham: Springer International Publishing.
- De Silva V. (2020). Antropologia Medica e Disabilità. Prospettive etnografiche in dialogo. *Minority Reports: Cultural Disability Studies, Monographic Issue* (11): 1-9.

- De Vos J., Singleton P. A., Gärling T. (2022). From attitude to satisfaction: introducing the travel mode choice cycle. *Transport Reviews*, 42(2): 204-221.
- Edwards M., Schippers A. P. (2024). Expanding the quality of life paradigm: contributions from the field of disability studies. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 21(1), e12483.
- Epstein S. (2021). Cultivated Co-production: Sexual Health, Human Rights, and the Revision of the ICD. *Social Studies of Science*, 51(5): 657-82.
- Facchi A., Giolo O. (2024). *Libera scelta e libera condizione: un punto di vista femminista su libertà e diritto*. Bologna: il Mulino.
- Fassin D. (2019). *Le vite ineguali: Quanto vale un essere umano*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Fassin D., Das V. (2021). *Words and Worlds: A Lexicon for Dark Times*. Durham: Duke University Press.
- Favalli S. (2024). Il ruolo della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ed il modello dei diritti umani. *Biolaw Journal*, 3: 351-362.
- Festa F., Marchisio C., Bellacicco R. (2024). Inclusive Inquiry e Student Voice per l'inclusione degli studenti con disabilità nella scuola secondaria. In: Pinelli S., Fiorucci A., Giacconi C., a cura di, *I linguaggi della pedagogia speciale*. Lecce: Pensa multimedia.
- Flynn S. (2021). Corporeality and critical disability studies: Toward an informed epistemology of embodiment. *Disability & Society*, 36(4):636-655.
- Forgacs . (2015). *Margini d'Italia: l'esclusione sociale dall'Unità a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Foucault M. (1977) *Dits et écrit 1954-1988 tome III 1976-1979*. Parigi: Galliamrd, (trad. it. Borca, D., Zini, V., (2006), a cura di, *Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)*. Milano: Raffaello Cortina Editore).
- Foucault M. (2004). *Nascita della biopolitica. Corso Al College De France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Fricker M. (2017). Evolving concepts of epistemic injustice. In: Medina G., Pohlhouse J., Kid I.J., a cura di, *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Londra: Routledge.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di Vita. *Studium Educationis Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 48-56.
- Gaspari P. (2021). La Pedagogia speciale come scienza inclusiva: alcune riflessioni critiche. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 30-34.
- Genova A. (2021). I disabili sono “i nostri ragazzi”: lo sguardo sociologico sulla violenza epistemica. *Welfare e ergonomia*, 7(1): 26-39.
- Genovese D. (2024). Competenze e limiti delle figure di sostegno e del giudice tutelare. In: Tarantino C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino.
- Giacconi C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giacconi C., Taddei A., Del Bianco N., D'Angelo I. (2024). La Pedagogia Speciale oggi: ripartire dalle orme di Andrea Canevaro per ritrovarsi Comunità. In: SIPES, a cura

- di, *L'inclusione non si ferma, cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro* Trento: Centro Studi Erickson.
- Giolo O. (2020). *Il diritto neoliberale*. Napoli: Jovene.
- Giolo O. (2022). La grande regressione del diritto: sui rischi (anche criminali) della indeterminatezza del potere nella globalizzazione neoliberale. *Sociologia del diritto*, 3: 91-112.
- Giolo O. (2024). Libertà: contesto, scelta e relazione. In: Tarantino, C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino
- 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.
- Graf-Kurtulus S., Gelo O. C. (2025). Rethinking psychological interventions in autism: Toward a neurodiversity-affirming approach. *Counselling and Psychotherapy Research*, 25(1), e12874.
- Grimaldi G. (2021). Uscire dalla «condizione naturale dell'umanità»: Hobbes, Kant, Hegel e la questione della pace mondiale. *Research Trends in Humanities Education & Philosophy*, 8: 95-110.
- Hinton A. (2021). On fits, starts, and entry points: the rise of Black Disability Studies. *CLA Journal*, 64(1): 11-29.
- Ianes D., Demo H. (2022). *Specialità e normalità*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ianes D., Zagni B., Zambotti F., Cramerotti S., Franch S. (2024). Inclusione scolastica e sociale: un valore irrinunciabile. Quanto è fattibile, efficace e condivisa nei suoi valori. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 23(1): 33-54.
- Kakoullis E. J. (2023). Language in international treaties: linguistic and cultural challenges in translating and implementing international multilingual treaties. *Cambridge International Law Journal*, 12(2): 235-265.
- Landes S.D., Turk M.A., Ervin D.A. (2021). COVID-19 case-fatality disparities among people with intellectual and developmental disabilities: evidence from 12 US jurisdictions. *Disability and Health Journal*, 14(4), e101116.
- LeGoff D. B. (2023). *Being Autistic is Not a Behavior Problem: A Critique of Applied Behavior Analysis in the Era of Neurodiversity*. Irvine: Universal Publishers.
- Lewis C. (2025). Feminist Queer-Crip Narratology. In: Nunning V., Assman, C., a cura di, *The Palgrave Handbook of Feminist, Queer and Trans* Narrative Studies*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Liasidou A. (2016). Disabling discourses and human rights law: a case study based on the implementation of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1): 149-162.
- Lindsay S., Dain N. (2025). Applying an intersectional ecological framework to understand ableism and racism in employment among youth and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 47(4): 886-899.
- Lisowski A. (2023). Identity as a phenomenon of individual self-determination based on queer studies theory. *CiVitas Hominibus*, (18): 1-9.

- Losito G., Pizzo C. (2021). Genealogia di una nuova competenza. Il Garante nazionale dei diritti delle persone private della libertà e la disabilità. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 445-458.
- Lovece A., Verga M. (2024). *La Vita indipendente per le persone con disabilità: un diritto fondamentale*. Milano: LED.
- Luckasson R., Schalock R. L., Bradley V. J. (2024). Diffusion of the Shared Citizenship Paradigm: Strategies and next steps. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 129(5): 362-376.
- Malagutti E. (2024). Rileggere Andrea Canevaro di fronte alle sfide odierne della Pedagogia Speciale: etica, educazione e progettualità. In: SIPES, a cura di, *L'inclusione non si ferma, cammina sempre. Volume in ricordo di Andrea Canevaro* Trento: Centro Studi Erickson.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di Vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio C. (2023). La sfida della Legge Delega sulla disabilità. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 22: 1-4.
- Marchisio C. (2024). Il progetto personalizzato e partecipato. In: Tarantino C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino.
- Marchisio C. (2026 in press). Il progetto di Vita individuale personalizzato partecipato su base di uguaglianza con gli altri: cos'è e come costruirlo. In: Marchisio C., Curto N., a cura di, *Su base di uguaglianza. Per un progetto di Vita che garantisca libertà e diritti delle persone con disabilità*. Bologna: il Mulino.
- Marchisio C., Bernini A. (2024). La formazione on the job per gli operatori sociali tra metodologia e organizzazione: l'esperienza del Valdarno Aretino. In: Curto N., a cura di, *Scenari pedagogici per la deistituzionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marchisio C., Monchietto A. (2023). Change society, not the individual: Oppression e disabilità nel pensiero di Mike Oliver. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(1): 12-19.
- Marshall T. H. (1963). Citizenship and social class (trad. it. (2002). *Cittadinanza e classe sociale*. Roma-Bari: Laterza).
- Marshall P., Vásquez P., Purán V., Godoy L. (2023). Are We Closing the Gap? Reforms to Legal Capacity in Latin America in Light of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, 56: 119-179.
- Martin G. P., Waring J. (2018). Realising Governmentality: Pastoral Power, Governmental Discourse and (Re)constitution of the Subjectivities. *The Sociological Review*, 66(6): 1292-308.
- Martinez Maireles D. (2024). Le nuove frontiere per la Pedagogia speciale. In: Muscarà M., Romano A., Giacconi C., a cura di, *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. Pisa: ETS.
- Matucci G., (2021). *Persona, formazione, libertà. L'autorealizzazione della persona con disabilità fra istruzione e lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Maynard A. (2005). *The Public-Private Mix for Health*. London: Taylor and Francis.

- McCusker P., Gillespie L., Davidson G., Vicary S., Stone K. (2023). The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and social work: evidence for impact?. *International journal of environmental research and public health*, 20(20), 6927.
- McRuer R. (2024). *Teoria Crip: segni culturali di queerness e disabilità*. Città di Castello: Odoya.
- Migliarini V. (2019). Promuovere la giustizia sociale in educazione per gli alunni disabili: ripensare la didattica in chiave intersezionale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 158-173.
- Moliterni P. (2021). L'Integrazione come attitudine transdisciplinare della Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(1): 35-40.
- Monceri F. (2024). Relazione, cura e disabilitazione. *Hermeneutica: annuario di filosofia e teologia: nuova serie*, 7: 229-240.
- Morandini M. C. (2025). Istruzione e lavoro come strumenti di emancipazione per i soggetti disabili tra Otto e Novecento. *Società Italiana di Pedagogia*, 16: 178-184.
- Morsanuto S., Peluso Cassese F. (2022). *Manuale di Pedagogia Speciale per il sostegno e l'inclusione sociale*. Roma: Edicusano.
- Needham C., Glasby J. (2014). *Debates in Personalisation*, Bristol: Policy Press.
- Palmieri C., Passerini M. B. G., Ravera G. (2021). Quando il disagio interroga l'esistenza umana. Spunti di lettura pedagogica del pensiero di Basaglia nella contemporaneità. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(2): 35-42.
- Piccione D. (2021). I diritti sociali come determinanti di libertà nello stato costituzionale. Il paradigma del rapporto tra libertà e condizioni di disabilità. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 2: 373-392.
- Piccione D. (2022). Deistituzionalizzazione, libertà personale e diritto alla salute. *BioLaw Journal-Rivista di BioDiritto*, 4: 67-85.
- Piccione D. (2023). *Costituzionalismo e disabilità. I diritti delle persone con disabilità tra Costituzione e Convenzione ONU*. Torino: Giappichelli.
- Piccione D. (2024). Effettività della libertà personale, suoi determinanti sociali e condizione di disabilità. Una prospettiva costituzionale per lo studio della libertà delle persone con disabilità. In: Tarantino C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino.
- Piccione D. (2026 in press). Lo Stato e la condizione della disabilità alla luce del quadro attuale. In: Marchisio C., Curto N., a cura di, *Su base di uguaglianza. Per un progetto di Vita che garantisca libertà e diritti delle persone con disabilità*. Bologna: il Mulino.
- Pinnelli S. (2024). Introduzione In: Pinelli S., Fiorucci A., Giaconi C., a cura di, *I linguaggi della pedagogia speciale*. Lecce: Pensa multimedia.
- Pizzo C. (2022). Disabilità, anzianità e “non autosufficienza”: problematizzazione di un campo e di un nuovo Welfare nel PNRR. *Cartografie sociali: rivista di sociologia e scienze umane*, 7(13): 61-81.
- Pomerance M. (2024). *Self-determination in law and practice: the new doctrine in the United Nations*. Martinus Nijhoff Publishers.

- Revicki D. A., Kleinman L., Cellia, D. (2014). A history of health-related quality of life outcomes in psychiatry. *Dialogues in clinical neuroscience*, 16(2): 127-135.
- Rodriguez K. A., Tarbox J., Weiss M. J., Epstein S. M., Mathur S. K., (2024). Neurodiversity Affirming Outcomes: The Evolution from Recovery to a Social Model of Disability. In: Dixon D.R., Sturmey P., Matson J.L., a cura di, *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy, and Practice*. Berlin: Springer.
- Roscigno R. (2023). *The history and development of applied behavioral analysis in the treatment of autism: a critical perspective*. Rutgers, the State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- Rotelli F. (1999). *Per la normalità*. Trieste: Asterios.
- Rovatti P. A., (2013). *Restituire la soggettività: lezioni sul pensiero di Franco Basaglia*. Merano: Alpha, Beta, Verlag.
- Ryan R. M. (2021). A question of continuity: A self-determination theory perspective on “third-wave” behavioral theories and practices. *World Psychiatry*, 20(3), 376.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
- Santoro E. (2021). Persona, ordine, diritti e libertà. L'inadeguatezza delle teorie normative per il dibattito sui diritti delle persone con disabilità. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 313-335.
- Santoro E. (2024). Riannodare i figli: libertà, dignità e autonomia. In: Tarantino C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino
- Saraceno B. (2017). *Sulla povertà della psichiatria*. Bologna: Derive e Approdi.
- Saraceno B. (2021) *Un virus classista. Pandemia, diseguaglianze, istituzioni*. Merano: Alpha, Beta, Verlag.
- Schalock R. L., Luckasson R., Tassé M. J., Shogren K. A. (2022). The IDD paradigm of shared citizenship: its operationalization, application, evaluation, and shaping for the future. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 60(5): 426-443.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., Braddock D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Schianchi M. (2021). L'inclusione della disabilità: dinamiche socio-pedagogiche del presente a confronto con alcuni processi storici. *CiVitas educationis: education, politics and culture*, 10(2): 131-148.
- Schneider P. (2022). The QALY Is Ableist: On the Unethical Implications of Health States Worse Than Dead. *Quality of Life*, 31: 1545-52.
- Sgambelluri R. (2017). Disabilità e oppressione. In: Ellerani P., Ria D., a cura di, *Paulo Freire Pedagogista di comunità: libertà e democrazia in divenire*. Lecce: ESE Salento University Publishing.
- Shakespeare T. (2013). The social model of disability. In: Davis, L., a cura di, *The disability studies reader*. New York: Routledge.
- Shogren K. A., Raley S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory. Integrating Research into Practice*. Laurence: Springer Nature Switzerland.

- Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., Wiley J. (2023). *The handbook of linguistic human rights*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Sodi A., Monchietto A. (2025). Autonomie e autodeterminazione: quando la pratica educativa diseduca l'agentività. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 24(2): 103-116.
- Sprague J., Hayes J. (2000). Self-determination and empowerment: A feminist standpoint analysis of talk about disability. *American Journal of Community Psychology*, 28(5): 671-695.
- Straniero A. (2024). La presa di parola degli allievi con disabilità attraverso la drammaturgia: riflessioni su una pratica di autodeterminazione e inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1): 98-106.
- Tarantino C. (2015). *La presa di parola/the capture of speech*. Milano: Mimesis.
- Tarantino C. (2021). Vizio di forma. La disabilità come elemento sfuggente alla ‘forma standard’. *L’Altro Diritto*, 5: 108-118.
- Tarantino C. (2023) Una sinopia. In: Piccione, D. *Costituzionalismo e disabilità. I diritti delle persone con disabilità tra Costituzione e Convenzione ONU*. Torino: Giappichelli.
- Tarantino C., Bernardini M. G. (2022). The unequal death: A study on the thanatopolitics of disability in Italy. *Sociologia del diritto*, 2: 139-161.
- Tarantino C., Griffo G., Bernardini M. G. (2021). La discriminazione delle persone con disabilità. Un deficit di cittadinanza. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 1: 235-252.
- Tarantino C., Marchisio C. (2025). Gli spiriti della legge. Sulle tensioni istituenti del decreto legislativo 62/2024 in tema di progetto personalizzato per le persone con disabilità: Uno studio di animismo giuridico. *Sociologia del diritto*, 1: 354-271.
- Tomasello L. (2024). The evolution of the concept of disability: Social and educational inclusion. *American Journal of Clinical and Medical Research*, 4(11): 1-8.
- Valtellina E. (2024). *Teorie critiche della disabilità: uno sguardo politico sulle non conformità fisiche, relazionali, sensoriali, cognitive*. Milano: Mimesis.
- Verdugo M. Á., Navas P., Gómez L. E., Schalock R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11): 1036-1045.
- Verdugo M. Á., Schalock R. L., Gómez L. E., Navas P. (2023). A systematic approach to implementing, evaluating, and sustaining the shared citizenship paradigm in the disability field. *Behavioral Sciences*, 13(12): 970-983.
- Vivaldi E. (2023). *Disabilità mentali e Vita indipendente: percorsi di attuazione del principio personalista*. Napoli: Editoriale scientifica.
- Vuk Grgić M. (2024). Beyond the Medicalization of Disability: A Review. *UniCath Journal of Biomedicine and Bioethics*, 1(2): 44-52.
- Von Wehrden H., Guimarães M. H., Bina O., Varanda M., Lang D. J., John B., Lawrence R. J. (2019). Interdisciplinary and transdisciplinary research: finding the common ground of multi-faceted concepts. *Sustainability Science*, 14(3): 875-888.
- Weaver D. A. (2024). The mortality experience of disabled persons in the United States during the COVID-19 pandemic. *Health Affairs Scholar*, 2(1), qxad082.

- Wechuli Y. (2023). Medicalizing disabled people's emotions – Symptom of a dis/ableist society. *Frontiers in Sociology*, 8, 1230361.
- Wehmeyer M. L., Garner N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16(4), 255-265.
- Wehmeyer M. L., Shogren K. A. (2016). Self-determination and choice. In: Reichow B., Doehring P., Volkmar F.R., a cura di, *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities*. Berlino: Springer.
- Zolo D. (2000). Cittadinanza. Storia di un concetto teorico-politico. *Filosofia politica*, 14(1): 5-18.
- Zuttion R. (2024). L'abitare inclusivo: un approccio di governance per politiche trasformative. In: Tarantino, C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna il Mulino.

Il progetto di vita come dispositivo di capacitazione pedagogica: dai fondamenti teorici agli assetti metodologici

The life project as a pedagogical capacity device: From theoretical foundations to methodological frameworks

*Cecilia Maria Marchisio**

Riassunto

Negli ultimi anni si stanno sviluppando nuove cornici al discorso sulla disabilità. Parallelamente, il cambio di paradigma simboleggiato dall'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità ha ricevuto una consistente attenzione nonché una forte spinta attuativa con la Legge Delega in materia di disabilità n.227 approvata nel 2021. In questo quadro, il Progetto di vita si qualifica come infrastruttura personalizzata di accesso alla cittadinanza. L'articolo ne ricostruisce gli elementi principali, mettendo in luce fondamenti pedagogici e assetti metodologici necessari a ricomporre armonicamente la dimensione attuativa con le trasformazioni normative e culturali in corso.

Parole chiave: Progetto di vita; valutazione multidimensionale; obiettivi; sostegni; autodeterminazione

Abstract

In recent years, novel frameworks have emerged in the discourse on disability. Concurrently, the paradigm shift embodied by the ratification of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities has garnered considerable attention, while receiving decisive impetus for implementation through Delegated Law on Disability No. 227, enacted in 2021. Within this framework, the Life Project is conceptualized as a personalized infrastructure enabling access to citizenship. The article reconstructs its principal components, shedding light on the pedagogical foundations and methodological arrangements required to harmonize the dimension of implementation with the ongoing normative and cultural transformations.

Key words: Life project; multidimensional assessment; goals; support; self-determination.

Articolo sottomesso: 19/09/2025, accettato: 11/11/2025

* Università degli studi di Torino E-mail: cecilia.marchisio@unito.it.

Doi: [10.3280/ess2-2025oa21039](https://doi.org/10.3280/ess2-2025oa21039)

1. Un nuovo contesto normativo e culturale

Negli ultimi anni, il dibattito sui diritti delle persone con disabilità in Italia è divenuto più articolato, discostandosi largamente dalla connotazione medicalizzata che lo ha caratterizzato fino ad anni recenti (Vuk Grgić, 2024; Dell'Anna, 2021).

Da una parte, nuove cornici al discorso giungono da influenze culturali e scientifiche internazionali (Migliarini et al., 2021): su tutte, l'ampliamento delle riflessioni relative al modello sociale (D'Alessio, 2013), sviluppatosi anche grazie all'affermarsi dei Disability Studies (Bocci & Guerini, 2022) e diffusosi anche attraverso il contributo dei soggetti autorappresentanti (Bova, 2024). Tali nuovi sguardi consentono oggi alla disabilità di essere concettualizzata come una delle direttive di discriminazione che le persone possono incontrare (Brinkman et al., 2023).

Parallelamente, il cambio di paradigma simboleggiato dall'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Mittler, 2015) ha ricevuto una consistente attenzione sia da parte del mondo giuridico (Bernardini, 2017; Santoro, 2021), sia in ambiente pedagogico (Canevaro, 2015; Pinnelli et al., 2024). Numerosi studiosi e studiose, cogliendo la natura profondamente trasformativa del documento, si sono interrogati sulle direttive di integrazione tra tale radicale prospettiva di emancipazione con l'assetto attuale della cittadinanza delle persone con disabilità (Tarantino et al., 2021; Addis, 2021).

A fare da sfondo, negli stessi anni, le "incertezze crescenti" (Castel, 2015) del mondo contemporaneo hanno accelerato il dibattito sui sistemi di welfare, che oggi vede un orientamento deciso verso domiciliarità e personalizzazione (Prandini & Orlandini, 2015; Lodigiani & Visentin 2024). In forza anche dei dati forniti dall'economia sanitaria (Fosti et al., 2023), ormai è condiviso in letteratura che le persone, indipendentemente dal loro bisogno di sostegno, anche laddove intervengano problemi di salute consistenti, hanno migliori esiti di benessere e di inclusione sociale quando sono supportate al loro domicilio (Stornelli, 2024; Del Giudice & Dirindin, 2021).

In questo scenario, la legge 227/21- Delega al Governo in materia di disabilità, attraverso cui l'Italia assume interamente i principi teorici e operativi della Convenzione ONU, ha il ruolo chiave di ricomprendere in un testo normativo i principi fondamentali di tale complessa trasformazione e di tracciarne le linee attuative (Tarantino, 2025).

Ponendo al centro del disegno emancipatorio il Progetto di vita individuale personalizzato e partecipato, la riforma chiama gli addetti ai lavori a collocare nel medesimo scenario capacitante la declinazione pedagogica di tale disposi-

tivo. Come diversi commentatori hanno sottolineato, infatti, l'impianto giuridico capacitante disposto dalla nuova cornice, pur necessario, non è sufficiente a garantire la piena attuazione della Convenzione ONU, ma beneficia dell'integrazione con elementi pedagogici e organizzativi che si sviluppino in modo armonico (Tarantino, 2024; Saraceno, 2024).

2. Un processo emancipatorio radicato nella comunità

Il Progetto di vita si qualifica, dunque, come infrastruttura personalizzata di accesso alla cittadinanza (Curto, 2024) configurandosi intrinsecamente, di conseguenza, in termini di lavoro di comunità. Un sistema di sostegni all'accesso e alla partecipazione, quali quelli che il progetto declina, sarebbe infatti sostanzialmente inefficace qualora privo di una sistematica integrazione con i contesti, i luoghi, le situazioni, i ruoli sociali che caratterizzano la declinazione quotidiana della cittadinanza (Curto & Bernini 2024; Curto & Gariglio 2024).

Il collegamento tra dimensione del sostegno individuale e assetti di comunità non costituisce, dunque, un elemento accessorio del Progetto: oggi al centro di numerose esperienze sui territori (Zuttion, 2024; Santuari, 2024), esso si integra armonicamente sia con la nuova definizione di disabilità assunta dalla riforma (Piccione, 2023) sia con la nuova articolazione, in funzione del decreto 62/24, dall'istituto dell'accomodamento ragionevole (Piccione, 2025).

Tale centratura sulla comunità risulta coerente anche con il ripensamento della dimensione di prossimità dei servizi, che caratterizza, come si citava in introduzione, il dibattito sul welfare (Curto, 2024). Essa, infatti, muove dalla consapevolezza che i contesti territoriali consentono una maggiore fluidità nei processi di personalizzazione laddove i servizi sono organizzati per essere prossimi e per convogliare le risorse verso i luoghi dove i cittadini abitano e conducono le loro esistenze (Righetti, 2014).

Dal punto di vista pedagogico, ciò si traduce nella necessità di riconvertire modelli di analisi e pratiche di accompagnamento verso assetti in cui la cittadinanza delle persone con disabilità – e con essa i diritti e le libertà attorno a cui la Costituzione la disegna – non può essere concepita come il punto di arrivo di un percorso di miglioramento delle “dotazioni danneggiate” (Saraceno, 2017, p. 163), né subordinata a funzionamenti, competenze, abilità, autonomie (Piccione, 2021).

Si tratta di uno snodo critico nello sviluppo dei nuovi modelli di progettazione pedagogica, poiché solo tale cambio di prospettiva consente di integrare alcuni elementi chiave portati dalla Convenzione ONU ai processi di accompagnamento delle persone, come l'accesso universale e la centratura su libertà e autodeterminazione. Il Progetto di vita vede, infatti, il suo fulcro proprio

nell'accesso universale: il processo di modellamento sistematico dei contesti di vita in funzione della partecipazione delle persone con disabilità che li attraversano.

Risulta evidente, fin da queste considerazioni preliminari, come esso non possa configurarsi alla stregua di un aggiustamento puntuale, ma si delinei come un processo di costruzione di piena cittadinanza in funzione della messa in campo di sostegni personalizzati e situati. Il Progetto, infatti, è chiamato a combinare “gli strumenti, le risorse, gli interventi, i benefici, le prestazioni, i servizi e gli accomodamenti ragionevoli, volti anche ad eliminare e a prevenire le barriere e ad attivare i supporti necessari per l'inclusione e la partecipazione della persona stessa nei diversi ambiti di vita, compresi quelli scolastici, della formazione superiore, abitativi, lavorativi e sociali” (D.Lgs. 62/24 art. 18 comma 2). Tale combinazione non avviene in modo casuale o secondo linee di produzione standardizzate, ma in un sistema di azioni correlate e interagenti in grado di trasformare l'elemento in entrata – il deficit di cittadinanza della persona con disabilità – nella piena attuazione della Convenzione ONU nella sua esistenza.

Si tratta di un processo in cui la comunità non è più lo scenario in cui il servizio si colloca, ma i contesti di vita diventando centrali nella produzione degli esiti di cittadinanza desiderati. Tali processi necessitano di un chiaro sfondo pedagogico e di alcuni presidi metodologici che nei prossimi passaggi si proverà a tratteggiare.

3. Fondamenti pedagogici per il Progetto di vita

Il focus pedagogico del Progetto di vita è, dunque, la conversione in processi sociali ed educativi di quel trasferimento normativo delle leve di agency nelle mani della persona con disabilità che la riforma dispone (Santoro, 2024). Tale concretizzazione appartiene profondamente alla tradizione del pensiero pedagogico, che è chiamato in questa fase a sostenere l'infrastruttura del nuovo dispositivo sui territori attraverso alcuni snodi fondamentali.

3.1. Avere cura delle parole: il vocabolario della scelta

Il primo elemento da presidiare è la cura delle parole: il progetto introduce, infatti, una terminologia che, pur non nuova in ambito pedagogico, ridefinisce il campo nella progettazione per la disabilità. Aspirazioni, desideri, scelte, opzioni, preferenze – tutti termini che il Progetto chiama in causa – offrono una mappa concettuale nuova e delicata, che è importante proteggere dalle semplificazioni (Gaspari, 2021). In primo luogo, infatti, si tratta di parole che non sono

trattabili come sinonimi. Esse si differenziano primariamente poiché stanno in un rapporto diverso con la dimensione del futuro (Appadurai, 2014). Il futuro costituisce, infatti, un elemento strutturale di desideri e aspirazioni, mentre non necessariamente interviene a definire opzioni, scelte e preferenze (sul linguaggio della scelta e la sua rilevanza si veda anche Giolo, 2024; Garrett, 2019).

Per fondare il Progetto di vita nel futuro, come la 227/21 prescrive, tuttavia, non basta distinguere le due famiglie di concetti. Se ciascuno pensa alla propria esistenza, è facile osservare come la configurazione di aspirazioni, desideri, scelte, preferenze che oggi la caratterizza si sia sviluppata, modificata, più volte ricombinata in un intreccio complesso, influenzato in modo articolato da modalità di interazione, esperienze, interventi di altre persone – compresi i familiari – situazioni fortuite e condizioni di contesto. La complessità, che se osserviamo la nostra vita comprendiamo così bene, non va smarrita all'interno del Progetto di vita, che deve tenere conto del fatto che i desideri, le aspirazioni, le scelte delle persone con disabilità si configurano nella medesima costante interazione tra dimensione sociale, familiare, individuale.

La pedagogia è in grado, più di altre discipline, di muoversi in tale complessità, fornendo gli elementi per tracciare una mappa tra le nuove parole del Progetto che sappia disegnarsi in modo differente in relazione a ciascuna esistenza. Dimensione biografica, esperienza di accesso (o, specularmente, storia di esclusione), contesto sociale e culturale possono essere, infatti, integrati in questa mappa, contribuendo in modo sostanziale a definire la configurazione del mondo possibile per sé che ogni persona con disabilità riesce a concepire. Si visualizza in questo lo spazio che il Progetto è chiamato ad espandere, attraverso quell'acquisizione progressiva di potere sulla propria vita che Danilo Dolci (1970) definiva processo di capacitazione.

3.2. Costruire futuro: dalle aspirazioni agli scenari di cittadinanza

Le aspirazioni, nel Progetto di vita, non sono dunque concepibili come una sorta di dotazione personale né come il frutto di una capacità individuale: si tratta di un elemento collettivo, che si sviluppa e si orienta sulla base di quello che la persona esperisce nel suo mondo sociale fin dall'infanzia (Davis, 2022).

È a partire dalla consapevolezza di tali meccanismi psicosociali che la riforma attribuisce al Progetto di vita una conformazione orientata proprio dalle aspirazioni. Le persone con disabilità, infatti, costituiscono una popolazione più che mai oppressa (Wolbring Nasir, 2024): spesso escluse dai contesti della vita civile, esperiscono barriere alla partecipazione e vivono in universo sociale in cui il loro accesso è costantemente da costruire, da verificare, da negoziare (Crippi, 2024). Tali barriere configurano veri e propri meccanismi di incapacitazione (Tarantino, 2021) la cui inversione rende questo passaggio del lavoro

di progettazione squisitamente pedagogico: affinché nell'incontro con la persona le aspirazioni prendano la forma di una costellazione di immagini, episodi, gesti, situazioni immaginate e desiderate è necessario, infatti, mettere in campo adeguate modalità relazionali e di costruzione del setting (Seikkula Arnkil, 2013).

Si tratta, in questa fase di costruzione del Progetto, di sostenere la persona a ricostruire uno scenario futuro e desiderato di concreta cittadinanza, avviando insieme a lei il tracciarsi della strada verso questo scenario e attivando ogni processo necessario alla sua espansione. La capacitazione pedagogica si configura, dunque, come componente in grado di declinare in termini di sviluppo esistenziale e sociale della persona quella capacitazione giuridica che gli analisti hanno ritrovato sistematicamente nel nuovo impianto del progetto di vita (Bernardini, 2018).

Saranno, poi, tali scenari di cittadinanza desiderata a essere declinati negli obiettivi del Progetto e, di conseguenza, nelle azioni che esso mette in campo.

4. Dentro il processo di progettazione: presidi pedagogici

Così come avviene per la configurazione iniziale del processo, evitare scolamenti tra assetti giuridico-culturali emancipatori e dispositivi pedagogici e metodologici risulta fondamentale anche in fase di costruzione del progetto. La ricerca in questi anni si è concentrata proprio sulla convergenza tra i due ambiti riguardo al contrasto all'incapacitazione e messa in campo di strategie di emancipazione (Tarantino, 2024), evidenziando i tre snodi della costruzione del progetto su cui è necessario porre la maggiore attenzione dal punto di vista metodologico: la definizione degli obiettivi, la valutazione multidimensionale e la concettualizzazione dei sostegni.

4.1. Obiettivi e aree della vita

La legge 227/21 descrive il progetto come orientato a realizzare gli obiettivi “della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte [...] individuando le barriere e i facilitatori che incidono sui contesti di vita e rispettando i principi al riguardo sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità”.

Gli obiettivi sono dunque finalità che, pur più vicine nel tempo e maggiormente circoscritte rispetto agli scenari desiderati di cittadinanza di cui sopra, vi sono strettamente connessi. Di conseguenza, come ciascun sotto-processo che caratterizza la costruzione del Progetto, anche la definizione degli obiettivi avviene in modo ricorsivo e capacitante.

Si tratta di un aspetto tutt’altro che marginale, in quanto esso differenzia concretamente gli obiettivi del progetto di vita da quelli terapeutici o educativi che sono, diversamente, basati su criteri di appropriatezza o sul percorso evolutivo atteso.

Al fine di mantenere l’assetto capacitante nella definizione degli obiettivi è, dunque, importante specificare l’utilizzo in questa fase delle tipiche suddivisioni in aree della vita (apprendimento, socialità ed affettività, formazione, lavoro, casa e habitat sociale e salute sono quelle indicate dal DM62/24). Tali aree non costituiscono di per sé una novità e sono ampiamente utilizzate – nel set riportato dal Decreto o con leggere variazioni – per circoscrivere gli ambiti di esperienza implicati percorsi, negli interventi, nei progetti individualizzati. Nel Progetto di vita, ad esse si aggiungono due elementi trasversali a tutto il processo: diritti e autodeterminazione. Tenerli su piani distinti nella definizione degli obiettivi appare fondamentale, dal momento che non si tratta di concetti della stessa natura. I due sottoinsiemi – aree della vita da una parte e diritti e autodeterminazione dall’altra – hanno, infatti, tra loro un sistema di rapporti specifici: diritto alla salute, diritto alla casa, autodeterminazione in ambito affettivo solo alcuni esempi dei complessi intrecci tra i due insiemi, in cui il Progetto personalizzato è chiamato a muoversi.

Dopo la definizione di una chiara distinzione tra aree della vita ed elementi trasversali, secondo elemento chiave è la consapevolezza che le aree della vita di per sé non sono connotate da alcuna caratterizzazione emancipatoria: il lavoro può essere fonte di oppressione, si può risiedere (non abitare, come afferma Saraceno, 2017) anche in una istituzione totale, la salute può essere garantita persino a un prigioniero di guerra. Le aree della vita sono un utile strumento per declinare l’articolazione di un’esistenza in modo ordinato e uniforme, ma ciò che fonda la natura pedagogicamente e giuridicamente capacitante del progetto- e dunque ciò che va posto a guida- è l’infrastruttura autodeterminata e in grado di espandere la pienezza dei diritti del processo.

In funzione di tale chiarezza, è necessario dunque porre particolare attenzione agli schemi di utilizzo della partizione in aree della vita: il modo in cui i diversi aspetti dell’esistenza si aggregano nel sistema personale, culturale e sociale di ciascuno, infatti, è soggettivo e autodeterminato. Ci sono persone per cui l’area delle amicizie è strettamente intersecata quella del lavoro e altre per cui è cruciale tenerle distinte, persone per cui la vita sentimentale coincide con il modo in cui desiderano abitare mentre per altre le due dimensioni non si incontrano. Dal momento che ciò è evidente per tutte le persone senza disabilità, nella prospettiva della Convenzione ONU, non c’è ragione di costruire per le persone con disabilità un sistema di aree della vita che le configuri con un criterio diverso rispetto al senso che ciascuno vi attribuisce.

Le aree della vita classicamente intese e riportate nel decreto, tuttavia, sono centrali nella fase di monitoraggio – su cui in questo articolo non è possibile soffermarsi – come un’utile griglia attraverso cui chi sostiene il progetto può verificare se vi sono aree di aspirazione in cui le dimensioni prevalenti di diritti e autodeterminazione restano compresse.

4.2. Costruire la valutazione multidimensionale come processo emancipatorio

Nella forma che il nuovo quadro normativo offre, il Progetto di vita si costruisce in funzione di un processo definito valutazione multidimensionale. Si tratta di un passaggio che merita alcune precisazioni metodologiche affinché sia costruito in senso emancipatorio: l’utilizzo stesso della valutazione in un dispositivo capacitante di attuazione della Convenzione ONU, infatti, non è scevro da problematicità (Di Carlo, 2025). Appare, dunque, necessario definire modelli in grado di scongiurare il rischio che la persona e i suoi funzionamenti assumano, in tale processo, la posizione incapacitante di oggetto da valutare (Niemenen, 2023).

La terminologia assunta all’interno della nuova normativa, inoltre, rischia di confondere ulteriormente il campo, dal momento che sono state mutuate, pur con nuovi significati, terminologie preesistenti (Bianquin & Besio, 2021). Esempio su tutti, quello dell’unità di valutazione multidimensionale la quale, modificata dalla riforma per funzioni e composizione, mantiene il nome identico alla vecchia conformazione.

Si tratta di un punto cruciale, poiché nella costruzione giuridica del nuovo dispositivo è stata posta particolare attenzione ai passaggi che comportavano perdita di potere da parte della persona (Bernardini, 2024) e, di conseguenza, eguale attenzione è richiesta al fronte pedagogico e metodologico. L’indicazione della partecipazione della persona con disabilità all’unità di valutazione multidimensionale in qualità di membro obbligatorio, infatti, non è stata una mossa ingenua, ma un’azione orientata del legislatore che, con gli strumenti che aveva, ha introdotto una leva per innescare l’inversione di un meccanismo incapacitante (Piccione 2023).

La valutazione multidimensionale ai fini del progetto di vita è infatti concepita come un processo in cui la persona – sostenuta dagli operatori che la stanno accompagnando nella progettazione – valuta le dimensioni di inaccessibilità che fino a quel momento hanno impedito o limitato la sua partecipazione sociale nei contesti di vita reale.

Proprio alla luce di tale nuova conformazione, la valutazione si avvicina ulteriormente alle competenze specifiche delle professionalità pedagogiche: attraversare i contesti di vita con le persone, individuando insieme le barriere che

in situazione impediscono la piena partecipazione sociale, civile, politica, religiosa, sportiva è, infatti, qualcosa per cui sia gli impianti teorici delle discipline sia quelli metodologici delle professioni educative hanno già moltissimi strumenti.

Un processo valutativo costruito in questo modo risulta, dunque, in grado di collocarsi in modo armonico nella costruzione complessiva del progetto descritta fin qui: a partire dagli scenari di cittadinanza desiderati si definiscono gli obiettivi, che si articolano nel mondo di tutti e nel contesto territoriale dove la persona vive o desidera vivere. In rapporto a tali obiettivi, la valutazione operazionalizza il processo di attraversamento dei contesti insieme alla persona al fine di fornire gli elementi per costruire le azioni: i sostegni e gli adattamenti volti a modificare la situazione di mancanza di accesso e a favorire, di conseguenza, l'acquisizione dell'obiettivo definito.

4.3. Qualificare i sostegni

Si giunge così al terzo elemento: una delle grandi novità introdotte dalla riforma. Si tratta dell'individuazione delle infrastrutture capacitanti del progetto di vita nei *sostegni*. Proprio dall'importanza che essi hanno nel progetto deriva la necessità di una loro concettualizzazione accurata, che scongiuri il rischio di un disallineamento sostanziale degli assetti metodologici rispetto al quadro prefigurato dalla 227/21. Tale rischio si sviluppa a partire da due punti chiave.

Il primo è il malinteso relativamente diffuso, benché grossolano, che fa coincidere i sostegni con i servizi. È possibile, ovviamente, che un servizio fornisca sostegno, ma in questo passaggio del Progetto di vita è necessario specificare in modo maggiormente accurato, andando oltre il generico significato della parola *sostenere*.

I sostegni attraverso cui si sviluppa il Progetto di vita costituiscono, infatti, la dimensione concreta dell'inversione dei meccanismi di disabilitazione messi in luce dalla definizione relazionale di disabilità offerta dalla Convenzione ONU (Degener, 2016): quando si parla di sostegni, è tale definizione a costituire il punto di partenza. Inoltre, i servizi non sono sostegni – e i sostegni non sono servizi – in ragione di due elementi fondamentali.

In primo luogo, sostegni e servizi sono oggetti di natura completamente diversa. Elementi fluidi, anche puntuali, per loro natura personalizzati e che nascono in funzione di un assetto situato, i primi; processi stabili, con dotazioni di infrastrutture anche materiali che consentono loro di funzionare, i secondi.

In secondo luogo, i servizi attuali per la disabilità nascono in funzione di un mandato completamente diverso rispetto al garantire la piena cittadinanza, in una cornice normativa e culturale differente e, persino, sulla base di una diversa

definizione di disabilità. Non si tratta, dunque, di valutarne efficacia o efficienza, ma di riconoscere la problematicità dell'indicarli come strumento di un processo chiamato ad invertire proprio i meccanismi – assistenza, protezione, custodia – che essi nascono per presidiare (Addis, 2024; Losito & Pizzo, 2021).

Il secondo punto chiave che configura il rischio di disallineamento, più legato al piano delle elaborazioni teoriche, è connesso al fatto che il termine inglese abitualmente individuato come corrispondente a sostegni è *support*, e ciò impatta nella trasposizione dei modelli dal piano internazionale. I *supports* per le persone con disabilità (in particolare con disabilità intellettuale) sono, infatti, modellizzati in letteratura fin dagli anni '80 e, in particolare nelle più recenti concettualizzazioni (Schalock et al., 2021; Fang et al., 2024; Gómez et al., 2021), essi appaiono coerenti con la visione ecologica della disabilità che, in funzione del modello bio-psico-sociale, era entrata a far parte del modo di costruire risposte e interventi ben prima della Convenzione ONU.

Tali modellizzazioni, tuttavia, pur comprendendo tra gli altri anche supporti configurati come modifiche ambientali, rivelano oggi due punti di incongruenza proprio con la Convenzione ONU che ne rendono problematica la trasposizione in ambito del Progetto di vita.

In primo luogo si tratta di modellizzazioni in cui i supporti di natura ecologica sono integrati con quelli di natura abilista (Friedman, 2023), che assumono, senza problematizzarla, la necessità dell'avvicinamento del funzionamento della persona con disabilità a quello normotipico (Nind, Strnadova, 2020). La riduzione della distanza dal normotipo viene, infatti, qualificata come *enhancement* – miglioramento – (Gómez Sánchez et al., 2021, p.28) ed è a questo fine definita una classe specifica di supporti (denominati *specialized support*, Gómez Sánchez et al., 2021 cit.) che comprendono anche approcci attualmente controversi alla luce della Convenzione ONU (Leone-Gregory, 2024; Roscigno, 2023; Wilkenfeld et al., 2020).

In secondo luogo, tali modellizzazioni non collocano i supporti in un framework capacitante relativamente all'autodeterminazione: essa, infatti, resta spesso confinata all'esercizio puntuale di una scelta libera (sulla problematicità di questo aspetto si veda Facchi & Giolo, 2024), venendo così privata della possibilità di divenire l'infrastruttura trasversale della cittadinanza che il Progetto di vita prevede. Concependo in questo modo l'autodeterminazione, infatti, i supporti al suo esercizio non sono di per sé connaturati all'emancipazione, ma si possono declinare correttamente anche in contesti istituzionalizzanti (Corti et al., 2021; Robertson et al., 2001). Si tratta di punti di attenzione che spingono a sottolineare la necessità di cautela nel mutuare le concettualizzazioni di supports per definire i sostegni all'interno del Progetto di vita: essi concretizzano il rischio di un significativo discostamento dallo spirito della riforma, che co-

struisce tutto il suo impianto sulla stretta connessione tra restituzione della prospettiva autodeterminata alla persona e processo sociale di deistituzionalizzazione (Saraceno, 2024). Nel Progetto di vita, infatti, la modellizzazione dei sostegni passa dalla logica che sottende alla loro costruzione più che da una loro tipizzazione a priori. Ciò avviene sicuramente in maniera connaturata alla vocazione capacitante del processo, di cui più volte si è detto sopra, ma anche in funzione della sua declinazione concreta: situata, articolabile nella complessa varietà dei contesti territoriali che caratterizza il nostro paese, disegnata sulle caratteristiche di ciascuna persona.

Tale logica si configura come di per sé attuativa della Convenzione, in quanto parte dall'assunto che la mancanza di partecipazione non sia "dovuta" a una caratteristica della persona, ma a caratteristiche del contesto. Di conseguenza, i sostegni non sono altro che leve per modificare tali caratteristiche, affinché la persona lo possa praticare su base di uguaglianza.

5. Conclusioni

La riforma innescata dalla 227 indica il Progetto di vita come una leva di trasformazione della società: da un assetto disabilitante a una costellazione di contesti emancipatori attraversabili da tutte le persone indipendentemente dalle caratteristiche. Soltanto in questo quadro è possibile ricomporre armonicamente le trasformazioni normative, i nuovi assetti giuridici e culturali con le potenzialità che i nuovi indirizzi pedagogici e metodologici mettono a disposizione dei processi. Il progetto di vita, in questo senso, non si qualifica come una raccolta su carta dei desideri o la costruzione dell'orario personalizzato di frequenza di servizi, ma come un dispositivo che agisce sulla e nella società primariamente riconfigurandone i sistemi di accesso e partecipazione. È quella che – già nel 2017 – Benedetto Saraceno (p. 165) definiva inclusione: non l'apprendimento delle regole del gioco degli inclusi da parte degli esclusi, ma il cambiamento delle regole del gioco.

Riferimenti bibliografici

- Addis P. (2021). Antipaternalismo, disabilità, costituzione. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 393-409.
- Addis P. (2024). Disabilità e vulnerabilità in una prospettiva multilivello. *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*, 153.
- Appadurai A. (2014). Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale. *Studi culturali*, 11(3).

- Appadurai A. (2016). Archivio pubblico, migrazioni e capacità di aspirare. *Meridiana: rivista di storia e scienze sociali*, 86(2): 9-19.
- Bernardini M. G. (2017). Il soggetto vulnerabile. Status e prospettive di una categoria (giuridicamente) controversa. *Rivista di filosofia del diritto*, 6(2): 365-384.
- Bernardini M. G. (2018). Soggettività "mancanti" e disabilità. Per una critica intersezionale all'immagine del soggetto di diritto. *Rivista di filosofia del diritto*, 7(2): 281-300.
- Bernardini M. G. (2024). La capacità legale universale come requisito indefettibile della libertà. Notazioni teoriche in un'ottica di riforma. In: *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 343-369). Bologna: il Mulino.
- Bianquin N., & Besio S. (2021). Orchestrare azioni di sistema per il progetto di vita della persona con disabilità: prefigurazioni professionali del case manager. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2): 027-037.
- Bocci F. & Guerini I. (2022). Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies. *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, 16(17).
- Bova A. (2024). La lettura neurodivergente: intervista alla neuroscienziata Maryanne Wolf. *Libri senza barriere: una guida all'editoria accessibile. (Quaderni del master di editoria, 16)*: 67-79.
- Brinkman A. H., Rea-Sandin G., Lund E. M., Fitzpatrick O. M., Gusman M. S., & Boness C. L. (2023). Shifting the discourse on disability: Moving to an inclusive, intersectional focus. *American Journal of Orthopsychiatry*, 93(1), 50.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Castel R. (2015). *Incertezze crescenti. Lavoro, cittadinanza, individuo*. Editrice Socialmente.
- Corti S., Cavagnola R., Carnevali D., Leoni M., Francesco F., Galli L., ... & Chioldelli G. (2023). The life project of people with autism and intellectual disability: investigating personal preferences and values to enhance self-determination. *Psichiatria Danubina*, 35(Suppl 3): 17-23.
- Crippi I. (2024). *Lo spazio non è neutro. Accessibilità, disabilità, abilismo*. Temu Edizioni.
- Culham A., & Nind M. (2003). Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(1): 65-78.
- Curto N. (2024). Welfare multicentrico e di prossimità. In: Tarantino C. (a cura di), *Soggiorno obbligato* (pp. 477-505). Bologna: il Mulino.
- Curto N., Gariglio D. (2024). *I fondamentali della progettazione personalizzata partecipata*. Centro Studi Erickson.
- Curto N. (2024). La negoziazione individuale nell'accompagnamento personalizzato al progetto di vita: alcune note critiche. In: Curto N. (a cura di). *Scenari pedagogici per la deistituzionalizzazione* (pp. 101-116). Pensa Multimedia.
- Curto N., Bernini A. (2024). Progettazione personalizzata partecipata: le radici. In: Curto N. (a cura di). *Scenari pedagogici per la deistituzionalizzazione* (pp. 85-99). Pensa Multimedia.

- D'Alessio S. (2013). Researching disability in inclusive education: Applying the social model of disability to policy analysis in Italy. In: *Purpose, process and future direction of disability research* (pp. 89-106). Rotterdam: SensePublishers.
- Davis A. (2022). *Autobiografia di una rivoluzionaria*. Minimum fax.
- Degener T. (2016). Disability in a human rights context. *Laws*, 5(3), 35.
- Del Giudice G., & Dirindin N. (2021). Luoghi comuni e pregiudizi strumentali sulla condizione degli anziani. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1: 7-20.
- Dell'Anna S. (2021). Quantificare i bisogni e monitorare le esperienze degli alunni con disabilità in contesti inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2): 158-170.
- Di Carlo C. (2025). Disabilità e potere: l'abilismo tra microaggressioni e dimensioni strutturali. *Rendere visibile l'invisibile: discriminazioni e microaggressioni nei contesti universitari (Strumenti per il servizio sociale)*, 107-128.
- Dolci D. (1970). Ciascuno cresce solo se sognato. *Il limone lunare*. Bari: Laterza.
- Facchi A., & Giolo O. (2024). *Libera scelta e libera condizione: un punto di vista femminista su libertà e diritto*.
- Fang Q., Chang H. H., Fisher K. R., Dong R., & Wang X. (2024). Disability policy meets cultural values: Chinese families of children and young people with developmental disabilities in Taipei and Sydney. *Ethics and Social Welfare*, 18(1): 37-53.
- Fostì G., Longo F., Manfredi S., Notarnicola E., Perobelli E., & Rotolo A. (2023). Il ruolo dell'assistenza domiciliare nell'assistenza agli anziani non autosufficienti: un'analisi comparata. In: *Rapporto OASI 2023* (pp. 195-227). Egea.
- Friedman C. (2023). Explicit and implicit: Ableism of disability professionals. *Disability and health journal*, 16(4), 101482.
- Garrett P. M. (2019). Welfare words, neoliberalism and critical social work. In: *The Routledge handbook of critical social work* (pp. 3-14). Londono: Routledge.
- Gaspari P. (2023). La Pedagogia speciale, oggi. In: *Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Giolo O. (2024). Libertà: contesto, scelta e relazione. In: Tarantino (a cura di). *Il soggiorno obbligato. la disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 261-273). Bologna: il Mulino.
- Gómez Sánchez L. E., Schalock R. L., & Verdugo M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: Characteristics and evaluation. *Psicothema*.
- Gómez L. E., Schalock R. L., & Verdugo M. Á. (2021). A quality of life supports model: Six research-focused steps to evaluate the model and enhance research practices in the field of IDD. *Research in Developmental Disabilities*, 119, 104112.
- Leone-Gregory A. (2024). The Neurodiversity Critique of Applied Behavior Analysis Therapy for Autistic Children in the Context of International Human Rights Treaties. *Temp. Int'l & Comp. LJ*, 39(1).
- Lodigiani R., & Visentin M. (2024). Le piattaforme di welfare e gli utenti dei servizi nel sistema di welfare locale. La lunga strada verso la personalizzazione nella risposta a nuovi bisogni. In: *Il welfare alla prova delle piattaforme. Lavoro e servizi di cura nella transizione digitale* (pp. 266-285). Fondazione Giangiacomo Feltrinelli.

- Losito G., & Pizzo C. (2021). Genealogia di una nuova competenza. Il Garante nazionale dei diritti delle persone private della libertà e la disabilità. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 445-458.
- Migliarini V., Elder B. C., & D'Alessio S. (2021). A DisCrit-informed person-centered approach to inclusive education in Italy. *Equity & Excellence in Education*, 54(4): 409-425.
- Mittler P. (2015). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Implementing a Paradigm Shift. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2): 79-89.
- Niemenen J. H. (2023). Unveiling ableism and disability in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education*, 85(3): 613-636.
- Nind M., & Strnadova I. (2020). Changes in the lives of people with profound intellectual and multiple disabilities. In: *Belonging for people with profound intellectual and multiple disabilities* (pp. 1-22). London: Routledge.
- Piccione D. (2021). I diritti sociali come determinanti di libertà nello stato costituzionale. Il paradigma del rapporto tra libertà e condizioni di disabilità. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 373-392.
- Piccione D. (2023). *Costituzionalismo e disabilità. I diritti delle persone con disabilità tra Costituzione e Convenzione ONU*. Torino: Giappichelli.
- Piccione D. (2025). Profilo costituzionale del Garante Nazionale dei diritti delle persone con disabilità. *Sociologia del diritto*, (1).
- Pinnelli S., Fiorucci A., & Giacconi C. (2024). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Pensa MultiMedia srl.
- Prandini R., & Orlandini M. (2015). Personalizzazione vs individualizzazione dei servizi di welfare: fasi, attori e governance di una semantica emergente. *Studi di sociologia*, 353-373.
- Righetti A. (2014). *I budget di salute e il welfare di comunità: metodi e pratiche*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Robertson J., Emerson E., Hatton C., Gregory N., Kessissoglou S., Hallam A., & Walsh P. N. (2001). Environmental opportunities and supports for exercising self-determination in community-based residential settings. *Research in developmental disabilities*, 22(6): 487-502.
- Roscigno R. (2023). *The history and development of applied behavioral analysis in the treatment of autism: a critical perspective* (Doctoral dissertation, Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies).
- Santoro E. (2021). Persona, ordine, diritti e libertà. L'inadeguatezza delle teorie normative per il dibattito sui diritti delle persone con disabilità. *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 51(2): 313-335.
- Santoro E. (2024). Riannodare i fili: libertà, dignità e autonomia. In: Tarantino (a cura di). *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 374-400). Bologna: il Mulino.
- Santuari A. (2024). Il budget di progetto: uno strumento innovativo di partenariato pubblico-privato. In: Tarantino (a cura di). *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra*

- dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 543-559). Bologna: il Mulino.
- Saraceno B. (2024). Istituzioni totali e deistituzionalizzazione. In: Tarantino (a cura di). *Il soggiorno obbligato. la disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp.305-320). Bologna: il Mulino.
- Saraceno B. (2017). *Sulla povertà della psichiatria*. Derive e Approdi.
- Schalock R. L., Luckasson R., & Tassé M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6): 439-442.
- Seikkula J., & Arnikil T. E. (2013). *Open dialogues and anticipations: Respecting otherness in the present moment*. Helsinki: National Institute for Health and Welfare (THL).
- Stornelli M. (2024). *Il Budget di Salute: Un Modello Innovativo per la Personalizzazione dei Servizi Sanitari e Sociali per la salute mentale*.
- Tarantino C. (2021). Vizio di forma. La disabilità come elemento sfuggente alla ‘forma standard’. *L’Altro Diritto*, 5: 108-118.
- Tarantino C., (2024) Il mormorio insistente della somiglianza. Elementi di tropologia giuridica. In: Tarantino (a cura di). *Il soggiorno obbligato. la disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 9-28). Bologna: il Mulino.
- Tarantino C. (2025). Frammenti di un sismogramma. Sulla riforma dell’ordine giuridico della disabilità in Italia. *Sociologia del diritto*, 52(1): 311-313.
- Tarantino C., Griffò G., & Bernardini M. G. (2021). La discriminazione delle persone con disabilità. Un deficit di cittadinanza. *Minority Reports. Cultural Disability Studies*, 235-252.
- Vuk Grgić M. (2024). Beyond the Medicalization of Disability: A Review. *UniCath Journal of Biomedicine and Bioethics*, 1(2): 44-52.
- Wilkenfeld D. A., & McCarthy A. M. (2020). Ethical concerns with applied behavior analysis for autism spectrum “disorder”. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 30(1): 31-69.
- Wolbring G., & Nasir L. (2024). Intersectionality of Disabled People through a Disability Studies, Ability-Based Studies, and Intersectional Pedagogy Lens: A Survey and a Scoping Review. *Societies*, 14(9): 2075-4698.
- Zuttion R. (2024). L’abitare inclusivo. Un approccio di governance per politiche trasformative. In: Tarantino C. (a cura di). *Il soggiorno obbligato. la disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione* (pp. 463-474). Bologna: il Mulino.

Il progetto di vita delle persone con disabilità: Un approccio dinamico per costruire una vita di qualità

The Life Project of People with Disabilities: A Process-Oriented Approach to Build a Quality Life

Mariachiara Feresin e Elena Bortolotti*

Riassunto

Il concetto di *Progetto di Vita* si configura oggi come un dispositivo educativo e culturale capace di orientare processi di trasformazione individuale e sociale. Tuttavia, la sua effettiva traduzione nella vita quotidiana delle persone con disabilità resta un nodo complesso e irrisolto. Il presente contributo intende esplorare questa complessità e interrogare le condizioni, i vincoli e le possibilità che rendono praticabile l'elaborazione e l'attuazione di progetti di vita autentici e sostenibili. In questa prospettiva, il Progetto di Vita non può essere inteso come un esito statico, ma come un processo continuo di negoziazione tra aspirazioni personali, condizioni materiali, opportunità educative e vincoli sociali. La riflessione proposta apre a piste di lavoro che intrecciano ricerca e pratiche, con l'obiettivo di delineare strategie educative e istituzionali capaci di promuovere una *Qualità di Vita* intesa non solo come benessere individuale, ma come orizzonte collettivo di trasformazione.

Parole chiave: Progetto di Vita; complessità; qualità di vita; pratiche educative; trasformazione; disabilità.

Abstract

The concept of the Life Project is increasingly understood as an educational and cultural framework capable of orienting processes of individual and social transformation. Yet, its effective integration into people's everyday lives remains a complex and unresolved issue. This article examines the conditions, constraints, and opportunities that make the design and implementation of authentic and sustainable life projects feasible. From this perspective, the Life Project is not conceived as a static outcome but rather as a dynamic and continuous process of negotiation among personal aspirations, material conditions, educational opportunities, and social constraints. The discussion

* Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Trieste. E-mail: mariachiara.feresin@units.it e ebortolotti@units.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21034

opens pathways for research and practice aimed at outlining educational and institutional strategies capable of promoting a Quality of Life understood not merely as individual well-being, but as a collective horizon of transformation.

Keywords: Life Project; complexity; quality of life; educational practices; transformation; disability.

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

1. Introduzione

Il concetto di *Progetto di Vita* si impone oggi come un orizzonte teorico ed educativo di grande rilevanza, soprattutto quando applicato alla condizione delle persone con disabilità. In un contesto sociale attraversato da incertezze, frammentazioni e trasformazioni rapide, la questione della vita adulta, della transizione tra fasi esistenziali e della piena partecipazione sociale delle persone con disabilità emerge con urgenza sia sul piano pedagogico che politico. Parlare di progetto significa evocare l'idea di una direzione, di un orientamento che non si limita a organizzare scelte immediate, ma che mira a tenere insieme dimensioni esistenziali, culturali e sociali in una prospettiva di continuità e coerenza.

La nozione di vita, riferita alle persone con disabilità, richiama l'inevitabile complessità dell'esperienza umana, intrecciata con bisogni di cura, relazioni significative e barriere sociali che condizionano le possibilità di sviluppo. Da questo incontro nasce la sfida del *Progetto di Vita*: come pensare un dispositivo educativo e culturale che sappia calarsi nella quotidianità delle persone con disabilità senza ridurla a schemi rigidi o a traiettorie precostituite?

La letteratura pedagogica e filosofica ha più volte richiamato la necessità di concepire l'esistenza non come una sequenza lineare di tappe, ma come un processo aperto, attraversato da continuità e rotture, da aspirazioni individuali e da vincoli collettivi. In questo senso, il *Progetto di Vita* non può essere inteso come un piano statico da applicare, ma come un processo dinamico di negoziazione che tiene insieme desideri, risorse, limiti e opportunità (Canevaro et al., 2021). Tale prospettiva si intreccia inevitabilmente con l'idea di *complessità* (Morin, 1990), che invita a superare visioni riduzioniste e lineari per abbracciare la molteplicità di fattori che influenzano la qualità della vita delle persone con disabilità.

2. Il concetto di complessità

Ragionare sul *Progetto di Vita* in relazione alla disabilità significa necessariamente confrontarsi con la categoria di complessità. La vita delle persone con disabilità non può essere ricondotta a un modello lineare e prevedibile, ma si sviluppa come un intreccio di dimensioni biografiche, sociali, culturali ed educative che si influenzano reciprocamente (Bronfenbrenner, 1979). La complessità non è dunque un ostacolo da ridurre, ma una condizione costitutiva dell'esperienza umana e, in quanto tale, richiede strumenti teorici e pedagogici adeguati per essere accolta ed elaborata.

Il pensiero complesso, come ha sottolineato Edgar Morin (1993), invita a superare le logiche riduzioniste e frammentarie per abbracciare una visione sistematica capace di cogliere le interconnessioni tra gli elementi. Nel campo educativo, ciò si traduce nella necessità di concepire il *Progetto di Vita* delle persone con disabilità non come un percorso lineare che procede da un punto di partenza a un traguardo prestabilito, ma come un processo aperto, caratterizzato da biforcazioni, imprevisti e possibilità emergenti (Ianes, 2006).

In questo quadro, la progettazione del “progetto di vita” della persona con disabilità si configura come un processo intrinsecamente complesso, articolato almeno su tre dimensioni fondamentali. In primo luogo, la dimensione temporale sottolinea la natura processuale e dinamica del progetto, che deve essere concepito come costruzione continua, aperta a trasformazioni e adattamenti nel corso dell’intero ciclo di vita (Ianes, 2006; WHO, 2001). In secondo luogo, la dimensione relazionale evidenzia che ogni progetto è situato all’interno di reti di legami familiari, affettivi e comunitari che ne condizionano le possibilità di realizzazione (Pavone, 2009). Infine, la dimensione sistemica richiama l’intreccio tra fattori individuali, istituzionali e sociali: nessuna traiettoria di vita può essere pensata prescindendo dalle condizioni strutturali e dalle opportunità offerte dai contesti di appartenenza (Corti et al., 2023).

Assumere la prospettiva della complessità significa dunque riconoscere che il *Progetto di Vita* delle persone con disabilità non è mai una pianificazione rigida, ma una trama che si tesse nell’incontro tra desideri, limiti e risorse. Tale visione apre a una comprensione del progetto come spazio di negoziazione permanente, che richiede al contempo responsabilità personale, supporto educativo e politiche istituzionali in grado di accompagnare le traiettorie esistenziali senza ridurne la singolarità.

3. Il Progetto di Vita come costruzione processuale

Concepire il *Progetto di Vita* in termini processuali significa superare la visione di esso come prodotto o esito finale per riconoscerne, invece, il carattere

dinamico, aperto e in continua trasformazione (Coscioni et al., 2025). L'idea stessa di progetto, intesa in senso pedagogico, richiama l'azione di "gettare avanti" (*pro-iacere*), ossia di immaginare possibilità future che si costruiscono nell'interazione con il presente. Ne deriva che il Progetto di Vita non può essere ridotto a un documento, a un piano operativo o a un insieme di obiettivi da raggiungere, ma va inteso come un movimento costante tra intenzionalità e contingenza, tra desiderio e realtà (Damon et al., 2003). Per le persone con disabilità, questo approccio è fondamentale per evitare che il progetto si riduca a un documento burocratico, scollegato dalle reali aspirazioni e dalle condizioni di vita quotidiane.

La prospettiva processuale evidenzia innanzitutto la non linearità delle traiettorie esistenziali: ogni persona attraversa momenti di continuità e di discontinuità, di crescita e di crisi, di apertura e di chiusura. Il progetto non si configura dunque come un percorso rettilineo, ma come un cammino fatto di deviazioni, biforcazioni e riposizionamenti che richiedono capacità di adattamento e resilienza (Hill e Sessa, 2024).

Un secondo aspetto riguarda la dimensione temporale: il progetto si costruisce nel tempo e con il tempo, in un equilibrio sempre instabile tra memoria del passato, esperienza del presente e anticipazione del futuro. Questa temporalità complessa sottolinea come il Progetto di Vita non possa mai essere considerato compiuto, ma resti sempre in divenire, aperto a revisioni e riformulazioni.

Infine, il carattere processuale rimanda alla dimensione dialogica e negoziale: il progetto non è mai solo dell'individuo, ma nasce dall'interazione con altri significativi – famiglie, comunità, istituzioni – che ne condizionano e ne arricchiscono le possibilità. È nello spazio del dialogo che il progetto assume senso e che la persona può elaborare un percorso di autorealizzazione che sia, allo stesso tempo, riconosciuto e sostenuto dal contesto sociale (Bronk, 2013).

In questa prospettiva, il *Progetto di Vita* si configura come un dispositivo educativo che non produce forme predeterminate di esistenza, ma che sostiene le persone con disabilità nell'elaborare traiettorie aperte, capaci di valorizzare la singolarità e di affrontare le sfide dell'imprevisto (Sara, 2011). La processualità diventa così il tratto distintivo del progetto, garantendo la possibilità di trasformazione e di crescita lungo tutto l'arco della vita. Per le persone con disabilità questo implica, ad esempio, la possibilità di esplorare autonomie graduali, di intraprendere percorsi educativi e lavorativi personalizzati, di costruire spazi di vita indipendente compatibili con i propri bisogni di supporto.

L'elaborazione di un *Progetto di Vita* non è mai un processo lineare o privo di ostacoli: al contrario, è attraversato da tensioni e nodi critici che ne mettono in evidenza la complessità. Queste tensioni non vanno interpretate come anomalie da eliminare, bensì come dimensioni costitutive del progetto stesso, che richiedono di essere accolte, comprese e trasformate in occasioni di crescita.

Un primo nodo riguarda la tensione tra aspirazioni individuali e vincoli istituzionali. Da un lato, ogni persona porta con sé desideri, aspettative e immaginazioni di futuro che esprimono la sua singolarità; dall'altro, la realtà è segnata da norme, procedure e modelli organizzativi che possono talvolta limitare o imbrogliare tali aspirazioni. Il rischio è che il Progetto di Vita venga ridotto a un adempimento burocratico, perdendo così la sua carica emancipativa e trasformativa.

Un secondo elemento critico è legato alla dialettica tra autonomia e dipendenza. Ogni progetto implica la ricerca di spazi di autodeterminazione (Cottini, 2016), ma al tempo stesso si radica in una condizione di interdipendenza costitutiva: nessuno costruisce il proprio futuro da solo, e il riconoscimento dei legami di cura, di sostegno e di responsabilità condivisa diventa imprescindibile. La sfida educativa sta nel promuovere autonomie possibili, senza negare i bisogni di supporto che attraversano l'intero arco della vita.

Un ulteriore nodo è rappresentato dalla questione dell'inclusione e della giustizia sociale. I progetti di vita non si sviluppano in un vuoto, ma in contesti segnati da diseguaglianze economiche, culturali e simboliche. In questo senso, pensare al Progetto di Vita significa anche interrogarsi su come le società costruiscono o limitano le opportunità, e su quali strumenti educativi e istituzionali siano in grado di favorire effettivamente pari possibilità di sviluppo per tutti.

Infine, la tensione tra prevedibilità e imprevisto attraversa costantemente ogni traiettoria esistenziale: pianificare significa cercare di dare forma al futuro, ma la vita porta con sé rotture, eventi inattesi, deviazioni improvvise. È proprio questa incertezza a rendere il Progetto di Vita un esercizio aperto, che richiede flessibilità, capacità di riformulazione e sostegni che accompagnino la persona nei momenti di crisi e di transizione.

Accogliere questi nodi critici non significa rinunciare al progetto, ma riconoscerne la natura intrinsecamente complessa. È in questa consapevolezza che il *Progetto di Vita* delle persone con disabilità può diventare realmente un dispositivo educativo e culturale di trasformazione, capace di promuovere una qualità di vita fondata sul riconoscimento delle differenze e sull'apertura alle possibilità.

4. La centralità del Progetto di Vita per le persone con disabilità

In tale contesto emerge con forza il tema del Progetto di Vita (PdV), inteso come strumento personalizzato che tiene conto delle aspirazioni, delle potenzialità e dei diritti della persona (Marchisio e Curto, 2022). Esso ha lo scopo di garantire inclusione, autonomia e autodeterminazione, in particolare per le persone con disabilità.

La centralità del PdV è stata progressivamente consolidata anche sul piano legislativo. Due riferimenti recenti appaiono particolarmente significativi: la Legge Regionale 14 novembre 2022, n. 16 e il Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, entrambi orientati a ridefinire i paradigmi di presa in carico e a promuovere modelli inclusivi e partecipati.

La Legge Regionale 16/2022 (“Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia”) segna una svolta importante nel panorama normativo, sostituendo la precedente legge 41/1996 e introducendo una nuova visione dei servizi a favore delle persone con disabilità. Essa mira, da un lato, a garantire la dignità e i diritti delle persone, contrastando discriminazioni e promuovendo pari opportunità, e dall’altro a ridefinire l’assetto organizzativo dei servizi sociosanitari regionali.

Il testo di legge si caratterizza per un approccio integrato, che coniuga il riordino dei servizi con l’adozione di strumenti innovativi quali il Progetto di Vita individuale e il budget di salute, e con la creazione di organismi di governance e monitoraggio come l’Osservatorio regionale e il Piano regionale della disabilità. Particolare rilievo assume il processo di riorganizzazione dei servizi, che a partire dal 1° gennaio 2024 ha attribuito alle Aziende sanitarie della regione FVG la gestione dei servizi sociosanitari, lasciando invece ai Comuni competenze di natura socioassistenziale, educativa e abitativa. Tale ridefinizione delle responsabilità è accompagnata dall’istituzione dei Servizi di Integrazione Lavorativa (SIL) e dalla creazione di un Fondo sociosanitario dedicato. Un ulteriore elemento di novità è rappresentato dal riconoscimento del ruolo strategico del Terzo settore, chiamato a collaborare nella progettazione e nella sperimentazione di interventi personalizzati. Da segnalare infine anche la scelta linguistica di utilizzare esclusivamente i termini “disabilità” e “persona con disabilità” nei documenti ufficiali, segnale di un cambiamento culturale che si affianca a quello normativo.

Su un piano nazionale, il Decreto Legislativo 62/2024 (“Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l’elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato”) rappresenta un tassello decisivo per l’attuazione della Legge 227/2021, ridefinendo in profondità il concetto di disabilità e i processi di valutazione e presa in carico. Il decreto recepisce il modello bio-psico-sociale dell’OMS e introduce una prospettiva innovativa che considera la disabilità come una condizione dinamica e relazionale, determinata dall’interazione tra caratteristiche individuali e barriere ambientali. Viene così superata una concezione meramente sanitaria o limitata alla certificazione della menomazione, per approdare a un approccio che valorizza la partecipazione e l’autodeterminazione.

La normativa disciplina, in primo luogo, la valutazione di base, affidata all'INPS, e introduce l'accomodamento ragionevole come strumento per rimuovere gli ostacoli che impediscono la piena inclusione. Un ruolo centrale viene poi attribuito alla valutazione multidimensionale, che coinvolge direttamente la persona con disabilità insieme a un'équipe composta da professionisti (assistenti sociali, medici, educatori), familiari e caregiver, oltre che ai servizi e agli enti locali. Tale processo partecipato costituisce la base per la costruzione del Progetto di Vita, inteso come piano personalizzato che abbraccia diverse aree fondamentali: apprendimento e socialità, formazione e lavoro, abitazione e habitat sociale, salute e benessere.

L'innovatività del decreto risiede anche nell'introduzione di strumenti concreti per l'attuazione del PdV: il budget di progetto, che integra risorse economiche e professionali; la figura del referente responsabile, che assicura il coordinamento e la continuità degli interventi; e la portabilità del progetto, che rimane valido anche in caso di cambi di residenza o di contesto di vita. Il quadro è completato dall'istituzione di un fondo nazionale dedicato e dall'integrazione del PdV nel Fascicolo Sanitario Elettronico, a garanzia della tracciabilità e dell'accessibilità delle prestazioni. La riforma è entrata in vigore il 30 giugno 2024.

Nel loro insieme, questi due provvedimenti – pur collocandosi su piani diversi, regionale e nazionale – convergono verso un obiettivo comune: rafforzare il PdV come strumento fondamentale per garantire diritti, promuovere inclusione e migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità. Se la legge della regione FVG pone l'accento sul riordino organizzativo dei servizi e sulla valorizzazione della governance locale, il decreto legislativo definisce un quadro di riferimento generale che istituzionalizza la valutazione multidimensionale e la progettazione personalizzata. Entrambe le normative confermano l'importanza della partecipazione diretta della persona con disabilità e del riconoscimento del suo ruolo attivo nei processi decisionali, delineando così un sistema sempre più orientato alla personalizzazione e alla corresponsabilità sociale.

5. Il ruolo delle relazioni e dei contesti

Il *Progetto di Vita* non si costruisce mai in isolamento: esso prende forma e significato all'interno di una trama di relazioni e di contesti che ne influenzano profondamente lo sviluppo. Per le persone con disabilità, la prospettiva individuale è sempre intrecciata con quella sociale e comunitaria, poiché ogni percorso di vita si radica in appartenenze, legami e istituzioni che fungono da risorse o, talvolta, da ostacoli.

La dimensione relazionale appare dunque cruciale. Famiglia, amici, comunità locali, reti associative e professionali non rappresentano semplicemente cornici esterne, ma veri e propri nodi vitali attraverso cui le persone con disabilità trovano sostegno e possibilità di espressione. Le relazioni significative diventano luoghi di apprendimento, di cura e di sperimentazione, capaci di favorire processi di autonomia e di responsabilizzazione (van Heumen e Schipper, 2016).

Accanto alle relazioni informali, un ruolo determinante è svolto dalle istituzioni educative, sociali e sanitarie. Scuole, servizi socio-educativi, centri di formazione, politiche del lavoro e sistemi di welfare contribuiscono a creare le condizioni materiali e simboliche per la realizzazione dei progetti di vita. Tuttavia, tali istituzioni possono agire sia come leve di emancipazione sia come strutture che rischiano di normalizzare e standardizzare i percorsi individuali, riducendo la complessità delle biografie a categorie prestabilite.

In questa prospettiva, diventa fondamentale il concetto di *comunità educante*, intesa come insieme di attori e istituzioni che collaborano in modo interdipendente per sostenere le traiettorie esistenziali. La comunità educante non si limita a offrire risorse, ma diventa contesto di co-costruzione, in cui la persona con disabilità è riconosciuta come soggetto attivo, portatore di diritti e di capacità progettuali (Tomei e Galligani, 2020; Romano, 2021).

Infine, la dimensione interistituzionale appare decisiva: nessun Progetto di Vita può essere sostenuto da un singolo attore o settore, ma richiede sinergie tra ambiti diversi – educativo, sociale, sanitario, lavorativo, culturale. Solo un approccio integrato consente di affrontare la complessità delle vite reali, evitando frammentazioni e discontinuità di intervento.

6. Verso una cultura della Qualità di Vita

Il *Progetto di Vita*, se inteso nella prospettiva della complessità e della processualità, apre inevitabilmente alla questione della *Qualità di Vita*. Per le persone con disabilità ciò non significa soltanto benessere materiale, ma possibilità di vivere esperienze significative, coltivare relazioni, apprendere e partecipare alla vita sociale (Livneh, 2016).

Promuovere una *cultura della Qualità di Vita* significa, in primo luogo, abbandonare approcci riduttivi che limitano l'idea di benessere alla sola dimensione economica o sanitaria. Significa, piuttosto, adottare uno sguardo capace di includere la dignità, la partecipazione, l'autonomia, la possibilità di apprendere e di coltivare legami significativi (Brown, Hatton e Emerson, 2013). In questa prospettiva, il Progetto di Vita diventa non solo uno strumento individuale, ma un dispositivo sociale e culturale che orienta pratiche educative e

politiche verso forme più inclusive ed eque di convivenza (Cottini, Zorzi e Fedeli, 2016).

La cultura della qualità di vita si fonda inoltre sul riconoscimento del carattere collettivo e condiviso del benessere. La vita buona del singolo è inseparabile dalla qualità delle relazioni e dei contesti in cui essa si sviluppa: comunità inclusive, istituzioni giuste, servizi capaci di accompagnare le persone con disabilità nelle diverse fasi dell'esistenza. In questo senso, la qualità di vita diventa una responsabilità sociale e politica, che interpella tanto i sistemi educativi quanto le politiche pubbliche (Cottini et al., 2016).

Infine, pensare il Progetto di Vita come via per la qualità di vita implica riconoscere il valore trasformativo dell'educazione. L'educazione non si limita a trasmettere competenze, ma contribuisce a costruire significati, a generare appartenenza, a sostenere processi di emancipazione (Nussbaum, 2011). È in questo intreccio tra dimensione personale e dimensione collettiva che si apre lo spazio per una vera e propria *cultura della Qualità di Vita*, capace di orientare la società nel segno dell'inclusione, della giustizia e della cura reciproca.

7. Prospective operative

Alla luce dei nodi analizzati, il passaggio verso un'effettiva attuazione del Progetto di Vita richiede una prospettiva sistemica e riflessiva, capace di connettere le dimensioni individuali, relazionali, organizzative e istituzionali in un quadro coerente di responsabilità condivise. In tale direzione, appare necessario rendere il PdV non solo un dispositivo intenzionale, ma un processo valutabile e governabile, in grado di orientare la qualità delle pratiche e delle politiche.

L'operazionalizzazione di tale prospettiva implica l'individuazione di indicatori di processo e di esito capaci di restituire la coerenza tra obiettivi, azioni e risultati. Tra i primi si possono considerare la presenza di una valutazione multidimensionale completa, la partecipazione effettiva della persona e della rete familiare nella definizione degli obiettivi, e la nomina di un referente unico che garantisca il coordinamento interistituzionale. Tra gli indicatori di esito, assumono rilievo il livello di autodeterminazione raggiunto, la qualità di vita percepita, il grado di inclusione nei contesti di vita, formativi e lavorativi, e la stabilità delle reti sociali e comunitarie (Schalock et al., 2017; Brown et al., 2013).

Parallelamente, l'efficacia del PdV dipende dall'attivazione di specifiche leve attuative: la definizione di procedure standardizzate e condivise per la stesura, la revisione e la portabilità del progetto; l'istituzione di sistemi di monitoraggio integrati tra ambiti sociale, sanitario ed educativo; e l'investimento in

formazione professionale continua orientata al pensiero complesso e alla progettazione partecipata (Morin, 1993; Ianes, 2006). Questi elementi, lungi dal configurarsi come meri adempimenti tecnici, rappresentano le condizioni per trasformare il PdV in uno strumento di governance generativa, capace di favorire apprendimenti istituzionali, innovazione organizzativa e sviluppo di contesti di vita realmente inclusivi (Canevaro et al., 2021).

8. Conclusioni

La riflessione sviluppata ha messo in evidenza come il *Progetto di Vita* rappresenti un dispositivo educativo e culturale di straordinaria rilevanza, ma al tempo stesso segnato da una complessità che ne rende difficile la traduzione immediata nella vita quotidiana delle persone con disabilità. Lungi dall'essere un piano prestabilito, il progetto assume i tratti di un processo aperto, dinamico e dialogico, che si costruisce nell'intreccio tra aspirazioni individuali, vincoli istituzionali, relazioni significative e contesti sociali.

Il riconoscimento delle tensioni – tra autonomia e dipendenza, tra desideri e limiti, tra prevedibilità e imprevisto – non indebolisce il senso del Progetto di Vita, ma ne sottolinea la natura intrinsecamente complessa. È proprio nel confronto con queste sfide che il progetto si configura come pratica di cura, di responsabilità condivisa e di trasformazione culturale.

Un punto centrale emerso riguarda il ruolo delle relazioni e dei contesti, che non costituiscono semplici sfondi esterni, ma elementi vitali che rendono possibile o, al contrario, ostacolano la realizzazione delle traiettorie di vita. Da qui la necessità di promuovere una visione interistituzionale e comunitaria, capace di integrare i diversi ambiti – educativo, sociale, sanitario, lavorativo – in un'ottica sistematica e non frammentata.

In definitiva, parlare di *Progetto di Vita* significa aprire alla prospettiva di una *Qualità di Vita* intesa non solo come benessere individuale, ma come orizzonte collettivo. L'educazione, in questo scenario, assume un ruolo strategico: essa diventa il luogo privilegiato in cui sostenere la capacità delle persone con disabilità di immaginare, costruire e rielaborare le proprie traiettorie, valorizzando la singolarità e orientando la società verso modelli di giustizia e inclusione.

Riferimenti bibliografici

Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.

- Bronk K. C. (2013). *Purpose in life: A critical component of optimal youth development*. Springer. Doi: 10.1007/978-94-007-7491-9.
- Brown I., Hatton C., and Emerson E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5): 316-332.
- Canevaro A., Zoffoli R., Callegari L., and Gianni, M. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Corti S., Cavagnola R., Carnevali D., Leoni M., Francesco F., Galli L., ... and Chiodelli G. (2023). The life project of people with autism and intellectual disability: investigating personal preferences and values to enhance self-determination. *Psychiatria Danubina*, 35(Suppl 3): 17-23.
- Coscioni V., Paixão M. P., Teixeira M. A. P., and Savickas, M. L. (2023). Life projects: a comprehensive definition. *Philosophical Psychology*, 38(4): 1295-1317. Doi: 10.1080/09515089.2023.2234951.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L., Zorzi S., and Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Damon W., Menon J., and Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3): 119-128. Doi: 10.1207/S1532480XADS0703_2.
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62, "Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato". -- <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/SG> (ultima consultazione il 10.09.2025).
- Hill R., Sessa, F. (2024). La teoria della complessità. *Prospettiva sistematica e terapia strategica: Mariage blanc o seconda sinergia?*. Trento: Erickson.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Legge regionale 14 novembre 2022, n. 16, "Interventi a favore delle persone con disabilità e riordino dei servizi sociosanitari in materia". Testo vigente dal 05/06/2025. -- <https://lexview-int.regione.fvg.it/fontioperative/xml/xmllex.aspx?anno=2022&legge=16> (ultima consultazione il 10.09.2025).
- Livneh H. (2016). Quality of Life and Coping With Chronic Illness and Disability: A Temporal Perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 59(2): 67-83. Doi: 10.1177/0034355215575180.
- Marchisio C., Curto N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In: *Didattica e inclusione scolastica Inklusion im Bildungsbereich* (pp. 203-215). Bozen-Bolzano: University Press.
- Morin E., Corbani M. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pavone M. (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Romano L. (2021). La scuola come comunità educante nella pedagogia italiana del secondo Novecento. *Pedagogia e vita*, 1: 18-30.
- Sara R. (2011). Learning from life – Exploring the potential of live projects in higher education. *Journal for Education in the Built Environment*, 6(2): 8-25.
- Schalock R. L., Gomez L. E., Verdugo M. A., & Claes C. (2017). Evidence and evidence-based practices: Are we there yet?. *Intellectual and developmental disabilities*, 55(2): 112-119.
- Tomei G., Galligani I. (2020). La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa. *Biblioteca di testi e studi*, 241-270.
- van Heumen L., Schippers A. (2016). Quality of life for young adults with intellectual disability following individualised support: Individual and family responses. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(4): 299-310. Doi: 10.3109/13668250.2016.1213797.
- World Health Organization (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO. -- <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (ultima consultazione 11.09.2025).

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 speciale¹ 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,

¹ 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 affonda le radici nella riflessione epistemologica maturata nel dibattito che da molti anni anima la pedagogia speciale, orientandone lo sviluppo teorico e metodologico². 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 inequivoco 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-*

² 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, Franscucutti, 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, Griffò, 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 faticino 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 “poter 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 depotenziato 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.

Quality of Life of siblings and parents of people with intellectual disabilities: A pilot study

Catia Giacconi^{}, Noemi Del Bianco^{**}, Ilaria D'Angelo^{***}, Lucia Borsini^{****}*

Abstract

This study explores the Quality of Life (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Giacconi, 2015; Cottini et al., 2016) of family caregivers of people with intellectual disabilities with particular attention to the perspectives of parents and siblings (brothers and sisters). Specifically, using a qualitative approach, the research aims to understand their perceptions about the levels of Quality of Life they experience (Arnold, Heller, 2018; Múries-Cantán et al., 2023). In line with the literature on the subject (Del Bianco, 2019; Taylor, Cobigo, Ouellette-Kunzt, 2019; Caldin, Giacconi, 2021; Lepri, 2023), the study highlights the importance of rethinking policies and practices to provide more effective support to families, both during the 'During Us' phase and in the long-term planning of 'After Us'. The results underline the importance of considering the quality of life of the entire household in the design of interventions and services to the person, promoting empowerment and partnership between families and local services.

Key words: Quality of Life; caregivers: parents; siblings; self-determination

First submission: 02/10/2025, accepted: 07/11/2025

1. Quality of Life of caregivers of people with disabilities

Reference literature, proper to pedagogical-special reflection (Montobbio, Lepri, 2000; d'Alonzo, 2008; 2020; Pavone, 2009a,b; Cottini et al., 2016; 2021; Mura, 2018; Caldin, Giacconi, 2021), has long paid particular attention to the centrality of the person with disabilities in the construction of a Life Project that takes a dynamic, open and flexible perspective. The complexity inherent in the implementation of this trajectory encourages consideration of how to design

* University of Macerata, Italy. E-mail: catia.giacconi@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/ess2-2025oa21181

coherent pathways oriented to the Quality of Life (QOL) construct from birth, in order to avoid the risk of sudden or even emergency solutions in adulthood (Pavone, 2009).

Part of larger studies and research (Felce, Perry, 1996; Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Schalock et al., 2000; Schalock, Gardner, Bradley, 2007; Layte, Sexton, Savva, 2013; Giacconi, 2015; Cottini, Zorzi, Fedeli, 2016; Zappella, 2019; Amor et al., 2023; Verdugo Alonso, Schalock, 2024) the conceptual frame of Quality of Life is now central to orienting the design of the existential paths of people with disabilities, representing the perspective towards which any educational intervention can tend. Raising the perceived quality of life on a personal level means, in fact, increasing opportunities for participation, integration, equity, choice and self-determination (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2006). On the other hand, the QOL is the key criterion for planning effective interventions and for organising quality services (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2012; Schalock, Verdugo Alonso, 2006; Townsend-White, Pham, Vassos, 2012; Gomez et al., 2013; van Loon et al., 2013; Giacconi, 2015; Giacconi, Rodrigues, 2018; Del Bianco, 2019; D'Angelo, 2020; Amor et al., 2023).

The importance of the construct for multidimensional handling (Schalock, Verdugo Alonso, 2002; 2006; Cottini, 2016; Giacconi, 2015) prompts us to ask ourselves about its articulations and its operationalization in reference to the complex dimensions of taking care of families with children with disabilities (Pavone, 2009; Caldin, 2006; Zanobi et al., 2002). The importance of proceeding in this direction is highlighted by various lines of research carried out by the scientific community of Special Pedagogy, which make it possible to enter into the main pedagogical issues relating to the care of persons with disabilities by their caregivers, especially at the delicate moment of 'After Us'.

In the first place, it seems appropriate to underline the mutual and direct relationship that exists between the Quality of Life of those who care for the person with disabilities and that of the person with disabilities (Blacher, 2001; Seltzer et al., 2001; Schalock, Verdugo Alonso, 2002; Giacconi, 2015; Arnold, Heller, 2018; Luijkk et al., 2019). In the same direction, there is a need to proceed with the 'family interpretation of the Quality of Life' (Schalock, Verdugo Alonso, 2012, p. 201). Special Pedagogy has long recognized the centrality of this reflection, supporting the active involvement of both the person with disabilities and caregivers in the construction of Life Projects, able to align expectations, needs, and desires (Giacconi, 2015). However, there are several studies (Lujik et al., 2016; Maes et al., 2021; Scavarda, 2022; 2023; Wolff et al., 2022; Kruithof et al., 2024) which highlight the need to conduct more in-depth studies with regard to the dimensions perceived as having an impact on the quality of life of the person with disabilities and of the caregiver himself.

Secondly, to highlight the need for further research on the quality of life of caregivers of persons with disabilities, critical issues arise regarding the increase in life expectancy and the ageing of the family support network (ISTAT, 2019). In other words, the planning of the future of persons with disabilities must go beyond the logic of the emergency to leave room for sustainable and timely planning, developed in synergy, both with the person with disabilities and with their caregivers and with the relevant territorial services (Giaconi, 2015; Del Bianco, 2019; D'Angelo, 2020). In the latter direction, the studies highlight how crucial it is to support a design that unfolds in the 'During Us' for the planning of the 'After Us' (Brennan et al., 2018; ISTAT, 2019; Giaconi et al., 2020).

To raise reflections to guide policies and services, so that they can move towards qualitative terms, supporting forms of empowerment and partnerships with the entire family (Pavone, 2009a,b; Schalock, Verdugo Alonso, 2012; Caldin, Cinotti, Serra, 2017), in this study we will reconstruct the perceptions of the Quality of Life of family caregivers, focusing our specific attention on the dynamics experienced by siblings, i.e. the brothers and sisters of people with disabilities.

1.1 Quality of Life: from parents to siblings

The premises outlined above allow us to briefly examine some of the complex dimensions of family care when people with disabilities are present (Pavone, 2009b; Caldin, 2006; Giaconi et al., 2020; Caldin, Giaconi, 2021; Quatrosi et al., 2023; Múries-Cantán, 2024).

Studies conducted on the subject (Farinella, 2015; Trenceri, 2016) have long recognised the importance of deepening and learning about the experiences of siblings, using qualitative approaches in order to detect factors that can influence their well-being and resilience strategies (Meltzer, Kramer, 2016; Scavarda, 2023). As they grow up, the brothers and sisters of people with disabilities face numerous challenges and complex moments of 'reorganisation'. In childhood, for example, siblings may experience both moments of stress and increased sensitivity to the needs of others (Scavarda, 2023). This dual experience can persist into the adolescent period, adding to other conflicting emotions. During the search for affirmation of their individuality and independence (Macedo Costa, Pereira, 2019), siblings can, in fact, harbor feelings of shame or embarrassment related to the presence of a brother / sister with disabilities in the family, but also a strong sense of pride for their progress and their achievements (Macedo Costa, Pereira, 2019). In adulthood, expectations about taking on a more substantial caregiving role than a sister or brother with a disability have an impact on the siblings' life plan.

This demand increases in relation to parental ageing or the loss of one or both parents (Hodapp, Glidden, Kaiser, 2005; Pavone, 2009a, b; Burke et al., 2012; Caldin, Giacconi, 2021; Niedbalski, 2023).

In addition, research conducted on the theme of care roles assumed by siblings of people with disabilities highlights significant gender differences in care modalities and future life choices. In particular, studies by Burke and collaborators (2012) and Scavarda (2022) have highlighted a differentiated trend between siblings in the approach to caring for family members with disabilities. Specifically, it was found that male siblings tend to be more inclined to consider the option of institutionalisation as a long-term solution for family members with disabilities. While the sisters have shown a greater propensity towards more intimate and participatory care, often opting for solutions that involve direct and continuous involvement in the care of the disabled brother or sister.

As involvement in caring for and supporting the person with disabilities affects the future expectations of siblings, influencing their professional and relational choices (Scavarda, 2022; Karni-Vizer et al., 2023), the Family Life Project must maximise the potential of the person with disabilities, guaranteeing their autonomy and supporting the Quality of Life of each member (Caldin, Giacconi, 2021; Scavarda, 2022; 2023).

In light of the findings that have been reconstructed, the study we will present below aims to rebuild perceptions about the QOL of siblings of young adults with intellectual disabilities, drawing on the perceptions of both themselves and their parents.

In detail, the methodology includes a qualitative research design (Bogdan, Biklen, 1998; Corbin, Strauss, 2008) with interviews and focus groups analyzed according to the procedures of Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2017). Indeed, it was not possible to address the survey with standardised and validated tools in Italy (Del Bianco, 2024) since most of these are addressed to the QOL survey of brothers and sisters with disabilities who are still in the developmental stage, mainly children with fragile health conditions. Although these tools are particularly relevant from a scientific and methodological point of view, they do not appear to be in line with our research questions, which are directed instead towards the analysis of the perceptions of the quality of life levels of siblings of adults with intellectual disabilities.

2. The research: the methodological system

To reconstruct the perceptions we are interested in, the survey sample comprises 30 parents (proxy reports) and 15 siblings (self-reports). Among the

interviewees, involved thanks to the collaboration of associations of people with intellectual disabilities, there are: parents, siblings, sisters of adults with Down syndrome, childhood cerebral palsy, early childhood meningitis, Williams syndrome, intellectual disabilities caused by trauma during childbirth or other unknown causes.

In accordance with the scientific literature outlined above, this research is based on the multidimensional model of the QOL developed by Schalock and Verdugo Alonso (2002; 2006; 2012).

The methodological framework provides for a qualitative research project, as our interest is limited to the recognition of what it means to experience Quality of Life when one is a sibling of people with intellectual disabilities (Bogdan, Biklen, 1998; Corbin, Strauss, 2008).

For these reasons, the investigation process involves semi-structured individual interviews with both the siblings and the parents. Then it proceeds with the analysis of the interviews through the creation of focus groups.

The interviews were calibrated to some specific focus, allowing the interviewer and the participant to contextualise their personal experience. Based on the principles mentioned above, three lists of topics for interviews have been developed (Focus 1: tell their own life story; Focus 2: the experience of being a brother/sister and considerations about one's own quality of life; Focus 3: Think about what it means to be a brother/sister. In order to maintain flexibility for siblings to tell their stories, the questions asked during the interviews were managed in such a way as to give an opportunity to propose unforeseen topics. Each interview lasted between 40 and 70 minutes and was recorded digitally, then each researcher faithfully transcribed the content by annotating field notes to add details and descriptions. Following the principles of Grounded Theory (Miles, Huberman, 1994; Bogdan, Biklen, 1998; Mortelmanns, 2007; Corbin, Strauss, 2008), data collection and analysis were iterative: Brothers and sisters were asked to check the text and report any materials they wished to supplement or modify.

Finally, in order to proceed with the return of the perceptions obtained and in the comparison with the interviewees about the results obtained from the analysis of the interviews, focus groups were created that involved separately both the siblings group and that of the parents (Barbour, 2007).

3. Presentation and analysis of data

In this section, we will discuss the results of interviews conducted with siblings and parents of adults with intellectual disabilities.

Through the Grounded Theory approach (Glaser, Strauss, 2017), it was possible to identify the main patterns emerging from the narratives of siblings and parents, in order to better understand their experience and the relational dynamics within the family structure. The choice of Grounded Theory responds to the objective of constructing a theoretical framework that reflects the specific experiences and perceptions of the quality of life of siblings, starting from the raw data to arrive at conceptual categories and an emerging theory.

The data analysis followed the steps of the Grounded Theory (Corbin, Strauss, 2015):

- Open coding: at this early stage, data from interview transcripts were broken down into significant units to identify early conceptual labels;
- Axial coding: The concepts that emerged were organised and linked together to create broader and more structured categories. At this stage, conceptual labels were grouped into categories (Table 1 and Table 2);
- Selective coding: In the final phase, an emerging theory was identified that connects categories and macro-categories in a coherent framework, capable of explaining the experiences of siblings in their complexity (Table 1).

Table 1 - Perceptions of siblings with reference to their Quality of Life

Conceptual labels	Categories
Experience isolation and limited social integration in group contexts.	Participate in social contexts
Internalize negative emotions and manifest symptoms of anxiety, stress, sleep disorders and a growing demand for attention.	Demonstrate your state of well-being
Demonstrate affection and protection with emotional closeness, but possess limited skills in relational dynamics.	Building a Fraternal Relationship
Affirming preferences and autonomy with difficulties in emotional elaboration in certain contexts and a tendency towards self-determination that is mainly achieved through dialogue.	Express your preferences
Require educational, psychological and social support to strengthen support.	Receive support and resources
Adapt with resilience and compensatory strategies in social challenges, highlighting the development of personal compensatory strategies to address challenges.	Develop adaptive skills

The results presented in Tables 1 and 2 reveal a convergence between the perceptions of siblings and parents with regard to Quality of Life, especially

with regard to emotional management, building family ties, the importance of supports and resources, personal growth, and social participation.

Table 2 - Perceptions of parents about the quality of life of siblings

Conceptual labels	Categories
Internalize and process emotions with vulnerability and resilience.	Processing emotions
Cultivate protective fraternal bonds and relational dynamics in the family and social context.	Building Family Relationships
Create environments of comfort and opportunities for personal development.	Experience Supports and Resources
Develop adaptability and autonomy through the recognition of own resources.	Growing and adapting
Affirming the self through self-determination and awareness in choices.	Affirming the self
Building belonging and participation through social networks and inclusion.	Participate in social life
Affirming rights and dignity through self-awareness and self-defense.	Recognize your rights

In the third phase of the Grounded Theory process, the categories emerged from the interviews of siblings and parents were grouped into macro-categories and organized into broader and abstract concepts that could return a more descriptive knowledge of the phenomenon (Strauss & Corbin, 1990).

The macro-categories identified are the following: "Processing emotions"; "Building meaningful relationships"; "Finding your place"; and "Self-determination". Based on the results obtained, it can be said that the theory emerging from the research suggests that a continuous interaction between personal needs and the demands of the family support network defines the experience of being a sibling of a person with a disability. This theory highlights the balance between adaptive resources (such as resilience and adaptive skills) and aspects of vulnerability (including anxiety and social isolation), offering new perspectives on sibling support.

4. Discussion and practical implications

The data collected reveal a generally positive trend regarding the perception of the Quality of Life of the siblings belonging to the sample.

Concerning the macro-category ‘Processing emotions’, the evidence gathered shows that the management of emotions is a particularly critical element for siblings. Interviews reveal that brothers and sisters often experience multiple emotional experiences, characterized primarily by anxiety and a heightened sense of responsibility, factors that can lead to somatization and stress. Many siblings feel overwhelmed by the care needs of the sibling with a disability, a perception in line with the reference literature that indicates that the disability of a sibling greatly influences the emotional well-being of the sibling, contributing to a high state of stress (Macks, Reeve, 2007; Hannon, 2012; Scavarda, 2022; Kruithof et al., 2024). In addition, part of the emotional well-being of siblings is linked to access to supports and resources, revealing a significant pattern related to the need to have personal spaces and objects. The literature supports this perspective, highlighting how access to adequate material resources can positively influence the quality of life (Schalock, Verdugo Alonso, 2002). In the context of our survey, a seemingly positive picture emerges of the material well-being of siblings and their families. Brothers and sisters of people with disabilities report a satisfactory level of material resources at their disposal, while parents express a favorable perception of their children's environments and life contexts. This optimistic view, however, stands in stark contrast to what is widely documented in the scientific literature. The most recent studies highlight a series of critical issues related to the emotional and economic pressures that weigh on these families, deriving from specific care needs (Emerson & Giallo, 2014; Wolff et al., 2022). In particular, it was found that siblings are significantly more likely to reside in disadvantaged neighborhoods and face chronic financial difficulties. These conditions have a considerable negative impact on their overall material well-being, potentially influencing multiple aspects of their daily lives and development (Emerson & Giallo, 2014; Wolff et al., 2022).

Turning to the macro-category ‘Building meaningful relationships’, we highlight the importance of building fraternal, family, and social relationships for the siblings of people with disabilities. An analysis of the interviews reveals that the topic of fratria is a constant point of comparison within the family. In detail, most siblings report having a strong and deep relationship with the brother or sister with disabilities, characterized by protective attitudes, affection, and mutual esteem. Parents also confirm the quality of the relationship between their children. This type of relational dynamics confirms what is reported in the literature on the subject (Rossetti, Hall, 2015; Macedo Costa, Pereira, 2019), which highlights that the disability of a family member can foster attitudes of warmth and proximity in siblings, creating a bond based on esteem and mutual understanding. In addition to the fraternal relationship, our study highlights the importance of family support as a pillar for the

psychological well-being of siblings. Parents, aware of the relevance of this relationship, seem committed to facilitating opportunities for dialogue and comparison, enhancing the lives of all children and encouraging a climate of openness that allows us to face daily challenges together. The analysis shows that siblings attach significant value to this sense of family unity, seeing mutual support as a source of stability and strength to cope with the complexity of disability-related situations (Farinella, 2015). Finally, from a social point of view, siblings are generally perceived to be included in their social context, managing to maintain ties outside the family environment and to cultivate meaningful relationships with the peer group. In this direction, complex patterns of adaptive skills and resilience in siblings emerge from our study, showing a remarkable ability to adapt to everyday challenges. The perception of parents is equally positive and suggests that siblings can balance the commitments related to the care of the brother or sister with an active participation in social life, finding spaces to express themselves and strengthen their identity beyond family dynamics (Farinella, 2015).

These considerations can be read in continuity with the macro-category ‘Finding your place’, whose data show that in relation to social participation, most siblings feel an integral part of their social context, investing time in interpersonal relationships and rarely experiencing feelings of marginalisation linked to the presence of a person with disabilities in the family. Parents also perceive their children as being included in social contexts. However, sector literature (Koukouriki et al., 2022; Wolff et al., 2022) points out that siblings can frequently experience feelings of loneliness and dissatisfaction in relationships with peers, undergoing isolation and stigmatisation (Hannon, 2012; Marquis et al., 2019; Caliendo et al., 2020). What emerged from the interviews conducted is in continuity with the numerous studies on the subject (Dew et al., 2008; Mulroy et al., 2008; Hannon, 2012), according to which the presence of a brother/sister and/or son/daughter with disabilities can affect both positively and negatively their personal development (Mulroy et al., 2008). In this regard, Hannon (2012) states that the presence of a brother/sister in the family can increase, for example, personal levels of empathy. It is therefore essential to support and enhance these emerging skills so that siblings can fully develop their adaptive and individual growth potential.

The analysis of interviews conducted directly with siblings reveals a complex dynamic within the macro-category “self-determination”. The majority of participants report that they perceive substantial freedom in the expression of their desires, opinions and preferences within the family context. However, this perception is counterbalanced by difficulties reported in the emotional processing of certain situations and in the practical exercise of autonomy.

It is noteworthy that while siblings demonstrate a significant awareness of their rights, in line with the perception of parents, considerable criticalities emerge in relation to contextual barriers. Most of the participants perceive the surrounding environment as an obstacle to the free expression of ideas, expectations, and needs. This phenomenon is reflected in the scientific literature, in particular in the study of Guralnick (2006), which suggests that the presence of hindering factors in life contexts can negatively affect the social and communicative skills of siblings, with significant consequences on personal empowerment, self-advocacy, and, more generally, on the entire construct of Quality of Life.

The results outline a process of developing decision-making autonomy and personal agency characterized by an intrinsic tension between the desire for independence and the need for support in choices. In parallel, the majority of parents believe that the emotions, preferences, opinions, needs, and inclinations of siblings are respected, and that they manifest their self-determination mainly through "dialogue and confrontation with the other".

The observed discrepancy between the perceptions of siblings and those of parents is reflected in the reference literature (Farinella, 2015; Scavarda, 2022; Rochefort et al., 2023). Studies indicate that parents tend to expect levels of excellence from siblings in various areas of life, and that the latter often impose high standards on themselves, but conceal a deep sense of loneliness and fatigue (Farinella, 2015). In summary, the analysis of the interviews suggests that siblings tend to give up some of their life plans to meet the care expectations placed on them by their parents (Scavarda, 2022).

This complexity of dynamics underscores the need for a multidimensional approach in understanding and supporting sibling self-determination, considering both individual perceptions and environmental and family influences.

5. Conclusions

The analysis of the results emerged from this research corroborates the conceptualization of "sibling" as an experience characterized by a constant dynamic interaction between the individual needs of the brothers and sisters and the requests coming from the family support network. This interpretation aligns with the existing literature on the subject while offering new perspectives for the analysis of the Quality of Life of siblings.

In particular, the need to achieve an optimal balance between adaptive resources, such as resilience and adaptive skills, and aspects of vulnerability, such as anxiety and social isolation, is particularly relevant. This balance is a

crucial element for the promotion of the overall well-being of siblings, opening new horizons of research and intervention within the QOL.

The main concerns expressed by the siblings, with particular emphasis on future planning, growing care needs and health issues associated with the aging of the person with disabilities (Mansell & Wilson, 2010; Taggart et al., 2012; Davys, Mitchell, & Haigh, 2016; Casale et al., 2021; Kruithof et al., 2021, 2024), highlight the urgent need to develop a longitudinal approach to the life cycle design of persons with disabilities. This approach should include the implementation of targeted media and specific services (Gilbert et al., 2008; Arnold et al., 2012).

In this direction, a significant element that emerged from the research concerns the need for a substantial ‘rethinking’ of family support policies and practices (Del Bianco, 2019; Taylor, Cobigo, Ouellette-Kunzt, 2019; Caldin, Giacconi, 2021; Lepri, 2023). This rethinking must be geared towards planning that goes beyond the logic of the emergency, instead developing sustainable and planned strategies ‘on time’ (Pavone, 2009; Giacconi, 2015; Giacconi et al., 2024). This approach requires effective synergy between people with disabilities, caregivers, and local services, with particular attention to planning for both ‘During Us’ and ‘After Us’ (Pavone, 2009; Giacconi, 2015). In this regard, the literature highlights the need for a longitudinal approach that considers the evolution of the fraternal relationship throughout life (Farinella, 2015; Giorgini, Murolo, Salvitti, 2021), with a focus on moments of transition and changes in family dynamics (Chiusaroli, 2022). This is crucial to understanding how relationships change over time and to identifying the most appropriate interventions at different stages of development.

This longitudinal perspective not only responds to the immediate needs of siblings but also serves as a preventive strategy to address future challenges related to the ageing of both siblings and persons with disabilities. The adoption of such an approach could significantly contribute to the improvement of the QOL of the entire household, promoting greater resilience and adaptability in the face of the evolutionary challenges of the life cycle.

In the same direction, another critical element that emerges from our analysis is the need for siblings to receive more substantial support, including from social and health services. This need is manifested not only in the desire for greater family inclusion, but also in the aspiration to be able to freely and consciously choose one's future care role, in anticipation of the time when parents will no longer be able to provide primary care (Mansell & Wilson, 2010; Arnold et al., 2012; Taggart et al., 2012; Davys, Mitchell, & Haigh, 2016; Kruithof et al., 2024). This significantly affects the well-being and caregiving experiences of siblings (Farinella, 2015; Giorgini, Murolo, & Salvitti, 2021),

highlighting the crucial importance of preventive interventions and ongoing support.

The scientific literature has specifically identified the support needs of siblings (Farinella, 2015; Giorgini, Murolo & Salvitti, 2021), underlining the importance of dedicated services that can accompany them on their life path (Giaconi, 2015). In particular, emphasis is placed on the need to adequately support the next generation of caregivers (Farinella, 2015; Del Bianco, 2019; Giorgini, Murolo, & Salvitti, 2021), recognising the crucial role that siblings will play in the future care of people with disabilities.

This perspective underlines the importance of a holistic and longitudinal approach in the design of support services, which takes into account not only the immediate needs but also the future challenges that siblings could face in their role as caregivers. The implementation of such services could significantly contribute to the improvement of the quality of life of siblings, promoting their decision-making autonomy and their long-term psychosocial well-being.

Continuity of educational interventions is, therefore, the essential condition to be met together with the criteria of synergistic integration between the different contexts experienced by the person during the various phases of life (Schalock, Gardner, Bradley, 2007; Palmer, 2010; Giaconi, 2015). Ignoring the alignment between the different expectations of the reference "systems" involved can compromise the implementation of integrated interventions, negatively affecting the general perception of the Quality of Life of the person with disabilities and those providing support and care actions (Giaconi, 2015). On the other hand, planning 'in time' and 'in time' makes it possible to overcome purely welfare and rigid logics (d'Alonzo, 2008), thus promoting a complex and articulated educational process (Canevaro, 2011) aimed at the well-being of the person with disabilities and the figures who support them.

In conclusion, the overall analysis suggests the need for a holistic and integrated approach to the quality of family life. For these reasons, future lines of research and implementation of services may concern the facilitation of networking between siblings, to be supported by professionals able to support training and education specific to the role of caregiver, in order not only to offer emotional support, but also the promotion of self-determination in the choice of the level of involvement in caregiving (Del Bianco, 2024).

References

- Amor A. M., Verdugo M. Á., Fernández M., Aza A., Sánchez-Gómez V., & Wolowiec Z. (2023). Development and validation of standardized quality of life measures for persons with IDD. *Behavioral Sciences*, 13(6), 452.

- Arnold C. K., & Heller T. (2018). Caregiving experiences and outcomes: Wellness of adult siblings of people with intellectual disabilities. *Current Developmental Disorders Reports*, 5: 143-149.
- Arnold C. K., Heller T., & Kramer J. (2012). Support needs of siblings of people with developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(5): 373-382.
- Barbour R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: Sage Publications.
- Bassola B., Cilluffo S., & Lusignani M. (2020). Going inside the relationship between caregiver and care-receiver with Amyotrophic Lateral Sclerosis in Italy, a Grounded Theory study. *Health & Social Care in the Community*, 29(4): 1037-1046.
- Blacher J. (2001). Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal on Mental Retardation*, 106(2): 173-188.
- Bogdan R. C. & Biklen S. K. (1998). *Qualitative research in education: an Introduction to Theory and Methods*, 3a edn. Boston: Allyn & Bacon.
- Burke M.M., Taylor J.L., Urbano R., & Hodapp R.M. (2012). Predictors of future caregiving by adult siblings of individuals with intellectual and developmental disabilities. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(1): 33-47.
- Cafferty Mehok C. (2017). A grounded theory approach to investigating the sibling relationships of individuals with autism spectrum disorders and their derived developing siblings (Doctoral dissertation). Doi: 10.7282/T3G163WZ.
- Caldin R. (Ed.) (2006). *Educational pathways in visual impairment: identity, family and school and social integration*. Erickson Editions.
- Caldin R., Cinotti A., & Serra F. (2017). *Disability, families and services. Alliance commitments, evaluation experiences*. Foggia: Editions of Rosone.
- Caldin R., & Giaconi C. (Eds.) (2021). *Disability and life cycles. Families between imaginary seductives and plausible realities* (pp. 1-217). Milan: FrancoAngeli.
- Caliendo M., Lanzara V., Vetri L., Roccella M., Marotta R., Carotenuto M., Russo D., Cerroni F., Precenzano F. (2020). Emotional-behavioral disorders in healthy siblings of children with neurodevelopmental disorders. *Medicine*, 56(10), 491.
- Casale E. G., Burke M. M., Urbano R. C., Arnold C. K., & Hodapp R. M. (2021). Getting from here to there: Future planning as reported by adult siblings of individuals with disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(3): 246-261.
- Corbin J. & Strauss A. (2008). *Basics of Qualitative Research*, 3a edn. London: Publications Sage.
- Corbin J. & Strauss A. (2015). *Basics of Qualitative Research* (Vol. 14). Sage.
- Cottini L., Fedeli D., & Zorzi S. (2016). *Quality of life in adult disability. Psycho-educational pathways, services and tools*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021). Social inclusion and housing services: Can they be inclusive even if they are aimed only at people with disabilities? The interested look of special didactics. *Italian Journal of special education for inclusion*, 9(1): 74-79.
- d'Alonzo L. (2008). *Integration of the disabled. Roots and educational perspectives*. Brescia: The school.

- d'Alonzo L. (2020). New educational needs and new pedagogical responsibilities. *Scholé: Journal of Education and Cultural Studies*, LVIII(2): 115-122.
- D'Angelo I. (2020). *Special pedagogy for services to persons with complex disabilities*. Milan: Franco Angeli.
- Davys D., Mitchell D., & Haigh C. (2016). Adult siblings consider the future: Emergent themes. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29: 220-230.
- Del Bianco N. (2019). The promotion of self-determination in adults with intellectual disabilities: the state of the art and the research progress. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2): 204-220.
- Del Bianco N. (2024). *Self-determination and self-representation in persons with disabilities. Special pedagogy pathways for inclusion*. Milan: FrancoAngeli.
- Dew A., Balandin S., & Llewellyn G. (2008). The psychosocial impact on siblings of people with lifelong physical disability: A review of the literature. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20: 485-507.
- Dickson-Baures J. (2015). *Exploring growth among siblings of individuals presenting with a severe mental illness: A grounded theory study* (Doctoral dissertation). Adler School of Professional Psychology. ProQuest Dissertations & Theses, 3664284.
- Elo S., & Kyngäs H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1): 107-115.
- Emerson E., Yellow R. (2014). The wellbeing of siblings of children with disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(9): 2085-2092.
- Farinella A. (2015). *Siblings: Be Brothers of Boys with Disabilities*. Trento: Editions Erickson Study Center.
- Felce D., & Perry J. (1996). Exploring current conceptions of quality of life: A model for people with and without disabilities. In: R. Renwick, I. Brown, M. Nagler (Ed.). *Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications* (pp. 51-62). London: Sage Publications.
- Cowboys C. (2015). *Quality of life and adults with disabilities. Inclusive research paths and perspectives*. Milan: FrancoAngeli.
- Giaconi C., & Rodrigues M. B. (2018). *Inclusive education: perspectives, reflections and case studies*. Beaubassin: Italian Academic Editions.
- Giaconi C., Soccia C., Fidanza B., Del Bianco N., Angelo I., & Cappellini S. A. (2020). The After Us: new alliances between special pedagogy and economy for new spaces of Quality of Life. *MeTis-Educational Worlds. Themes, surveys, suggestions*, 10(2): 274-291.
- Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., & D'Angelo I. (2024). The Special Pedagogy today: starting from the footsteps of Andrea Canevaro to find Community. In: SipeS (eds.), *Inclusion does not stop. Always walk* (p. 41-54). Trento: Erickson editions.
- Glaser B., & Strauss A. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Routledge.
- Gilbert A., Lankshear G., & Petersen A. (2008). Older family-carers' views on the future accommodation needs of relatives who have an intellectual disability. *International Journal of Social Welfare*, 17: 54-64.

- Giryński A., Kruś-Kubaszewska K., & Aksamit D. (2019). Siblings of adults with profound intellectual disabilities. Qualitative studies in Poland. *ICERI Proceedings*, 6241-6248.
- Giorgini C., Murolo S., & Salvitti P. (2021). The role of the pedagogue in accompanying siblings throughout their lives. Prospects for intervention. *Pedagogical Guidelines*, 68(4): 103-117.
- Gómez L.E., Verdugo M.A., Arias B. Navas P., & Schalock R.L., (2013). The development and use of provider profiles at the organization and systems level. *Evaluation and Program Planning*, 36: 80-87.
- Guàrdia-Olmos J., Carbó-Carreté M., Peró-Cebollero M., & Giné C. (2017), Item response theory analysis applied to the Spanish version of the Personal Outcomes Scale. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(11): 1021-1033.
- Guralnick M. J. (2006). Family influences on early development: Integrating the science of regulatory development, risk and disability, and intervention. In: K. McCartney, D. Phillips (Ed.). *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 44-61). Boston: Blackwell.
- Hannon M. D. (2012). Supporting Siblings of Children with Disabilities in the School Setting: Implications and Considerations for School Counselors. *Journal of School Counseling*, 10(13): 1-23.
- Hodapp R. M., Glidden L. M., & Kaiser A. P. (2005). Siblings of Persons with Disabilities: Towards a Research Agenda. *Mental Retardation*, 43: 334-338.
- Karni-Vizer N., Shamai Kaplan M., & Snir S. (2023). Couple relationship experiences of siblings and siblings-in-law of persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 36(5): 1124-1135.
- Koukouriki E., Athanasopoulou E., & Andreoulakis E. (2021). Feelings of loneliness and social dissatisfaction in siblings of children with autism spectrum disorders: The role of birth order and meaningful social support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Kristanti M. S., Effendy C., Utarini A., Vernooij-Dassen M., & Engels Y. (2019). The experience of family caregivers of patients with cancer in an Asian country: A grounded theory approach. *Palliative Medicine*, 33(4): 470-478.
- Kruithof K., IJzerman L., Nieuwenhuijse A., Huisman S., Schippers A., Willems D., & Olsman E. (2021). Siblings' and parents' perspectives on the future care for their family members with distinguished intellectuals and multiple disabilities: A qualitative study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(4): 351-361.
- Kruithof K., Olsman E., Willems D., Volkers K., Kleijwegt B., & Nieuwenhuijse A. (2024). 'What if I'm no longer around?': An evaluative description of a structured group conversation about the care for persons with profound intellectuals and multiple disabilities when they outlive their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(2), e13185.
- Layte R., Sexton E., & Savva G. (2013). Quality of life in older age: Evidence from an Irish cohort study. *Journal of the American Geriatrics Society*, 61(Suppl 2): 299-305.

- Lepri C. (2023). *Getting big: the adult status of persons with intellectual disabilities*. Trento: Editions Erickson Study Center.
- Luijkx J., van der Putten A. A. J., & Vlaskamp C. (2019). A valuable burden? The impact of children with profound intellectual and multiple disabilities on family life. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2): 184-189.
- Luijkx J., van Der Putten A. A., & Vlaskamp C. (2016). "I love my sister, but sometimes I don't": A qualitative study into the experiences of siblings of a child with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of intellectual & developmental disability*, 41(4): 279-288.
- Macedo Costa T., & Pereira A. P. D. S. (2019). The Child with Autism Spectrum Disorder: *The Perceptions of Siblings. Support for Learning*, 34(2): 193-210.
- Macks R. J., & Reeve R. E. (2007). The adjustment of non-disabled siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37: 1060-1067.
- Mansell I., & Wilson C. (2010). 'It terrifies me, the thought of the future': Listening to the current concerns of informal carers of people with a learning disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(1): 21-31.
- Marquis S., Hayes M. V., & Mcgrail K. (2019). Factors affecting the health of caregivers of children who have an intellectual/developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(3): 201-216.
- Meltzer A., & Kramer J. (2016). Siblinghood through disability studies perspectives: diversifying discourse and knowledge about siblings with and without disabilities. *Disability & Society*, 31(1): 17-32.
- Miles M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis, an Expanded Sourcebook*, 2nd edn. London: Sage Publications.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Who I would be if I could be. The adult condition of the mentally disabled*. Pisa: Del Cerro.
- Mortelmans D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeks- methoden*. Leuven: I'll take it.
- Moyson T., & Roeyers H. (2012). "The overall quality of my life as a sibling is all right, but of course, it could always be better." Quality of life of siblings of children with intellectual disability: The siblings' perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56: 87-101.
- Mulroy S., Robertson L., Alberti K., Leonard H., & Bower C. (2008). The impact of having a sibling with an intellectual disability: Parental perspectives in two disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52: 216-229.
- Mura A. (2018). *Training Orientation and Life Project. Narratives and didactic- educational itineraries*. Milan: FrancoAngeli.
- Múries-Cantán O., Schippers A., Giné C., & Blom-Yoo H. (2023). Siblings of people with intellectual and developmental disabilities: a systematic review on their quality of life perceptions in the context of a family. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(6): 797-810.
- Niedbalski J. (2023). Life strategies parents of people with profound intellectual and multiple disabilities living in Poland regarding their children's future. *Disability & Society*, 1-22.

- Oppermann S. & Allant E. (2003). The coping responses of the adolescent siblings of children with severe disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 25(9): 441-454.
- Palmer S. B. (2010). Self-determination: A life-span perspective. *Focus on Exceptional Children*, 42: 1-16.
- Pavone M. (Eds.) (2009a). *Family and life project: raise a disabled child from birth to adulthood*. Trento: Erickson.
- Pavone M. R. (2009b). *Parenthood-subsidiarity. The family, a relational system in the making*. In *The Father's Function in Educational and Helpful Relations* (pp. 61-84). Arachne.
- Quatrosi G., Genovese D., Amodio E., & Tripi G. (2023). The quality of life among siblings of autistic individuals: a scoping review. *Journal of Clinical Medicine*, 12(3), 735.
- Rochefort C., Paradis A., Rivard M., & Dewar M. (2023). Siblings of Individuals with Intellectual Disabilities or Autism: A Scoping Review using Trauma Theory. *Journal of Child and Family Studies*, 32(11): 3482-3500.
- Rossetti Z., & Hall S. (2015). Adult sibling relationships with brothers and sisters with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40: 120-137.
- Scavarda A. (2022). My brother is not an only child: the experience of disability by association of siblings of adolescents and adults with intellectual disabilities. *Health and society*, XXI(2): 149-164.
- Scavarda A. (2023). Disability by association for siblings of adolescents and adults with cognitive disabilities. *Disability & Society*, 1-19.
- Schalock R. L., Gardner J. F., & Bradley V. J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock R. L., Bonham G. S., & Marchand C. B. (2000). Consumer based quality of life assessment: A Path Model of Comprehensive Satisfaction. *Evaluation and Program Planning*, 23: 77-88.
- Schalock R. L., Verdugo Alonso M. A. (2006). *Quality of Life Manual. Models and practices of intervention*, trans. Brescia: Vannini.
- Schalock R. L., Verdugo Alonso M. A. (2012). *Quality of life manual. Models and practices of intervention*. trad. it. Brescia: Vannini.
- Schalock R. L., Verdugo M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners* (pp. 1-430). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schreier M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Seltzer M.M., Krauss M.W., Hong J., & Orsmond G. (2001). Continuity or discontinuity of family involvement following residential transitions of adults who have mental retardation. *Mental Retardation*, 39: 181-194.
- Stalker K. & Connors C. (2004). Children's perceptions of their disabled siblings: 'she's different but it's normal for us'. *Children & Society*, 18(3): 218-230.
- Steed L. C., & Langlais M. (2024). Consider the Siblings: A Mixed-Method Study on the Short-Term and Long-Term Consequences of Having a Sibling with a Physical

- and/or Cognitive Disability and Perceived Support. *The Family Journal*, 32(4): 509-521.
- Taggart L., Truesdale-Kennedy M., Ryan A., & McConkey R. (2012). Examining the support needs of ageing family carers in developing future plans for a relative with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 16(3): 217-234.
- Taylor W. D., Cobigo V., & Ouellette-Kuntz H. (2019). A family systems perspective on supporting self-determination in young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(5): 1116-1128.
- Townsend-White C., Pham A. N. T., Vassos M. V. (2012). A systematic review of quality of life measures for people with intellectual disabilities and challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, LVI(3): 270-284.
- Trenceri G. (2016). Siblings: analysis of lived through the design of the family. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1): 455-463.
- van Loon J., Claes C., Vandevelde S., van Hove G., & Schalock R. L. (2017). The Quality of Life Supports Model: An integrated approach to support provision for persons with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(2): 122-132.
- van Loon J.H.M. Gordon S.B., Peterson D.D., Schalock R.L., Claes C., & Decramer A.E.M. (2013). The use of evidence-based outcomes in systems and organisations providing services and supports to persons with intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 36(1): 80-87.
- Verdugo 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.
- Wolff B., Magiati I., Roberts R., Pellicano E., & Glasson E. J. (2022). Risk and resilience factors impacting the mental health and wellbeing of siblings of individuals with neurodevelopmental conditions: A mixed methods systematic review. *Clinical psychology review*, 98, 102217.
- Zappella E. (2019). Self-determination and quality of life: a comparison of measurement scales for persons with disabilities. *Training & Teaching*, 17(1): 281-302.

Ripensare la cura: implicazioni pedagogiche della legge 62/2024 nella formazione dei professionisti sanitari

Pedagogical Implications of Law 62/2024 in the Training of Healthcare Professionals

Gianluca Amatori^{*}

Riassunto

La Legge 62/2024 introduce una riforma organica delle politiche per la disabilità, ponendo al centro il concetto di “progetto di vita” e ridefinendo le pratiche di valutazione in chiave multidimensionale. Il presente contributo analizza la portata pedagogica della normativa alla luce del modello biopsicosociale ICF e dei principi dell’educazione inclusiva, con particolare attenzione alla formazione iniziale e in servizio dei professionisti sanitari. L’articolo evidenzia come medici e operatori delle professioni sanitarie siano oggi chiamati a sviluppare competenze non solo cliniche ma anche educative, relazionali e interprofessionali, in un’ottica di corresponsabilità progettuale. La pedagogia speciale si configura come sapere abilitante per comprendere, accompagnare e formare tali figure, contribuendo a una trasformazione culturale che attraversa università, servizi, enti del Terzo Settore e territori. Il paper propone un’analisi teorica e normativa del quadro attuale, individuando nella formazione una leva strategica per la piena attuazione della riforma.

Parole chiave: Progetto di vita; Pedagogia speciale; Formazione sanitaria; Disabilità; Valutazione multidimensionale; Inclusione.

Abstract

Law 62/2024 introduces a comprehensive reform of disability policies in Italy, placing the “life project” at the core and redefining assessment practices through a multidimensional lens. This paper explores the pedagogical implications of the new framework, grounded in the biopsychosocial ICF model and the principles of inclusive education, with a specific focus on the initial and in-service training of healthcare professionals. The analysis highlights how medical doctors and allied health practitioners are now required to develop not only clinical skills, but also educational, relational and interprofessional competences, within a perspective of shared responsibility in life planning. Special pedagogy emerges

* Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma. E-mail: gianluca.amatori@unier.it.

as an enabling knowledge, capable of guiding, supporting and educating professionals involved in diagnostic, rehabilitative and care pathways. The article offers a theoretical and policy analysis of the current scenario, identifying training as a strategic lever for the full implementation of the reform.

Keywords: Life project; Special pedagogy; Health professions education; Disability; Multidimensional assessment; Inclusion

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

1. Introduzione

La Legge 62/2024 (D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62) segna una svolta normativa e culturale nel contesto italiano delle politiche per la disabilità, introducendo un impianto organico fondato sul concetto di *Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato*. Tale riforma, che dà attuazione alla delega conferita dalla Legge 227/2021, si pone l'ambizioso obiettivo di garantire alle persone con disabilità non soltanto il riconoscimento formale dei propri diritti, ma anche l'effettiva possibilità di esercitarli attraverso la rimozione sistematica degli ostacoli, il potenziamento delle autonomie e l'attivazione di contesti abilitanti. In perfetta consonanza con i principi ispiratori della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), la nuova architettura legislativa afferma con chiarezza il diritto della persona a essere soggetto attivo dei processi decisionali che la riguardano, in nome dell'autodeterminazione, della non discriminazione e della piena partecipazione sociale.

Una tale svolta paradigmatica investe con forza il piano pedagogico e formativo, sollecitando una revisione critica delle competenze richieste ai professionisti della salute – medici, infermieri, terapisti, psicologi e operatori delle professioni sanitarie – i quali sono, oggi più che mai, chiamati ad acquisire strumenti concettuali e operativi coerenti con il modello bio-psico-sociale della disabilità e con i principi epistemologici della pedagogia speciale. Il presente contributo si propone di esplorare tali implicazioni, offrendo una riflessione teorico-critica sulle trasformazioni che la Legge 62/2024 richiede al sistema della formazione iniziale e continua dei professionisti sanitari. In particolare, l'analisi si articolerà attorno a quattro nuclei concettuali: (1) la riconfigurazione degli obiettivi formativi e culturali alla luce del nuovo quadro normativo; (2) il consolidamento delle competenze interprofessionali necessarie al lavoro in équipe multidisciplinari; (3) l'integrazione tra saperi medici e pedagogici nel

governo dei processi valutativi e progettuali; (4) il ruolo strategico della formazione permanente come motore di cambiamento culturale e professionale.

2. Il “Progetto di Vita” e il nuovo paradigma della disabilità

La Legge 62/2024 inaugura un orizzonte interpretativo e operativo radicalmente innovativo, che supera la logica prestazionale frammentaria per promuovere un approccio progettuale integrato e centrato sulla persona. L’art. 18 del decreto legislativo definisce il *Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato* come lo strumento principale mediante cui la persona con disabilità viene posta nella condizione di delineare, in forma attiva e consapevole, i propri obiettivi esistenziali, avvalendosi del sostegno istituzionale per la loro realizzazione. In base alla norma, «la persona con disabilità è titolare del progetto di vita e ne richiede l’attivazione; concorre a determinarne i contenuti [...] secondo i propri desideri, le proprie aspettative e le proprie scelte». Viene così formalmente riconosciuto il principio secondo cui ogni essere umano ha il diritto di essere protagonista della propria esistenza, anziché destinatario passivo di interventi predefiniti.

Il *Progetto di Vita* si configura, in tale prospettiva, come un dispositivo pedagogico ed etico finalizzato alla promozione del benessere globale della persona nei molteplici ambiti dell’esistenza – dalla salute alla formazione, dal lavoro alla vita sociale – attraverso un processo di co-costruzione interistituzionale, continuativo e dinamico. Esso presuppone un forte coordinamento tra i differenti piani d’intervento – sanitario, sociale, educativo, lavorativo – e impone una logica integrata che trascenda l’intervento settoriale per abbracciare una visione sistematica.

Dal punto di vista teorico, la cornice di riferimento è rappresentata dal modello biopsicosociale della disabilità, codificato nell’*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell’Organizzazione Mondiale della Sanità, nonché dai principi dell’*Universal Design*, che richiamano l’esigenza di ambienti, servizi e percorsi intrinsecamente accessibili e adattabili. Tali riferimenti, pur costituendo lo sfondo concettuale del dettato normativo, assumono una pregnanza operativa nella misura in cui orientano il passaggio da un paradigma centrato sul deficit e sulla diagnosi (modello medico) a una lettura della disabilità come esito dell’interazione fra caratteristiche individuali e barriere ambientali, secondo un’ottica di funzionamento situato (Giaconi, 2015).

La legge, in coerenza con tale visione, introduce strumenti innovativi come la valutazione unitaria di base – affidata all’INPS – fondata su codifiche ICD e

ICF e sull'impiego di strumenti internazionalmente validati, quali il questionario WHODAS. L'adozione di un linguaggio valutativo condiviso tra le professioni rappresenta una condizione necessaria per un'azione sinergica e coerente, capace di superare la mera attribuzione nosografica per orientarsi verso la valorizzazione delle risorse, dei contesti e delle aspirazioni della persona.

In ottica pedagogica, il Progetto di Vita può essere interpretato come evoluzione estesa e trasversale del *Piano Educativo Individualizzato* (PEI) in uso nel sistema scolastico, proiettato ora su tutte le fasi del ciclo di vita e su tutti gli ambiti dell'esperienza umana. Come affermano Canevaro e Biancalana (2019), è necessario che l'individuo cessi di essere oggetto del progetto per diventare soggetto, in una logica che supera la pianificazione eterodiretta per obiettivi e promuove la costruzione condivisa di un percorso biografico personale, originale, radicato nel contesto e orientato dal desiderio. Ciò comporta una ristrutturazione profonda delle prassi professionali: i sanitari non possono più limitarsi all'applicazione standardizzata di protocolli, ma devono sviluppare la capacità di ascoltare, interpretare e co-progettare, in dialogo con la persona e la sua rete di prossimità, scenari di vita possibili e desiderabili.

Il paradigma proposto dalla riforma, in definitiva, è di natura relazionale, situazionale e progettuale: la presa in carico si trasforma in accompagnamento, la valutazione in riconoscimento del funzionamento, l'intervento in co-costruzione di possibilità. Tutto ciò implica una ridefinizione radicale delle competenze richieste ai professionisti e interpella con forza il mondo della formazione, chiamato a strutturare percorsi capaci di generare profili professionali aderenti a questa nuova etica dell'inclusione.

3. Formare alla cura che include: implicazioni pedagogiche per i percorsi di studio in ambito sanitario

L'approvazione della Legge 62/2024 rende improcrastinabile una riflessione profonda sull'impianto formativo dei corsi di laurea in Medicina e Chirurgia e delle Professioni Sanitarie. Il passaggio da una logica clinico-diagnostica a una prospettiva progettuale e inclusiva implica, infatti, un ripensamento strutturale dei saperi, delle competenze e delle epistemologie su cui si fondano i percorsi accademici destinati ai futuri professionisti della salute. In tale direzione, si impone l'esigenza di superare la tradizionale separazione tra il sapere medico-scientifico e il sapere pedagogico, in favore di un'alleanza epistemologica fondata sull'interdisciplinarità e sul riconoscimento della centralità della persona in quanto soggetto biografico, situato e narrante.

Nel contesto attuale, il curricolo medico rimane prevalentemente orientato all'acquisizione di conoscenze anatomo-fisiologiche, farmacologiche e cliniche, talvolta marginalizzando – quando non escludendo – competenze relazionali, progettuali ed etico-pedagogiche. Questa asimmetria formativa si traduce, nella pratica, in una difficoltà oggettiva da parte dei professionisti sanitari nel gestire processi complessi come l'accompagnamento alla definizione del Progetto di Vita, che richiedono capacità di ascolto, empatia, dialogo interprofessionale e lettura contestuale della domanda esistenziale dell'altro (Demetrio, 2012; Tramma, 2019; Avellino et al., 2023).

La riforma introdotta dalla Legge 62/2024 interpella con urgenza le istituzioni accademiche a introdurre, rafforzare e strutturare all'interno dei curricula formativi moduli, insegnamenti e laboratori centrati su tematiche quali:

- la pedagogia speciale come scienza dell'inclusione e della progettazione educativa;
- la lettura del funzionamento secondo il modello ICF e l'approccio bio-psicosociale;
- la co-progettazione educativa e riabilitativa interprofessionale;
- la comunicazione empatica, la relazione d'aiuto, l'ascolto attivo;
- la narrazione di sé come dispositivo formativo e diagnostico;
- l'etica della cura e la pedagogia dell'accompagnamento.

La costruzione di contesti di cura realmente inclusivi esige professionisti capaci di pensiero pedagogico, oltre che tecnico, in grado di articolare la propria azione sulla base di una visione integrale della persona, piuttosto che su categorie patologiche frammentate e procedure automatizzate (Giaconi & Del Bianco, 2025).

Accanto alla formazione iniziale, non meno rilevante è il tema della formazione continua in servizio, che la stessa legge pone come criterio qualificante delle équipe coinvolte nel Progetto di Vita. In questo senso, la formazione permanente non può limitarsi all'aggiornamento su protocolli o linee guida, ma deve configurarsi come dispositivo riflessivo e trasformativo, capace di accompagnare il professionista in un percorso di ridefinizione identitaria, epistemologica e operativa. Come afferma Mortari (2003), educare alla cura significa anche educare lo sguardo a vedere nell'altro un soggetto di progetto e non un oggetto di intervento.

L'università, in tal senso, è chiamata a fungere da cerniera tra sapere accademico e prassi professionale, promuovendo dispositivi formativi che favoriscano la contaminazione tra le scienze mediche e le scienze dell'educazione, anche attraverso l'attivazione di laboratori interprofessionali, simulazioni narrative, studi di caso, tirocinio riflessivo e comunità di pratica. Non si tratta di

inserire semplicemente “moduli di pedagogia” in percorsi clinici, ma di ridefinire le finalità stesse della formazione alla cura, affinché essa si configuri come processo di capacitazione (Sen, 1999), orientato alla libertà, alla responsabilità e alla giustizia sociale.

4. Integrazione dei saperi e competenze interprofessionali: una sfida per la formazione sanitaria contemporanea

La logica sottesa alla Legge 62/2024 chiama esplicitamente in causa il lavoro in équipe e la costruzione di competenze interprofessionali come elementi strutturali dei percorsi di presa in carico. In questa prospettiva, la pedagogia speciale non si propone come sapere ancillare rispetto a quello clinico, ma come campo epistemologico autonomo e dialogico, in grado di fornire categorie interpretative e strumenti progettuali fondamentali per la comprensione e l’accompagnamento delle traiettorie di vita delle persone con disabilità.

Il *Progetto di Vita* non è, infatti, un atto formale di pianificazione burocratica, ma un processo continuo, riflessivo, situato e trasformativo, che richiede un’azione concertata tra professionisti portatori di saperi diversi – medici, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali, educatori – capaci di riconoscere e valorizzare le rispettive competenze specifiche in un quadro comune di riferimento. Tale quadro, di natura dialogica e non gerarchica, impone un cambiamento culturale profondo, non sempre facile da attuare in contesti sanitari storicamente segnati da una forte verticalità decisionale e da una divisione netta delle funzioni.

In questo senso, il contributo della pedagogia speciale si manifesta in almeno tre direzioni:

1. *Rifondazione concettuale del concetto di “diagnosi”*: superamento della mera descrizione nosografica per assumere una visione complessa e situata del funzionamento umano, capace di integrare dimensioni biologiche, psicologiche, relazionali, ambientali e simboliche (Canevaro, 2006; Gaspari, 2017; Bocci, 2021; Giacconi & Del Bianco, 2025). La valutazione diventa così un atto pedagogico, fondato sull’ascolto, sull’interpretazione del contesto e sulla valorizzazione delle potenzialità.
2. *Promozione di uno sguardo educativo sul processo di cura*: la cura viene intesa non come mera risposta al bisogno, ma come azione generativa di possibilità, capace di riconoscere l’altro come soggetto desiderante, narrante e progettante (Mortari, 2006). Ciò comporta l’adozione di un’etica della responsabilità condivisa e della prossimità empatica, che si esprime nell’attenzione alle storie di vita e nella co-costruzione di percorsi di senso.

3. *Costruzione di linguaggi comuni tra professionisti:* l'approccio interprofessionale richiede la definizione di strumenti concettuali e comunicativi condivisi. L'adozione di codifiche e riferimenti comuni (ICF, WHODAS), lunghi dall'essere un mero tecnicismo, diventa condizione di possibilità per la coerenza progettuale e la corresponsabilità operativa.

Tali dimensioni non possono essere improvvise, ma richiedono una formazione esplicita, intenzionale e riflessiva. Come sostiene la *World Health Organization* (2010, p. 7), «interprofessional education occurs when students from two or more professions learn about, from and with each other to enable effective collaboration and improve health outcomes». In questo senso, l'università e le agenzie formative sono chiamate a progettare ambienti di apprendimento che favoriscano l'incontro tra prospettive, il dialogo tra linguaggi disciplinari e l'acquisizione di competenze trasversali – comunicative, etiche, progettuali, riflessive – essenziali per l'abitare professionale dei contesti complessi.

Un simile approccio impone anche una riformulazione delle metodologie didattiche, che dovranno valorizzare dispositivi formativi ad alta intensità relazionale, quali:

- la simulazione narrativa (Avellino et al., 2023; De Feo, 2023);
- la discussione di caso in setting interprofessionali (Frascà, 2023);
- l'autoanalisi della pratica;
- la supervisione pedagogica;
- l'apprendimento cooperativo tra pari.

In ultima analisi, la formazione interprofessionale non è solo una strategia didattica, ma una scelta etico-politica: educare alla cura significa educare alla responsabilità comune, alla capacità di abitare l'alterità e di generare, insieme, orizzonti di possibilità.

5. Formazione continua e cambiamento culturale nei contesti sanitari

La piena attuazione della Legge 62/2024 non può prescindere da una solida infrastruttura di formazione continua, capace di sostenere il cambiamento culturale richiesto ai professionisti della salute e di accompagnarli nella ridefinizione delle proprie posture epistemologiche, relazionali e operative. In questa direzione, la formazione permanente non si configura semplicemente come aggiornamento tecnico su nuove procedure o dispositivi normativi, bensì come processo educativo capace di generare riflessività critica, consapevolezza etica e trasformazione delle pratiche.

L'articolazione del Progetto di Vita individuale e partecipato richiede, infatti, non solo competenze teorico-progettuali, ma anche un habitus professionale fondato su apertura, ascolto, corresponsabilità e dialogo interprofessionale. Tali disposizioni non si apprendono una volta per tutte nel tempo della formazione iniziale: devono essere oggetto di coltivazione continua, di manutenzione pedagogica e di aggiornamento contestuale. Come afferma Formenti (2017), la formazione degli adulti deve essere pensata come “pratica narrativa del cambiamento”, nella quale il soggetto è chiamato a rielaborare costantemente la propria identità professionale alla luce delle esperienze, delle relazioni e delle sfide sociali emergenti.

In questa prospettiva, l'educazione continua del personale sanitario deve assumere le caratteristiche di un percorso trasformativo, orientato non soltanto all'accrescimento delle competenze tecniche, ma alla revisione critica dei propri paradigmi di lettura della disabilità, della vulnerabilità e della relazione d'aiuto. I contesti sanitari, tradizionalmente strutturati attorno a gerarchie rigide e protocolli standardizzati, faticano spesso ad accogliere l'imprevedibilità del desiderio, la singolarità del progetto di vita e la negoziazione intersoggettiva delle scelte. La formazione può costituire, in tale scenario, uno spazio generativo, un laboratorio di pensiero e di prassi in cui disinnescare automatismi e riscoprire il significato autentico della cura come relazione umana situata e responsabilizzante.

A tal fine, si rende necessario un ripensamento anche delle modalità formative impiegate. Come noto, i tradizionali corsi frontali centrati sulla trasmissione di contenuti risultano spesso inadeguati a generare cambiamento. Risultano invece più efficaci approcci esperienziali e riflessivi, in grado di mettere al centro la biografia professionale, la pratica quotidiana, l'analisi dei dilemmi e la co-costruzione di significati. In quest'ottica, possono essere valorizzati strumenti come il bilancio di competenze, le comunità di apprendimento professionale, la scrittura riflessiva, le supervisioni pedagogiche di équipe e le metodologie autobiografiche (Demetrio, 1996; Formenti, 2017).

È importante sottolineare che la formazione continua non può essere affidata alla buona volontà del singolo operatore né ridotta a obbligo formale per l'acquisizione di crediti. Essa deve essere progettata come dispositivo sistematico e strutturale, integrato nelle politiche organizzative e supportato da un investimento istituzionale convinto. Solo così sarà possibile consolidare una cultura professionale capace di accogliere la complessità del nuovo paradigma e di tradurlo in prassi quotidiane coerenti e sostenibili.

In ultima analisi, la formazione continua può e deve divenire leva trasformativa per una sanità che sappia coniugare competenza e umanità, tecnica e

progetto, protocollo e desiderio, in una visione della cura intesa non come prestazione episodica ma come accompagnamento alla vita buona, possibile e desiderata.

6. La formazione continua come leva di cambiamento culturale

La portata innovativa della Legge 62/2024 è tale che non basta formare adeguatamente i nuovi laureati: è indispensabile anche *aggiornare gli attuali professionisti* affinché il cambiamento diventi realtà. Medici, operatori sanitari e sociali che già operano nei servizi dovranno far propri i nuovi concetti di valutazione e progetto di vita, spesso abbandonando prassi radicate da decenni. In questo senso, la formazione continua (Educazione Continua in Medicina e analoghi programmi per le altre professioni) diviene la leva strategica per promuovere un cambiamento culturale diffuso.

Il legislatore ha mostrato di esserne consapevole: la Legge 62/2024 dedica l'art. 32 proprio alle “*Misure di formazione*” connesse alla riforma. Essa prevede che un apposito decreto attuativo stabilisca programmi formativi per tutti i soggetti coinvolti nella valutazione e nell’elaborazione dei progetti di vita. In particolare, si pianificano iniziative formative nazionali congiunte per il personale delle UVM e dei servizi pubblici e del Terzo Settore, nonché finanziamenti alle Regioni per attivare piani formativi territoriali. A tal fine, è stato creato un fondo di 20 milioni di euro per il 2024 e 30 milioni per il 2025 destinato alla formazione. Si tratta di un investimento significativo, che non ha precedenti recenti nel campo della disabilità, e denota la volontà di accompagnare la riforma normativa con una robusta azione formativa.

Nel marzo 2025 è stato emanato il DPCM 14/01/2025 n. 30, regolamento attuativo dell’art. 32, che disciplina in dettaglio le iniziative formative a livello nazionale e regionale. Gli obiettivi di questo piano formativo sono chiari: garantire un’effettiva ed omogenea formazione del personale tecnico, sanitario, amministrativo e sociale che partecipa alle nuove procedure di valutazione di base, valutazione multidimensionale ed elaborazione del progetto di vita. In pratica, tutti gli attori – dalle commissioni INPS ai servizi sociali comunali, dai medici di base agli assistenti sociali scolastici, fino agli operatori dei centri per l’impiego e delle associazioni – devono essere formati sui nuovi criteri e strumenti. Il DPCM prevede infatti due livelli: corsi nazionali, organizzati dal Dipartimento per le disabilità della Presidenza del Consiglio, per diffondere linee guida e contenuti univoci; e piani formativi territoriali gestiti dalle Regioni, ma allineati alle indicazioni centrali. Questa architettura garantisce da un lato uniformità di approccio su tutto il territorio nazionale (evitando disparità regionali

nell'interpretazione della riforma) e dall'altro l'adattamento alle specificità locali.

Tra i destinatari della formazione continua vengono esplicitamente menzionati: il personale delle aziende sanitarie locali, degli ambiti sociali territoriali, dei servizi per il collocamento mirato (disabilità e lavoro), delle istituzioni scolastiche, delle università, degli enti ecclesiastici e degli enti del Terzo Settore. È significativa l'inclusione del mondo della scuola e dell'università, segno che il progetto di vita richiede una rete ampia e trasversale di competenze. Inoltre, a livello locale dovranno essere coinvolti i medici di famiglia e pediatri, attori chiave per assicurare continuità assistenziale e conoscenza diretta delle persone sul territorio.

La formazione continua in questo contesto non è vista solo come aggiornamento tecnico, ma come veicolo di cambiamento culturale. Attraverso i corsi e le attività di training, si punta a far maturare nei professionisti una nuova mentalità: passare da una cultura dell'*accertamento statico* (certificare invalidità, erogare benefici economici) a una cultura del *progetto dinamico* (individuare potenzialità, definire obiettivi evolutivi, monitorare i progressi), tipica dello sguardo pedagogico. Ciò implica promuovere nei partecipanti ai corsi la consapevolezza del proprio ruolo all'interno di un disegno più ampio di inclusione.

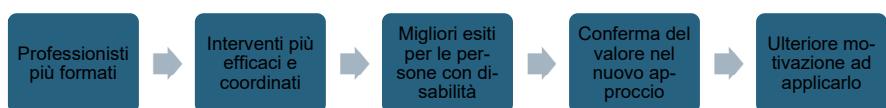
Alcune Regioni e Ordini professionali hanno già avviato nel 2025 percorsi formativi pilota. Ad esempio, è stata avviata una sperimentazione dal 1° gennaio 2025 in nove province italiane (scelte per rappresentare Nord, Centro, Sud e diverse dimensioni territoriali) per testare le nuove procedure. In tali province (tra cui Alessandria, Aosta, Macerata, Palermo) i professionisti coinvolti sono stati formati attraverso corsi specifici organizzati a livello locale (Ordine Psicologi Piemonte, 2025). La Federazione Nazionale degli Ordini dei Medici (FNOMCeO) ha diffuso note e circolari ai propri iscritti, in collaborazione con il Ministero per le Disabilità, invitando a partecipare ai corsi di formazione dedicati e sottolineando la *responsabilità condivisa* di tutti gli attori nel realizzare con successo la riforma (FNOMCeO, Nota 19/08/2025). Queste iniziative segnalano che il mondo professionale sta recependo l'importanza della formazione continua: non solo come obbligo normativo, ma come opportunità di crescita professionale e di miglioramento del sistema.

Va detto che la formazione continua dovrà affrontare anche resistenze culturali. Professionisti con molti anni di servizio potrebbero inizialmente percepire il nuovo modello come un appesantimento burocratico o come un'invasione di campo da parte di altre professionalità. Sarà dunque compito dei formatori aiutare a comprendere il *valore aggiunto* del progetto di vita: ad esempio mostrando evidenze di miglioramento della soddisfazione degli utenti o presentando esperienze nelle quali un approccio multidisciplinare ha risolto problemi che prima restavano irrisolti.

Il tono argomentativo-tecnico nei corsi dovrà essere bilanciato dalla presentazione di *casi concreti* e storie di successo, che parlano alla motivazione intrinseca dei professionisti.

Un ruolo importante potrà essere giocato dai leader professionali (primari, direttori di distretto, responsabili di servizi): se saranno i primi a formarsi e a dare l'esempio applicando le nuove logiche, fungeranno da modello per i colleghi. Ad esempio, un primario fisiatra che nell'unità operativa promuove riunioni periodiche con pedagogisti e assistenti sociali per discutere i casi complessi, dimostra nei fatti il beneficio della collaborazione interdisciplinare, incoraggiando il suo staff a seguirne l'esempio. La formazione continua dovrebbe quindi coinvolgere anche i livelli dirigenziali, per creare *ambasciatori del cambiamento* all'interno delle organizzazioni sanitarie.

In sintesi, la formazione continua rappresenta la cerniera di collegamento tra l'innovazione normativa e la pratica quotidiana. Senza un adeguato investimento in aggiornamento e senza un coinvolgimento motivazionale dei professionisti, il rischio è che la riforma rimanga sulla carta o si riduca a meri adempimenti formali. Al contrario, sfruttando la formazione come leva di empowerment degli operatori, è possibile generare un circolo virtuoso:



Si tratta di un vero e proprio cambiamento di cultura professionale, che richiede tempo ma può essere accelerato se ogni operatore sente di far parte di una comunità di pratica orientata all'innovazione e sostenuta dalle istituzioni (anche attraverso riconoscimenti, crediti ECM, incentivi di carriera legati alle nuove competenze acquisite, ecc.).

7. Oltre il paradigma clinico: la pedagogia speciale come risorsa trasformativa

Il passaggio da una logica centrata sulla diagnosi e sull'erogazione prestazionale a una visione fondata sul *Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato* segna una transizione paradigmatica che investe profondamente anche la formazione dei professionisti della salute.

In tale scenario, la pedagogia speciale si configura come una risorsa imprescindibile per il ripensamento dei percorsi formativi e delle pratiche professionali. Essa offre categorie interpretative e strumenti operativi in grado di valo-

rizzare la soggettività, la narrazione, il contesto, il desiderio e la co-progettazione, ponendosi come sapere generativo e dialogico in grado di orientare le politiche, le relazioni e le prassi di cura in direzione inclusiva.

Affinché questa trasformazione si realizzi in modo strutturale e non episodico, è necessario un duplice investimento:

1. *Sui curricula universitari*, in particolare nei corsi di laurea in Medicina e Chirurgia e nelle Professioni Sanitarie, che devono essere ripensati alla luce del nuovo impianto normativo e delle sfide poste dalla complessità del lavoro interprofessionale. L'inserimento di moduli trasversali di pedagogia speciale, bioetica, comunicazione, progettazione educativa, valutazione del funzionamento e lavoro di rete rappresenta un'urgenza formativa non più differibile.
2. *Sulle politiche di formazione continua*, che devono abbandonare il paradigma trasmittivo e conformativo per abbracciare un modello formativo riflessivo, situato e trasformativo, capace di accompagnare i professionisti in un processo continuo di ridefinizione delle proprie competenze e del proprio ruolo.

Alla luce di quanto discusso, è possibile formulare alcune proposte operative che possano guidare l'implementazione coerente della Legge 62/2024 nei contesti formativi e professionali:

- Promuovere l'interazione strutturata tra docenti di area medico-sanitaria e pedagogica nella progettazione e nella conduzione dei percorsi universitari.
- Attivare laboratori interdisciplinari e tirocini in équipe interprofessionali, che permettano agli studenti di sperimentare in contesto le dinamiche della co-progettazione e del lavoro di rete.
- Istituire formazioni in servizio obbligatorie e qualificate sull'ICF, il Progetto di Vita e il modello bio-psico-sociale, valorizzando la presenza di pedagogisti specializzati nei team formativi.
- Riconoscere la figura del pedagogista esperto in contesti sanitari come parte integrante delle équipe multidisciplinari, con compiti di consulenza, formazione, progettazione e mediazione.
- Sostenere la creazione di reti di ricerca e innovazione educativa tra università, servizi e organizzazioni sanitarie, per sperimentare modelli formativi e organizzativi coerenti con il nuovo paradigma.

La pedagogia speciale, intesa come sapere della differenza, della cura e dell'inclusione, non si limita a interpretare il cambiamento, ma può contribuire attivamente a generarlo. Il Progetto di Vita, allora, non è solo una misura am-

ministrativa, ma un orizzonte etico e politico che interpella l'intero sistema formativo e sanitario, chiamato a riorientarsi verso la valorizzazione della persona, delle sue aspirazioni, dei suoi legami e delle sue possibilità.

Restituire centralità all'umano, nella sua complessità e vulnerabilità, è il compito che ci attende. Un compito educativo, prima ancora che tecnico.

Riferimenti bibliografici

- Avellino A., Gagliardi C., Thekkan K.R. (2023). La formazione pedagogica dei professionisti sanitari. La medicina narrativa dalla teoria in aula alla pratica clinica. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 7(1): 235-243.
- Besio S., Caldin R. (a cura di) (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline*. Milano: Guerini.
- Bocci F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini.
- Bocci F. (2016). I medici pedagogisti. Itinerari storici di una vocazione educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IV(1): 25-46.
- Canevaro A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro A., Biancalana V. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più didattica*, 5(1): 1-20.
- Canevaro A., Ferrari A. (2019). *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*. Trento: Erickson.
- De Feo A. (2023). La formazione dell'operatore sanitario: dall'approccio biomedico alla "cura narrativa". *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 7(1): 225-234.
- De Mennato P. (a cura di) (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Miti, storie, figure simboliche*. Milano: Mimesis.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frascà V. (2023). Prendersi cura guardando oltre. Prospettive pedagogiche nel percorso fisioterapico. *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 7(1): 319-330.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini.
- Giaconi C. (2019). La prevenzione come *core category* del dialogo tra Medicina e Pedagogia Speciale. In: Besio S., Caldin R. (a cura di). *La Pedagogia speciale in dialogo con altre discipline*. Milano: Guerini.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Modelli e processi di valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi C., Del Bianco N. (a cura di) (2025). *La pedagogia speciale per il progetto di vita*. Lecce: PensaMultimedia.

- Legge 227/2021. Delega al Governo in materia di disabilità. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 309 del 30 dicembre 2021.
- Legge 62/2024. Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. Disposizioni in materia di riqualificazione dei servizi pubblici per l'inclusione e l'autonomia delle persone con disabilità. *Gazzetta Ufficiale*, Serie Generale, n. 115 del 18 maggio 2024.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura. Etica del cuore e della mente*. Milano: Mondadori.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mura A., Zurru A.L. (2018). Dialogo tra Pedagogia Speciale e scienze mediche: forme ed elementi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VI(2): 13-25.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: United Nations.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2010). *Framework for Action on Interprofessional Education and Collaborative Practice*. Geneva: WHO.
- Zurru A.L. (2015). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: FrancoAngeli.

Donne con disabilità e Progetto di vita: l'assistenza personale e il sostegno alla maternità

Women with disabilities and Life Project: Personal Assistance and support for motherhood

Barbara Alesi, Arianna Taddei***

Riassunto

Le donne con disabilità affrontano numerose sfide nell'esercizio del loro diritto genitoriale, tra cui l'inaccessibilità dei servizi sanitari ginecologici e la mancanza di servizi di supporto genitoriale progettati per rispondere ai loro bisogni. Alla luce di tali considerazioni, il contributo riflette sul Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato in relazione alle tipologie di sostegno che esso può offrire. In particolare, viene approfondita la figura dell'assistente personale autogestito declinandola come modalità di sostegno in grado di migliorare la qualità di vita delle madri con disabilità e di promuovere in loro processi di autodeterminazione. Le lacune presenti negli attuali servizi socio-psico-pedagogici, tuttavia, pongono la pedagogia speciale e i legislatori politici di fronte alla necessità di progettare nuove modalità di intervento e presa in carico dei genitori con disabilità. Pertanto, a conclusione del contributo vengono proposte possibili traiettorie inclusive e pedagogiche per migliorare il sostegno alla genitorialità fornito alle persone con disabilità.

Parole chiave: Maternità, sostegno genitoriale, progetto di vita,

Abstract

Women with disabilities face numerous challenges in exercising their parental rights, including the inaccessibility of gynecological health services and the lack of parenting support services designed to address their specific needs. This contribution reflects on the Individual, Personalized and Participatory Life Project with attention to the types of support it can provide. Specifically, the paper examines the role of personal assistance, conceptualized as a form of support capable of improving the quality of life of mothers with disabilities and fostering their processes of self-determination. The current gaps in social, psychological, and educational services, however, confront both special

* Università degli Studi di Macerata. E-mail: b.alesi@unimc.it.

** Università degli Studi della Repubblica di San Marino. E-mail: arianna.taddei@unirsm.sm.

pedagogy and policy makers with the necessity of designing new modes of intervention and care for parents with disabilities. Therefore, the paper concludes by proposing inclusive and pedagogical trajectories to enhance parental support for persons with disabilities.

Key words: Motherhood, parent support, Life-Project

Articolo sottomesso: 08/10/2025, accettato: 14/11/2025

1. Introduzione

La genitorialità rappresenta una dimensione fondamentale dell’esperienza affettiva e sessuale di ogni individuo che «si origina all’esordio della vita relazionale a partire dalla propria esperienza di figli e si riattiva ripetutamente ogni qualvolta l’individuo è coinvolto in specifiche e rilevanti interazioni di cura» (Bastianoni, 2009, p. 38). Tuttavia, seppur nei dibattiti sull’adulteria delle persone con disabilità la sfera sessuale ed affettiva sia un ambito di riflessione ormai consolidato (Ulivieri, 2015; Addlakha, Price & Heidari, 2017; Visentin, Ghedin, & Aquario, 2020; Decembrotto, 2020; Pérez-Curiel et al., 2023), le questioni relative alla genitorialità vengono ancora lasciate ai margini. Questa tendenza può essere letta come effetto di un processo di “ribaltamento” che vede le persone con disabilità come destinatarie passive di cura e non come individui in grado di assumere responsabilità di accudimento. Come sostengono i Feminist Disabilities Studies, tale processo colpisce in maniera particolare le donne con disabilità (Fine & Asch, 1981; Wendell, 1989; Garland-Thomson, 1997, 2005). Infatti, mentre la maternità costituisce un elemento identitario imprescindibile per le donne senza disabilità (Gillespie, 2003), le donne con disabilità sono state a lungo private della possibilità di vivere l’esperienza della maternità (Grue & Laerum, 2002; Frederick, 2017; Taddei, 2021) poiché non rispondenti ai canoni sociali di femminilità eugemonica (Malacrida, 2019a).

Ciononostante, contrariamente a questi stereotipi, i genitori con disabilità sono in aumento (NRCPD, 2022) e secondo i dati dell’European Institute for Gender Equality il 35% di tutte le donne europee con disabilità svolge la funzione di caregiver, prendendosi quotidianamente cura dei propri figli o di altri familiari (EIGE, 2024). Nell’esercitare il loro diritto genitoriale (UN, 2006, art.23), le madri con disabilità si scontrano con numerose problematiche, tra cui l’inaccessibilità multidimensionale del sistema sanitario materno infantile e la mancanza di servizi sociosanitari specificamente progettati per il sostegno alla

genitorialità delle persone con disabilità (Sasha & Powell, 2020; Tarasoff, et al., 2023; Acar, Oskay, & Kula, 2024). In questa prospettiva, il *Progetto di Vita Individuale, personalizzato e partecipato* si configura come uno strumento pedagogico e sociale in grado di garantire alle donne con disabilità la possibilità di vivere la maternità come un'esperienza di vita autodeterminata e rispondente ai principi della Qualità di Vita (Giaconi, 2015; Lepri, 2016). In particolare, attraverso la figura dell'assistente personale autogestito, le madri con disabilità possono usufruire di una tipologia di *sostegno* rispondente ai principi dell'autodeterminazione: egli non si sostituisce alle madri con disabilità ma le abilita e le supporta nello svolgimento quotidiano delle pratiche di cura e maternage.

2. Le sfide alla genitorialità per le donne con disabilità: uno stato dell'arte

Le donne con disabilità vivono complesse condizioni di vulnerabilità, multi-discriminazione e forme di esclusione sociale (Emmett & Alant, 2006; Banks, Kuper, & Polack, 2018; UN Women, 2018) tra cui minori livelli di salute sia generale, sia sessuale e riproduttiva (Signore, 2016; (WHO, 2022). Per queste ragioni, sono state promosse strategie politiche internazionali per la difesa dei diritti delle donne con disabilità (UN, 2015; European Commission, 2021) che hanno posto particolare attenzione anche al contrasto delle discriminazioni relative alla sfera della salute sessuale (WHO & UNFPA, 2009; EDF, 2023).

I consolidati stereotipi socioculturali che considerano le donne con disabilità come assessuate e prive di bisogni riproduttivi (Kim, 2011; Prillenlentsky, 2014; UN, 2018) determinano la mancanza di servizi sanitari rispondenti ad un approccio alla salute basato sui diritti umani (London, 2008) e sul rispetto del principio degli accomodamenti ragionevoli (UN, 2006).

Le donne con disabilità, infatti, soprattutto se giovani o provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati (Horner-Johnson et al, 2015; Lanzarotti, et al., 2025), affrontano diverse problematiche multidimensionali che ledono la loro salute. Tra le criticità più rilevanti si annoverano le pratiche di sterilizzazione forzata ancora legali nel contesto europeo¹ ed internazionale, l'inaccessibilità multidimensionale delle strutture sanitarie, la mancanza di operatori specializzati sulla relazione disabilità-sessualità-gravidanza e la violenza ostetrica (Li et al., 2018; Matin et al., 2021; EDF, 2022; Tarasoff et al., 2022). Relativamente alle problematiche specifiche riscontrate nei servizi ginecologici e ma-

¹ Secondo i dati forniti dall'European Disability Forum (2022), almeno 13 Stati membri dell'UE consentono alcune forme di sterilizzazione forzata, mentre in 3 è del tutto autorizzata nei confronti dei minori. In alcuni casi costituisce un requisito per l'ammissione in istituti residenziali.

terno infantili, i risultati delle ricerche che hanno esplorato i vissuti di gravidanza delle donne con disabilità sensoriali hanno fatto emergere atteggiamenti di rifiuto nella fornitura di accomodamenti ragionevoli e numerose difficoltà nel reperimento di team di assistenza competenti. Questi elementi hanno portato a una scarsa continuità delle cure durante il periodo prenatale e ad esperienze di travaglio e parto contrassegnate da stress, confusione e disagio, con conseguenze anche sul piano psicologico (Gichane et al., 2017; Saeed et al., 2022; Panko et al., 2023).

Una riflessione particolare deve essere rivolta al periodo del post-parto, durante il quale i bisogni del neonato si sommano alle difficoltà strumentali delle madri. In questa fase, le madri con disabilità necessitano di sostegni mirati non solo sul piano sanitario, ma soprattutto sul piano educativo e sociale.

Dall'analisi delle percezioni sulla qualità dei servizi post-parto ricevuti da un gruppo eterogeneo di madri con disabilità sono emerse diverse criticità, a partire dal negativo supporto *domiciliare* fornito dopo la nascita del bebè (Tarasoff et al., 2023). Molte donne hanno riferito di non aver ricevuto risorse accessibili per la *child-care* ed informazioni personalizzate per lo svolgimento delle normali attività di cura neonatale (allattamento, taglio del cordone, cambio del pannolino), subendo piuttosto il peso del giudizio da parte delle ostetriche (Merits, Lubi, & Tammes, 2023; Acar, Oskay, & Kula, 2024).

Le difficoltà che le madri con disabilità incontrano non si esauriscono nel periodo post-natale, ma aumentano ed assumono nuove forme man mano che il/la bambino/a cresce. Uno dei primi report internazionali che ha indagato le sfide percepite dalle madri con disabilità relativamente alle pratiche di cura, ha rivelato che più della metà delle partecipanti riferiva di aver bisogno di aiuto nello svolgimento di diverse attività: la preparazione dei pasti, il nutrimento, il cambio dei pannolini, il bagnetto, il gioco, la supervisione e gli spostamenti. Inoltre, in molte subivano il peso dell'isolamento sociale e la mancanza di servizi e supporti statali (Barker & Maralami, 1997).

A distanza di tempo, la letteratura scientifica internazionale ci mostra come ancora oggi il supporto genitoriale fornito alle madri con disabilità dai sistemi di welfare sia scarsamente incentivato e promosso (NCD, 2012; Collings, 2022). Inoltre, quando predisposto, sembrerebbe legato al coinvolgimento delle madri nei sistemi giudiziari di protezione minorile. Una condizione, questa, particolarmente critica per le madri e i padri con disabilità intellettive, verso i quali si registrano altissimi tassi di allontanamento dei figli (LaLiberte et al., 2024). L'accompagnamento disposto in queste occasioni, oltretutto, rischia di produrre effetti negativi sull'identità genitoriale, come riportato nello studio condotto da Malacrida (2009b) in cui diverse madri con disabilità hanno subito processi di infantilizzazione, dis-empowerment e sostituzione educativa da

parte degli operatori. È opportuno considerare che queste criticità possono essere dovute alla mancanza di competenze degli operatori, che in altre ricerche dichiarano di non aver ricevuto una formazione specifica sui bisogni dei genitori con disabilità (Strnadová, et al., 2017; MacIntyre, Stewart, & McGregor, 2019). Per queste ragioni, le madri con disabilità sono solite fare affidamento prevalentemente sulla propria rete di sostegno informale (famiglia, amici, associazioni, gruppi di mutuo aiuto) o su servizi di assistenza privata che, tuttavia, non sempre rispondono in maniera adeguata ai loro effettivi bisogni (Kroese et al., 2002; Lightfoot, LaLiberte & Cho, 2018).

Alla luce di quanto esposto finora, i legislatori politici e la Pedagogia Speciale dovrebbero attivarsi affinché la logica assistenziale degli odierni sistemi di welfare venga sostituita da una prospettiva pedagogica che risponde al principio della personalizzazione ed orienta i servizi verso la promozione dell'autodeterminazione e dell'emancipazione delle madri con disabilità.

In tal senso, la progettazione dei percorsi di accompagnamento alla maternità e dei servizi per il supporto genitoriale delle donne con disabilità dovrebbe rifarsi al concetto di *doppia cura* (Taddei, 2020), ovvero una cura che non coinvolge soltanto il corpo e i suoi bisogni fisici ma che, riconoscendo le diverse dimensioni identitarie del femminile, valorizza i desideri, i bisogni e le aspettative personali di ciascuna. Tale duplicità apre a una visione integrata della cura come processo pedagogico che sostiene la salute del corpo ed accompagna la crescita della donna nella sua identità di madre già da molto prima della gravidanza.

3. L'assistente personale autogestito come sostegno genitoriale per le madri con disabilità

Il dibattito accademico sulla genitorialità delle persone con disabilità ha cominciato a prendere avvio dalla fine degli anni '80, successivamente al riconoscimento dei loro diritti civili (Wates, 1997). A livello politico, la prima svolta si ebbe nel 1994, quando le Nazioni Unite riconobbero il diritto delle persone con disabilità di poter essere genitori (UN, 1994). Successivamente, con la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006) venne ribadito il dovere degli Stati Parti di fornire loro «un aiuto appropriato nell'esercizio delle responsabilità genitoriali» (UN, 2006; art. 23).

All'interno di questa cornice, il Progetto di Vita *Individuale, Personalizzato e Partecipato* può essere considerato come un dispositivo pedagogico e sociale in grado di promuovere l'autodeterminazione delle persone con disabilità anche in relazione al diritto genitoriale. Con l'attuazione del Decreto Legislativo n. 62/2024, il Progetto di Vita riconosce la centralità della persona, che è chiamata

ad esprimere direttamente i propri desideri, obiettivi ed esigenze e a stabilire i propri *sostegni* attraverso una valutazione multidimensionale in linea con la prospettiva bio-psico-sociale (WHO, 2001).

Seppur nel decreto non sia presente alcun riferimento alla genitorialità, al suo interno si afferma che il progetto di vita è «diretto ad assicurare l'inclusione e la partecipazione sociale della persona con disabilità, compreso l'esercizio dei diritti all'affettività» e che «possono essere individuati modelli di *assistenza personale autogestita* che supportino la vita indipendente [...] in età adulta».

Approfondire le funzioni dell'assistente personale autogestito, pertanto, risulta indispensabile per comprendere come tale figura possa assumere il ruolo di sostegno per il supporto genitoriale delle madri con disabilità.

Il *Personal Assistant Service* (PAS) si configura come un servizio atto a consentire alle persone con disabilità di vivere una vita indipendente all'interno delle proprie mura domestiche.

Esso prevede la fornitura di un assistente personale incaricato di fornire assistenza alla persona con disabilità sia per la cura personale (mangiare, lavarsi, andare in bagno) sia per attività strumentali come fare la spesa, cucinare o sposarsi (Modic, Pečarič, & Retelj, 2023). Nella sua forma più comune il servizio è erogato dal sistema di welfare sulla base di un meccanismo di “pagamenti diretti” che prevede un trasferimento di denaro agli utenti che, in questo modo, detengono il controllo sull'assunzione del proprio *Personal Assistant* (Ratzka, 2014). Tali sistemi di pagamento sono stati considerati un fattore di empowerment ed emancipazione per i loro beneficiari poiché attraverso di essi le persone con disabilità possono stipulare un rapporto di lavoro privato e gestire in maniera autonoma il *come*, il *quando* e il *chi* dell'assistenza (Stainton & Boyce, 2004).

In Italia, a legiferare le prime forme di assistenza personale autogestita è stata la legge n. 162/98² attraverso la modifica dell'articolo 39, comma 2, lettera l-ter della legge 104/92³. Attraverso queste modifiche sono state disciplinate «le modalità di realizzazione di programmi di aiuto alla persona, gestiti in forma indiretta, anche mediante piani personalizzati [...], con verifica delle prestazioni erogate e della loro efficacia». Tali programmi, pertanto, si configurano come servizi aggiuntivi ai già legiferati servizi di assistenza domiciliare (S.A.D.).

Da alcune evidenze della letteratura scientifica è emerso come, in determinate Nazioni, il ricorso al Personal Assistance Services (PAS) come supporto

² Modifiche alla legge 5 febbraio 1992, n. 104, concernenti misure di sostegno in favore di persone con handicap grave.

³ Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

per la genitorialità venga negato a causa del mancato riconoscimento delle necessità genitoriali come esigenze strumentali delle madri con disabilità (NCD, 2012; Mitra et al., 2016; Bergman et al., 2020).

Tuttavia, altrettante evidenze hanno sottolineato come, in realtà, la figura dell’assistente personale sia una delle principali forme di sostegno a cui le madri con disabilità ricorrono e con le quali interagiscono meglio (Olsen & Clarke, 2003; Shpigelman, 2014; Jacob, Kirshbaum, & Preston, 2017; Powell et al., 2018; Selander & Engwall, 2021; Berggren & Bergman, 2022). Secondo quanto riportato in questi studi, l’assistente personale arriva a costituire gli “occhi”, le “mani” o i “piedi” delle madri con disabilità supportandole nello svolgimento delle quotidiane azioni di cura. In assenza dell’assistente personale, la preparazione dei pasti, il bagnetto o il cambio di pannolino, gli spostamenti, la supervisione domestica o l’aiuto compiti rappresenterebbero attività altrimenti insostenibili.

Per tali ragioni egli costituisce una forma di sostegno indispensabile che non deve essere letta sotto una prospettiva medico-sociale di sostituzione genitoriale, bensì attraverso le lenti di un approccio “capacitante” (Sen, 1999) in grado di sostenere ed accompagnare le donne con disabilità nell’assunzione del loro ruolo di madri, migliorandone al contempo la Qualità di Vita (Giaconi, 2015) dal punto di vista del benessere psicologico.

Questa funzione “capacitante” è stata riscontrata anche in alcune esperienze italiane. L’indagine dell’Unione Italiana Lotta per la Distrofia Muscolare sull’utilizzo dell’assistente personale ha fatto emergere come tale figura, affiancando quotidianamente le persone con disabilità, abbia permesso loro di sperimentare una «riappropriazione del proprio ruolo come genitori che possono occuparsi dei figli» (Gasparini, 2010, p.13).

Certamente, come evidenziato da Selander e Engwall (2021), il sostegno genitoriale fornito da questa figura professionale può generare alcune sfide. Se da una parte esso consente di vivere la genitorialità secondo i propri ideali e volontà, dall’altra non è detto che tali ideali vengano egualmente accolti da chi fornisce assistenza. Opinioni contrastanti rispetto all’educazione dei bambini, sul tipo di attività e responsabilità di cura deputate all’assistente e la mancanza di una formazione specifica per l’accompagnamento genitoriale sono elementi in grado di generare situazioni complesse, spesso culminabili con l’interruzione del rapporto lavorativo. Inoltre, alcune madri con disabilità potrebbero aver bisogno sia di figure professionali deputate alla propria assistenza personale sia di altrettante figure a sostegno dell’educazione e dell’assistenza dei figli. Di conseguenza, la presenza del solo assistente personale potrebbe non essere sufficiente e generare le problematiche relative alla sovrapposizione dei ruoli e delle responsabilità a lui attribuite.

Per tali ragioni la Pedagogia Speciale, congiuntamente alle altre Scienze Sociali e alle istituzioni politiche territoriali, dovrebbe riflettere sia sulle finalità e modalità di erogazione dell’assistenza personale, sia sulla predisposizione di altrettante figure professionali specificamente deputate al supporto genitoriale.

Infine, affinchè il sostegno garantito dall’assistente personale alle madri con disabilità acquisisca una reale valenza pedagogica, ovvero si renda capace di favorire l’autodeterminazione (Lepri, 2016) e la promozione di una migliore Qualità di Vita (Giacconi, 2015), è indispensabile che la sua predisposizione venga collocata dentro le cornici di una progettazione personalizzata.

La scelta dell’assistente personale, pertanto, oltre ad essere determinata dai bisogni delle madri con disabilità, dovrebbe essere il risultato di un processo decisionale partecipato insieme agli operatori dei servizi sociali. Questo, per garantire sia che la figura identificata disponga delle competenze educative e pedagogiche adeguate per soddisfare le esigenze del contesto familiare nel quale andrà ad agire, sia per preservare l’assistente stesso da possibili rischi di bournout o stress lavorativo.

4. Conclusioni e possibili proposte progettuali

Le lacune evidenziate in letteratura rispetto ai servizi socio-psico-pedagogici per il sostegno genitoriale delle madri con disabilità fanno emergere la necessità di una riprogettazione di tali servizi.

In questa sede, per ragioni di sinteticità, si propongono alcune traiettorie – ovviamente non esaustive – che intendono contribuire al miglioramento dei servizi a supporto delle madri con disabilità:

- incentivare corsi di formazione sugli aspetti della genitorialità che riguardano nello specifico le persone con disabilità (consulenza sessuale e contraccettiva, bisogni pratici e psicologici, modelli di parent training intervention, aspetti sanitari) per educatori, pedagogisti, assistenti sociali e professionisti del campo medico;
- progettare linee guida per l’accessibilità multidimensionale dei servizi, in modo tale che anche i servizi mainstream possano rispondere alle esigenze dei genitori con disabilità applicando il principio degli accomodamenti ragionevoli;
- costruire forme di collaborazione interdisciplinare che coinvolgano la rete di servizi formali ed informali (associazioni, organizzazioni, gruppi di mutuo-aiuto) affinché il *know how* generato dall’esperienza stessa dei genitori con disabilità possa essere condiviso con la comunità sociale e con gli operatori dei servizi sociosanitari ed socio-psico-pedagogici;

- valorizzare e riconoscere, all'interno del *Progetto di Vita Individuale, Personalizzato e Partecipato*, la dimensione genitoriale degli individui con disabilità e predisporre sostegni e modelli di presa in carico specifici che supportino e promuovano l'esercizio delle funzioni genitoriali, anche secondo una declinazione di genere.

Riferimenti bibliografici

- Acar Z., Oskay Ü., & Kula G. (2024). Challenges Faced by Mothers With Visual Impairment From the Preconception Period Through the Postpartum Period. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 0(0). Doi: 10.1111/jmwh.13619.
- Addlakha R., Price J., & Heidari S. (2017). Disability and sexuality: claiming sexual and reproductive rights. *Reproductive Health Matters*, 4: 9-25. Doi: 10.1080/09688080.2017.1336375.
- Banks L., Kuper H., & Polack S. (2018). Poverty and disability in low- and middle-income countries: a systematic review. *PLOS ONE*, 13(9). Doi: 10.1371/journal.pone.0189996.
- Barker L., & Maralami V. (1997). *Challenges and Strategies of Disabled Parents: Findings from a National Survey of Parents with Disabilities*. Berkeley: Through the Looking Glass.
- Bastianoni P. (2009). Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, (1): 37-53.
- Berggren U., & Bergman A. (2022). Whether Disabled Parents Receive Personal Assistance for Parenting and the Consequences for Children – An Interview Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3330. Doi: 10.3390/ijerph19063330.
- Bergman A., Emilsson U., & Järkestig Berggren U. (2020). Persons with certain functional impairments apply for parenting support. A study of personal assistance assessments in Sweden. *Nordic Social Work Research*, 12(1): 46-58. Doi: 10.1080/2156857X.2020.1756387.
- Collings S., Spencer M., Wedgwood N., & Hindmarsh G. (2022). *Supporting the Woman, Supporting the Mother: Final Report*. Sydney: Research Centre for Children and Families.
- European Commission (2021). *Un'Unione dell'uguaglianza: strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*. -- Tratto da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0101>.
- European Disability Forum (2022). *Report on forced sterilisation in the European Union*.
- European Disability Forum (2023). *Third Manifesto on the Rights of Women and Girls with Disabilities in the European Union*.
- European Index on Gender Equality (2024). *Gender Equality Index*. Tratto da <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2024/domain/time/disability>.

- Emmett T., & Alant E. (2006). Women and disability: Exploring the interface of multiple disadvantage. *Development Southern Africa*, 23(4): 445-460. Doi: 10.1080/03768350600927144.
- Fine M., & Asch A. (1981). Disabled Women: Sexism without the Pedestal. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 8(2): 233-248. Doi: 10.15453/0191-5096.1456.
- Frederick A. (2017). Risky Mothers and the Normalcy Project: Women with Disabilities Negotiate Scientific Motherhood. *Gender & Society*, 31(1): 74-95. <https://www.jstor.org/stable/44281809>.
- Garland-Thomson R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. New York: Columbia University Press.
- Garland-Thomson R. (2005). Feminist Disability Studies: a Review Essay. *Signs: A Journal of Women and Culture*, 30(2): 1557-1587. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/423352>.
- Gasparini E. (2010). *L'assistenza personale per una vita indipendente*. Sezione di Venezia: UILDM-Unione italiana lotta alla distrofia muscolare.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli
- Gichane M., Heap M., Fontes M., & London L. (2017). "They must understand we are people": Pregnancy and maternity service use among signing Deaf women in Cape Town. *Disability and Health Journal*, 10: 434-439. Doi: 10.1016/j.dhjo.2017.03.016.
- Gillespie R. (2003). Childfree and feminine. Understanding the gender identity of voluntarily childless women. *Gender & Society*, 17(1): 122-136. <https://www.jstor.org/stable/3081818>.
- Grue L., & Laerum K. (2002). "Doing Motherhood": some experiences of mothers with physical disabilities. *Disability & Society*, 17(6): 671-683. Doi: 10.1080/0968759022000010443.
- Horner-Johnson W., Dobbertin K., & Iezzoni L. (2015). Disparities in receipt of breast and cervical cancer screening for rural women age 18 to 64 with disabilities. *Women's health issues*, 25(3): 246-253. Doi: 10.1016/j.whi.2015.02.004.
- Jacob J., Kirshbaum M., & Preston P. (2017). Mothers with physical disabilities caring for young children. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 16(2): 95-115. Doi: 10.1080/1536710X.2017.1299660.
- Kim E. (2011). Asexuality in disability narratives. *Sexualities*, 14(4): 479-493. Doi: 10.1177/1363460711406463.
- Kroese B., Hussein H., Clifford C., & Ahmed N. (2002). Social Support Networks and Psychological Well-being of Mothers with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(4): 324-340. Doi: 10.1046/j.1468-3148.2002.00128.x.
- LaLiberte T., Piescher K., Mickelson N., & Lee M.H. (2024). The over representation of parents with disabilities in child protection. *Children and Youth Services Review*, 158, 107446. Doi: 10.1016/j.childyouth.2024.107446.
- Lanzarotti F., Herren L., Noori S., Devkota H., Roll K., & Hillman S. (2025). The role of stigma on the pregnancy experiences of women with disabilities in Kathmandu:

- a qualitative study. *Disability & Society*, 40(8): 2077-2101. Doi: 10.1080/09687599.2024.2411526.
- Lepri C. (2016) (Ed). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Li H., Mitra M., Wu J., Parish S., Valentine A., & Dembo R. (2018). Female sterilization and cognitive disability in the United States, 2011-2015. *Obstetrics and Gynecology*, 132(3): 559-564. Doi: 10.1097/AOG.0000000000002778.
- Lightfoot E., LaLiberte T., & Cho M. (2018). Parental Supports for Parents with Disabilities. The importance of informal support. *Child Welfare*, 96(4): 89-110.
- London L. (2008). What is a human rights-based approach to health and does it matter?. *Health and Human rights*, 10(1): 65-80.
- MacIntyre G., Stewart A., & McGregor S. (2019). The double-edged sword of vulnerability: Explaining the persistent challenges for practitioners in supporting parents with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6): 1523-1534. Doi: 10.1111/jar.12647.
- Malacrida A. (2009a). Mothering and disability. From eugenics to newgenics. In: N. Watson, & S. Vehmas (eds.). *Handbook of disability studies* (pp. 467-478). London: Routledge.
- Malacrida C. (2009b). Gendered ironies in home care: surveillance, gender struggles and infantilisation. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7): 741-752. Doi: 10.1080/13603110903046028.
- Matin B., Williamson H., Karyani A., Rezaei S., Soofi M., & Soltani S. (2021). Barriers in access to healthcare for women with disabilities: a systematic review in qualitative studies. *BMC womens health*, 21(1), 44. Doi: 10.1186/s12905-021-01189-5.
- Mitra M., Long-Bellil L., Iezzoni L., Smeltzer S., & Smith L. (2016). Pregnancy among women with physical disabilities: Unmet needs and recommendations on navigating pregnancy. *Disability and Health Journal*, 9(3): 457-463. Doi: 10.1016/j.dhjo.2015.12.007.
- Modic K., Pečarič E., & Retelj D. (2023). *Personal Assistance. Handbook for understanding independent living*. (J. Rocchio, Trad.). Ljubljana: Association for the Theory and Culture of Handicap.
- Nacional Counsil on Disability (2012). *Rocking the Cradle: Ensuring the Rights of Parents with Disabilities and Their Children*. Washington: National Council on Disability.
- Nacional Research Center of People with Disabilities (2022). *Prevalence of Parents with Disabilities in the United States*. Waltham: Brandeis University.
- Olsen R., & Clarke H. (2003). *Parenting and disability. Disabled parents' experiences of raising children*. Bristol: The policy press.
- Panko T.L., Cuculick J., Albert S., Smith L.D., Cooley M.M., Herschel M., Mitra M., & McKee M. (2023). Deaf women's experiences of pregnancy and perinatal healthcare access: A qualitative study. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 130(5): 514-521. Doi: 10.1111/1471-0528.17300.
- Powell R., Mitra M., Smeltzer S., Long-Bellil L., Smith L., Rosenthal E., & Iezzoni L. (2018). Adaptive parenting strategies used by mothers with physical disabilities

- caring for infants and toddlers. *Health and Social Care in the Community*, (27): 889-898. Doi: 10.1111/hsc.12706.
- Prillenlentsky O. (2014). *Motherhood and Disability. Children and choices*. London: Palgrave Macmillan.
- Ratzka A. (2014). *Model National Personal Assistance Policy. A project of the European Center for Excellence in Personal Assistance (ECEPA)*. Tratto da: <https://www.independentliving.org/docs6/ratzka200410a.pdf>.
- Saeed G., Brown H. K., Lunsky Y., Welsh K., Proulx L., Havercamp S., & Tarasoff L. (2022). Barriers to and facilitators of effective communication in perinatal care: a qualitative study of the experiences of birthing people with sensory, intellectual, and/or developmental disabilities. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 22(364). Doi: 10.1186/s12884-022-04691-2.
- Sasha M., & Powell R. (2020). Supporting disabled parents and their families: perspectives and recommendations from parents, attorneys, and child welfare professionals. *Journal of Public Child Welfare*, 15(5), 529. Doi: 10.1080/15548732.2020.1751771.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Selander V., & Engwall K. (2021). Parenting with Assistance – The Views of Disabled Parents and Personal Assistants. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23(1): 136-146. Doi: 10.16993/sjdr.775.
- Shpigelman C. (2014). How to support the needs of mothers with physical disabilities?. *Disability and Rehabilitation*, 37(11): 928-935. Doi: 10.3109/09638288.2014.948133.
- Signore C. (2016). Reproductive and sexual health for women with disabilities. In: S. Miles-Cohen & C. Signore (eds.). *Eliminating inequities for women with disabilities: An agenda for health and wellness* (pp. 93-113). American Psychological Association.
- Stainton T., & Boyce S. (2004). I have got my life back: users' experience of direct payments. *Disability & Society*, 15(9): 443-454. Doi: 10.1080/0968759042000235299.
- Strnadová, I., Bernoldová, J., Adamčíková, Z., & Klusáček, J. (2017). Good Enough Support? Exploring the Attitudes, Knowledge and Experiences of Practitioners in Social Services and Child Welfare Working with Mothers with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30: 563-572. Doi: 10.1111/jar.12307.
- Taddei A. (2020). *Come Fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli
- Taddei A. (2021). Diventare madri. La difficile sfida delle donne con disabilità tra stereotipi e diritti. In: R. Caldin, & C. Giacconi (eds.). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttori immaginari e plausibili realtà*. (pp. 165-182). Milano: FrancoAngeli.
- Tarasoff L., Lunksy Y., Welsh K., Proulx L., Havercamp S., Parish S., & Brown H. (2023). Unmet needs, limited access: A qualitative study of postpartum health care experiences of people with disabilities. *Journal of Advanced Nursing*, 79, 3324-3336. Doi: 10.1111/jan.15642.

- United Nations (1994). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- United Nations (2018). *Disability and Development Report*.
- United Nations Woman (2018). *The empowerment of women and girls with disabilities. Towards full and effective participation and gender equality*.
- Wates M. (1997). *Disabled Parents-Dispelling the Myths*. Oxford: NCT Publishing.
- Wendell S. (1989). Towards a Feminist Theory on Disability. *Feminist Ethics & Medicine*, 4(2): 104-124. Doi: 10.1111/j.1527-2001.1989.tb00576.x.
- World Health Organization (2001). *International Classification on Functioning Disability and Health*.
- World Health Organization (2022). *Global Report on health equity for persons with disability*.
- World Health Organization & United Nations Population Fund (2009). *Promoting sexual and reproductive health for persons with disabilities*.

Dalla teoria alla pratica: la valutazione nei servizi socioeducativi del territorio bresciano

From Theory to Practice: Evaluation in Socio-Educational Services in the Brescia Area

Enrico Orizio*, Katia Montalbetti**

Riassunto

Il contributo indaga culture e pratiche valutative nei servizi socio-educativi del territorio bresciano, gestiti da enti del Terzo settore. La ricerca osservativa si focalizza sulla frequenza con cui la valutazione è condotta nei servizi, sulle funzioni ad essa attribuite, sugli aspetti considerati, sui metodi impiegati e sulle modalità di utilizzo dei risultati. Per la rilevazione dei dati è stato impiegato un questionario strutturato rivolto ai coordinatori di 87 servizi (risposte valide = 74).

I dati mostrano come la valutazione sia ampiamente diffusa nei servizi più ampi e strutturati e, soprattutto, in quelli dove sono state svolte iniziative formative sul tema della valutazione. Particolarmente riconosciute appaiono le funzioni formative e conoscitive, cui seguono quelle certificative. Bisogni, gradimento ed efficacia sono spesso oggetto di valutazione; mentre lo sono meno i processi e gli impatti. L'impiego dei risultati appare orientato soprattutto al miglioramento degli interventi.

Nel complesso emerge un quadro incoraggiante, che sollecita tuttavia ad investire ancor più nella valutazione dei processi e degli impatti ampi e trasformativi; inoltre, emerge il ruolo strategico assunto dalla formazione sulla valutazione, iniziale e in servizio, per la diffusione di pratiche metodologica-mente solide e rigorose.

Parole chiave: pratiche di valutazione; servizi socio-educativi; coordinatori dei servizi; enti del Terzo settore; questionario; formazione

Abstract

This study examines evaluation cultures and practices in socio-educational

* Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: enrico.orizio1@unicatt.it.

** Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: katia.montalbetti@unicatt.it.

° L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dai due autori. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire i paragrafi 1 e 5; a Enrico Orizio sono da attribuire i paragrafi 2, 3 e 4.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21043

services in the Brescia area, managed by Third Sector organizations. The observational research focuses on the frequency of evaluation, its purposes, the dimensions considered, the methods employed, and the ways results are used. Data were collected through a structured questionnaire administered to the coordinators of 87 services (valid responses = 74).

Findings indicate that evaluation is more widespread in larger and more structured services, particularly where training initiatives on evaluation have been implemented. Formative purposes are strongly emphasized, followed by accountability functions. Needs, satisfaction, and effectiveness are frequently assessed, while processes and impacts receive less systematic attention. The use of results is mainly directed toward the improvement of interventions.

Overall, the findings provide an encouraging picture, but also point to the need for greater investment in the evaluation of broad and transformative processes and impacts. The study further underscores the strategic role of both initial and in-service training on evaluation in fostering the dissemination of methodologically robust and rigorous practices.

Key words: Educational services; Service coordinators; Third Sector organizations; Questionnaire; Training

Articolo sottomesso: 19/09/2025, accettato: 08/10/2025

1. Quadro teorico¹

La valutazione, intesa come processo intenzionale e sistematico volto a raccogliere informazioni per formulare un giudizio argomentato utile alla crescita delle persone e dei contesti (Stame, 1998; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004; Patton, 1997), è una dimensione fondamentale e strategica anche all'interno dei servizi socioeducativi (Montalbetti, 2024; Bezzi, 2000; Pandolfi, 2012; Nuzzaci, 2012; Pandolfi & Palomba, 2025). Permette infatti di porre in evidenza non solo i risultati raggiunti, ma anche i processi e i meccanismi ad essi sottesi; se condotta in modo rigoroso e partecipato, fornisce quindi elementi potenzialmente utili ad innalzare la qualità dei servizi e delle professionalità in essi coinvolte.

Alla natura plurale della valutazione, la letteratura scientifica (Stame, 2016; Tessaro, 1997; Bezzi, 2010; Palumbo, 2002; Hadji, 1995) fa corrispondere una

¹ Nel presente articolo, per ragioni di fluidità espositiva, si fa uso perlopiù del maschile sovraeterno, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

pluralità di funzioni. Tra queste merita richiamare: quella *conoscitiva* che accentua la dimensione connessa alla produzione di sapere senza necessariamente prevedere implicazioni pratiche; quella *formativa* che pone l'attenzione agli apprendimenti e alle piste concrete di miglioramento; quella *certificativa* che dà la priorità a rendicontare pubblicamente i risultati raggiunti; quella *decisionale* che pone in risalto il contributo offerto ai processi decisionali; quella *innovativa* che si focalizza sull'apporto per la messa alla prova di soluzioni inedite e quella *progettuale* che si concentra sulla verifica di ipotesi specifiche in situazioni incerte. In termini più generali, le funzioni menzionate – che, merita ricordarlo, sul piano della pratica non di rado coesistono e si contaminano – possono essere disposte lungo un continuum ai cui poli si collocano l'istanza di *accountability* e quella di *learning*. Le valutazioni orientate all'*accountability* mirano perlopiù a rendere conto pubblicamente dei risultati raggiunti (Martini, 1999 citato in Altieri, 2009) e sono spesso guidate dal desiderio di mostrare che le risorse economiche investite siano state ben spese; quelle guidate dal *learning* attribuiscono particolare importanza alla conoscenza dei meccanismi e dei processi sottesi all'evaluando, al fine di promuovere crescita e sviluppo nei contesti in cui la valutazione si è svolta o, nell'ottica della trasferibilità degli apprendimenti maturati, in altre situazioni simili (Stame, 2016).

Oltre a ricoprire diverse funzioni, la valutazione nei servizi socio-educativi può assumere ad oggetto diversi aspetti (Nevo, 1983; Torre, 2010; Galliani & Notti, 2014; Cerri, 2004; Montalbetti, 2024). Tra questi, un ruolo di primo piano, in ragione anche della sostenibilità e della trasferibilità del processo, è rivestito dalla rilevazione dei bisogni e del gradimento dei beneficiari. La rilevazione dei bisogni, effettuata nelle fasi iniziali di erogazione del servizio, è infatti spesso utilizzata per ottenere dati utili a progettare interventi cuciti su misura delle reali esigenze del target a cui si rivolgono. Il gradimento, invece, raccolto solitamente appena l'intervento è terminato, permette di conoscere le reazioni immediate delle persone in termini di soddisfazione verso il servizio erogato. Altri elementi che è possibile sottoporre a valutazione sono l'efficacia, in termini di raggiungimento degli obiettivi fissati, e l'efficienza, che chiama in causa il rapporto tra risultati raggiunti e quantità di risorse impiegate. Farsi carico della pluralità degli aspetti menzionati richiede certamente di mettere in campo strategie di valutazione complesse e articolate in ragione della loro natura multidimensionale. Attenzionare le dimensioni sino ad ora citate è certamente importante, ma limitare la valutazione a esse non permette di dare pieno risalto a un elemento strategico per il buon funzionamento dei servizi socio-educativi: i meccanismi e i fattori che si attivano durante l'erogazione. A tal proposito è d'obbligo fare riferimento alla valutazione dei processi che mira ad aprire la cosiddetta “black box” (Pawson & Tilley, 1997; Torrigiani, 2010; Hachachi, Abbott, Catalano, Haggerty & Fleming, 1999; Weiss, 2007) facendo

emergere le teorie educative esplicite e implicite sottese ai servizi. Da ultimo merita sottolineare la rilevanza assunta negli ultimi tempi da un aspetto particolarmente apprezzato dai finanziatori degli interventi e dai policy maker: l'impatto (Stern, 2016; Rogers, 2009; Stame, 2020). La valutazione di impatto, ancor più quando si svolge nei contesti educativi che per loro natura sono ricchi di elementi complessi (Orizio, 2024), rappresenta un compito particolarmente sfidante (Orizio, Montalbetti & Lisimberti 2021), poiché richiede di collocarsi in una prospettiva di lungo termine e di prestare particolare attenzione ai cambiamenti ampi e trasformativi prodotti dal servizio e lasciati in eredità non solo ai beneficiari, ma anche ai contesti e alle comunità in cui il servizio è situato (OECD/DAC, 2019; Orizio & Montalbetti, 2020).

Le dimensioni di risultato e di processo richiamate sino a ora possono essere rilevate empiricamente secondo tempi e con procedure diversificate (Palumbo, 2002; Montalbetti, 2024). A livello temporale, soprattutto se si è interessati a esplorare il contesto, a rilevare bisogni e aspettative, o a prevedere alcune tendenze è opportuno collocare la valutazione prima o, al più tardi, nelle fasi iniziali dell'intervento. Se invece si è interessati a conoscere gli aspetti processuali e a monitorare l'andamento del servizio è utile condurre la valutazione in itinere. Infine, quando l'attenzione è posta ai risultati è necessario collocare almeno una rilevazione dopo un periodo più o meno lungo dal termine dell'intervento.

Per quanto riguarda i metodi e le strategie per rilevare i dati, la valutazione, come risaputo, è in gran parte debitrice di quanto già elaborato all'interno della ricerca sociale (Bezzi, 2010; Montalbetti 2024). Questionari, interviste, focus group, griglie osservative sono solo alcuni degli strumenti impiegati più di frequente. Tuttavia, merita sottolinearlo, la valutazione non si esaurisce nello strumento di rilevazione, anche se questo costituisce certamente uno tra gli elementi più visibili e concreti dell'intero processo. Se, come detto, non è tanto lo strumento a qualificare il processo valutativo, lo è invece l'uso dei dati: gli elementi raccolti sul campo oltre che a soddisfare un'esigenza conoscitiva devono servire, in ultima istanza, per formulare un giudizio utile al miglioramento del servizio stesso o di futuri interventi simili (Stame, 1998; Galliani & Notti, 2014; Stiozzi & Vinci, 2016; Montalbetti, 2024;).

2. La ricerca

2.1. Contesto, obiettivi e domande

Gli elementi sinteticamente richiamati nel precedente paragrafo appartengono al dominio della “teoria della valutazione” e costituiscono alcune tra le

principali coordinate concettuali e metodologiche su cui si fonda la valutazione tout-court, inclusa quella che assume ad oggetto i servizi socio-educativi. Inoltre – ed è questo il motivo specifico per il quale sono stati richiamati – oggetti, tempistiche, metodi e strategie di valutazione rappresentano lo sfondo entro il quale si posiziona la presente indagine che mira a esplorare come questi prendano forma e si manifestino empiricamente nei servizi socioeducativi gestiti da enti del terzo settore sul territorio di Brescia e provincia.

Più nel dettaglio l'indagine è stata guidata dai seguenti interrogativi specifici:

- Nei servizi socio-educativi presenti sul territorio bresciano si fa valutazione?
- Perché si sceglie di valutare o meno? (funzioni)
- Cosa si valuta? (oggetti)
- Chi si occupa della valutazione? (attori)
- Quando si valuta? (tempi)
- Quali metodi e strategie sono impiegati?
- Come sono utilizzati i risultati?

Si tratta di interrogativi prevalentemente riconducibili al polo conoscitivo e animati dall'intenzione di voler esplorare il campo piuttosto che di formulare giudizi sulla qualità di quanto rilevato. Cionondimeno, la riflessione critica sulle evidenze raccolte messe in dialogo con gli elementi teorici brevemente richiamati si configura come occasione per formulare alcune considerazioni che aiutano a cogliere come le pratiche intercettate si collocano rispetto a quanto consolidato in letteratura. Benché quindi non si tratti di un'indagine valutativa, indirettamente la riflessione sulle evidenze rilevate informa rispetto a ciò che c'è e a ciò che manca nei contesti di pratica.

2.2. Metodi

Per rispondere alle domande di ricerca è stata condotta un'indagine osservativa (Trinchero, 2004; Coggi & Ricchiardi, 2005; Montalbetti & Lisimberti, 2015; Benvenuto, 2015) nel periodo compreso tra giugno e dicembre 2024, coinvolgendo i coordinatori e le coordinatrici di servizi socioeducativi gestiti da cooperative sociali della provincia di Brescia. La scelta di includere tali soggetti come fonti informative è motivata dalla posizione privilegiata che il ruolo di coordinamento conferisce loro: uno sguardo di secondo livello in grado di restituire una visione d'insieme autorevole sul funzionamento dei servizi, non limitato all'operatività quotidiana (Simeone, 2023). La popolazione di riferimento è stata identificata attraverso il portale della Confederazione Cooperative

Italiane (sezione territoriale di Brescia)² che costituisce la principale associazione di tutela e rappresentanza del movimento cooperativo in Italia. In totale sono stati rintracciati, all'interno della sezione "le nostre cooperative", 87 servizi socio-educativi: 23 rivolti a persone con disabilità, 22 a persone anziane, 20 a minori, 11 a persone con dipendenze o in condizioni di grave marginalità sociale e 11 a persone con disturbi di salute mentale. Per ciascuno sono stati acquisiti, anche attraverso la consultazione dei rispettivi siti internet, i contatti mail e telefonici dei coordinatori e delle coordinatrici. Considerato il numero non particolarmente elevato di servizi e la natura dello strumento impiegato – un questionario strutturato – si è scelto di includere l'intera popolazione senza ricorrere a procedure di campionamento.

L'adozione del questionario è risultata opportuna in quanto ha consentito di rilevare a tappeto le opinioni dei coordinatori sui temi di interesse, senza richiedere loro un eccessivo impegno cognitivo. Inoltre, la standardizzazione dello strumento ha favorito la comparabilità dei dati nelle fasi di analisi. Tale scelta ha tuttavia comportato la rinuncia a informazioni più ricche e approfondite, tipiche delle indagini di natura qualitativa e non ha permesso di conoscere elementi non precedentemente previsti dal ricercatore (Marradi, 2019). Per la progettazione del questionario sono state consultate alcune indagini empiriche su temi affini, dedicando particolare attenzione alla disamina delle strategie di operazionalizzazione dei concetti (Breckell, Harrison & Robert, 2010; Ogáin, Lumley & Pritchard, 2012; Arvidson, 2009; Melloni, 2014). A partire dagli elementi informativi raccolti, nonché dai concetti di interesse riportati nel quadro teorico, è stato quindi costruito un questionario ad hoc, articolato in 3 aree principali costituite da domande a risposta chiusa (box. 1).

Box 1 - Struttura del questionario (aree di indagine, aspetti indagati, tipologie di item)

Area 1 - Profilo del rispondente (5 domande: scelta multipla semplice)

- Genere (M, F, Non specifica).
- Età (18-65).
- Titolo di studio (diploma, LT, LM, post laurea).
- Anzianità di servizio nel ruolo di coordinatore (1-50).
- Anzianità di servizio come coordinatore nella struttura in cui attualmente lavora (1-50).

Area 2 - Caratteristiche del servizio (6 domande: scelta multipla semplice)

- Tipologia di servizio (residenziale, semiresidenziale).
- Area di intervento (minorì, anziani, disabili, salute mentale, tossicodipendenti).
- Sede del servizio (Brescia, valle Camonica-Iseo, bassa bresciana, val Sabbia-Garda, Val Trompia-basso Iseo).
- Anzianità del servizio (1-50+).

² <https://www.brescia.confcooperative.it/LUNIONE/Le-Nostre-Cooperative> (ultima consultazione nel mese di luglio 2024).

- Numero di operatori (meno di 10, 10-20, 20+).
- Formazione sul tema della valutazione ultimi 5 anni (sì, no).

Area 3 - Culture e pratiche di valutazione adottate nel servizio (3 domande: scelta multipla semplice*; 3 domande scelta multipla composta**; 12 domande: scala Likert 1: per nulla / 10: molto***)

- Frequenza con cui è praticata la valutazione* (regolarmente, occasionalmente, mai).
- Ragioni che spingono a non valutare** (mancanza di bisogno, altre priorità, mancanza risorse economiche, mancanza competenze, mancanza interesse, mancanza tempo, non richiesto dall'esterno).
- Aspetti valutati* (sì, no) (gradimento, efficacia, impatti, bisogni, efficienza, processi, performance, qualità).
- Ragioni che spingono a valutare*** (funzioni: conoscitiva, progettuale, decisionale, formativa, certificativa, innovativa).
- Attori che si occupano di valutazione* (interni, esterni, entrambi).
- Tempistiche con cui viene svolta la valutazione** (ex-ante, in itinere, ex-post breve termine, ex-post lungo termine).
- Metodi e strategie di valutazione** (bilancio sociale, monitoraggio, pubblicazione dati, carta servizi, questionari-interviste-griglie, studi di impatto, autovalutazione qualità organizzativa, altro-specificare).
- Modalità di impiego dei risultati*** (conoscere efficacia interventi, conoscere processi interventi, migliorare interventi in itinere, migliorare futuri interventi simili, comunicare esterno risultati, prendere decisioni informate da dati).

Merita precisare che quattro variabili riguardanti le caratteristiche del servizio (area 2) – la tipologia del servizio, l'anzianità del servizio, il numero di operatori e la partecipazione a iniziative formative sul tema della valutazione – sono state incluse ipotizzando che potessero influire sulla frequenza con cui la valutazione è praticata. Più nello specifico, si riteneva plausibile ipotizzare – anche in ragione di alcune tendenze evidenziate da altri studi (Melloni, 2014; Ógáin, Lumley & Pritchard, 2012) – che nei servizi più strutturati, in quelli da più tempo presenti sul territorio, in quelli più grandi e in quelli in cui erano state proposte iniziative formative sul tema della valutazione, le pratiche valutative fossero agite con maggiore regolarità.

Lo strumento è stato implementato attraverso Google Form e successivamente inviato per mail nel periodo agosto-settembre 2024 a tutti i coordinatori dei servizi socio-educativi rintracciati nel portale. Per massimizzare il numero di risposte, laddove necessario, sono stati effettuati alcuni recall telefonici mirati.

Prima di addentrarsi nella presentazione dei dati, vanno citati alcuni limiti derivanti dalle scelte metodologiche compiute. Un primo elemento di cui tener conto è direttamente connesso alla tipologia di strumento impiegato per la raccolta dei dati: un questionario strutturato a domande chiuse. Tale strumento,

sebbene i risultati particolarmente sostenibile sul piano della compilazione, favorisca la comparabilità dei dati e diminuisca bias di soggettività in fase di analisi, lascia margini di libertà molto limitati ai rispondenti confinando il loro punto di vista alle categorie predeterminate dal ricercatore. Inoltre, la richiesta di dati *self-reported*, soprattutto su un tema complesso e scivoloso come quello della valutazione, induce a non trascurare possibili bias connessi alla desiderabilità sociale, nonché possibili distorsioni legate alla memoria o all'interpretazione soggettiva delle domande. Quest'ultimo aspetto tende, inoltre, ad acuirsi quando i quesiti vertono su argomenti complessi, astratti e multi sfaccettati, contribuendo a un disallineamento semantico tra le intenzioni del ricercatore e le interpretazioni del rispondente, con ricadute negative sulla validità dei costrutti indagati.

3. Dati

I dati sono stati analizzati mediante il software Microsoft Excel, che ha consentito il calcolo delle principali statistiche descrittive e, ove opportuno, la costruzione di tabelle di contingenza e rappresentazioni grafiche. L'esposizione dei dati segue la struttura del questionario e si articola nelle seguenti sezioni. In primo luogo, è delineato un profilo sintetico dei rispondenti e delle caratteristiche dei servizi inclusi nella rilevazione. Successivamente, sono presentati i dati relativi alla frequenza con cui la valutazione è condotta all'interno dei servizi, evidenziandone le variazioni in relazione ad alcune caratteristiche organizzative. Segue l'analisi delle funzioni attribuite alla valutazione nei contesti in cui essa è praticata. Per i servizi in cui non sono svolte attività valutative, sono riportate le motivazioni alla base della mancata diffusione. In seguito, l'attenzione è posta alla tipologia di attori coinvolti nel processo di valutazione e alle dimensioni oggetto di rilevazione. Successivamente si approfondiscono i tempi e le strategie di raccolta dei dati. Infine, sono presentate le modalità di utilizzo dei risultati valutativi da parte dei servizi.

3.1. Profilo delle figure di coordinamento e caratteristiche dei servizi

Al questionario hanno risposto in totale 74 persone³ (26% M; 74% F) con un'età media di 42 anni e con un livello moderato di istruzione universitaria di secondo e terzo ciclo (diploma = 11%; laurea triennale = 51%; laurea magistrale = 28%; formazione post laurea = 10%). Sul piano dell'esperienza si tratta di

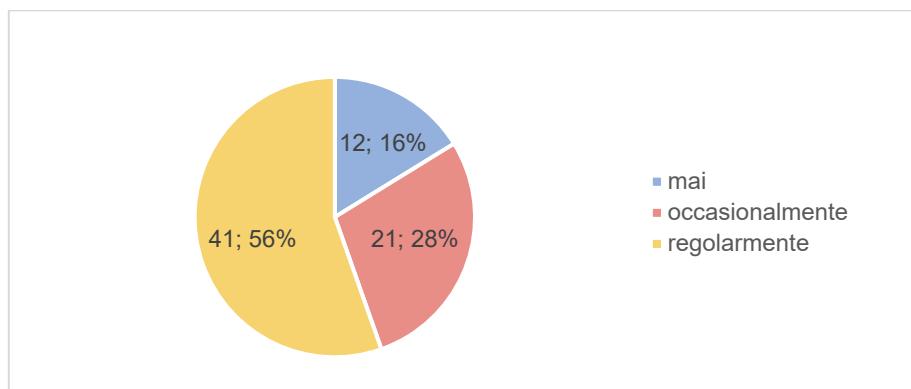
³ Tasso di risposta 85%.

figure che da tempo ricoprono ruoli di coordinamento (media = 9,4 anni) all'interno sia di servizi residenziali (59%), sia semiresidenziali (41%). Più nel dettaglio i rispondenti coordinano servizi rivolti a persone con disabilità (31%), persone con dipendenze (20%), minori (19%), persone con disturbi di salute mentale (18%) e persone anziane (12%). Dal punto di vista territoriale le strutture coprono le principali zone di Brescia e provincia: in particolare si trovano nel centro storico (27%), in Valle Trompia-Basso Iseo (23%), nella Bassa Bresciana (19%), in Valle Camonica-Iseo (18%) e in Valle Sabbia-Garda (14%). La maggior parte dei servizi vanta un'esperienza consolidata sul territorio: il 46% è infatti attivo da più di 20 anni, il 36% opera da un periodo compreso tra gli 11 e i 20 anni, il 12% tra i 6 e i 10 anni e soltanto il 5% è presente da meno di 5 anni. Un po' più della metà dei servizi (61%) presenta dimensioni abbastanza contenute (meno di 10 operatori), il 28% ha dimensioni medie (10-20 operatori), mentre solamente l'11% può essere considerato grande (più di 20 operatori). La metà dei rispondenti (37; 50%) afferma che nei servizi coordinati negli ultimi 5 anni sono state attivate formazioni su aspetti connessi al tema della valutazione.

3.2. Frequenza delle pratiche valutative e variazioni contingenti

Nel complesso, poco più della metà dei coordinatori dichiara che nel proprio servizio la valutazione è svolta "regolarmente" (55%), circa 1/4 (28%) afferma che è condotta "occasionalmente", mentre è contenuta (16%) la quota di coloro che dichiarano che nel servizio non si valuta "mai" (Graf. 1).

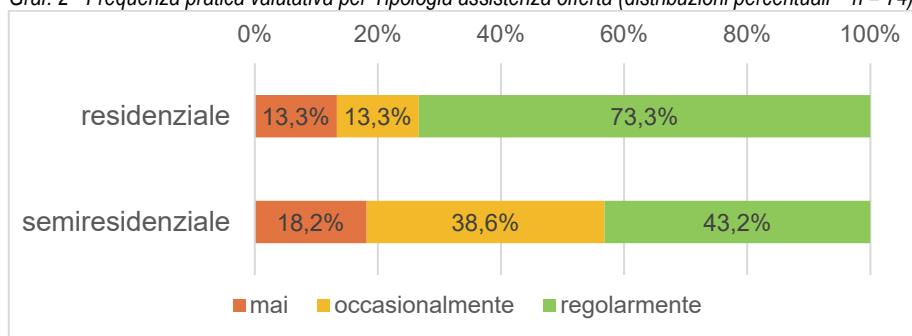
Graf. 1 - Frequenza pratica valutativa (distribuzioni percentuali e assolute – n = 74)



Tenendo conto delle ipotesi formulate nelle fasi di progettazione dell'indagine e delle variabili indipendenti e dipendenti incluse nel questionario (vd. par. 2.2), la variabile risposta "frequenza della valutazione" (mai; occasionalmente; regolarmente) è stata incrociata di volta in volta con le seguenti variabili esplicative: tipologia di assistenza (residenziale vs. semiresidenziale); anzianità del servizio (0-5; 6-10; 11-20; oltre 20 anni); numero di operatori (1-9; 10-20; oltre 20); formazione sulla valutazione negli ultimi cinque anni (sì; no); area di intervento (anziani; tossicodipendenti; disabili; minori; salute mentale). Merita precisare che questo tipo di analisi bivariata è di tipo descrittivo e, sebbene permetta di osservare come i valori di una variabile risposta siano contingenti alle categorie della variabile esplicativa, non consente di verificare se vi sia un'associazione statistica tra le variabili (Agresti & Finlay, 2012). Nondimeno rappresenta un'operazione utile per far emergere alcune tendenze nel movimento tra variabili, nonché preliminare ad analisi statistiche più elaborate.

Muovendosi nella direzione avanzata, un primo elemento rilevante riguarda le diverse frequenze con cui è praticata la valutazione nei servizi che offrono un'assistenza residenziale oppure semiresidenziale. Come si evince dal grafico 2 e dalla tabella 1 nei servizi residenziali la valutazione è svolta con maggiore regolarità (73,3%) rispetto a quanto accade in quelli a carattere semiresidenziale (43,2%).

Graf. 2 - Frequenza pratica valutativa per Tipologia assistenza offerta (distribuzioni percentuali – n = 74)

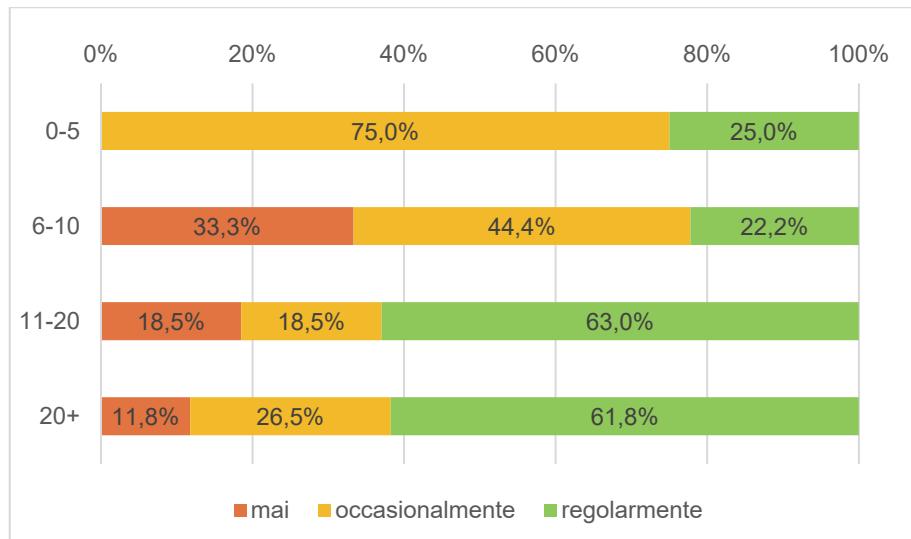


Tab. 1 - Frequenza pratica valutativa per Tipologia assistenza offerta (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

Tipo assistenza	Frequenza valutazione						
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.
Residenziale	4	13,3%	4	13,3%	22	73,3%	30 100%
Semires.	8	18,2%	17	38,6%	19	43,2%	44 100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74 100%

Anche l'anzianità dei servizi sembra avere un certo influsso sulla frequenza con cui si valuta. A tal proposito, come emerge dal grafico 3 e dalla tabella 2, nei servizi presenti da più tempo sul territorio si riscontra una frequenza più regolare di tale pratica.

Graf. 3 - Frequenza pratica valutativa per Anzianità servizio (distribuzioni percentuali – n = 74)



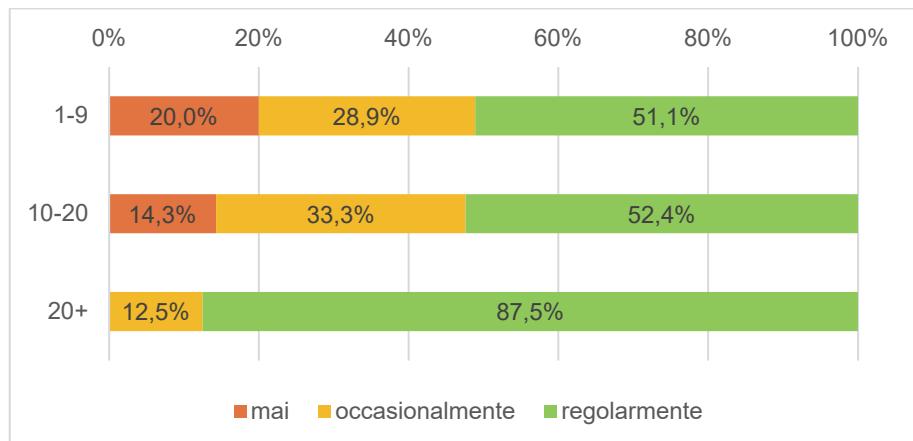
Tab. 2 - Frequenza pratica valutativa per Anzianità servizio (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

Anzianità serv.	Frequenza valutazione						Tot.
	Mai		Occ.		Reg.		
0-5	0	0,0%	3	75,0%	1	25,0%	4 100%
6-10	3	33,3%	4	44,4%	2	22,2%	9 100%
11-20	5	18,5%	5	18,5%	17	63,0%	27 100%
20+	4	11,8%	9	26,5%	21	61,8%	34 100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74 100%

Da ultimo, anche l'ampiezza del servizio è connessa a una variazione contingente nella frequenza della valutazione. In tal senso, osservando il grafico 4 e la tabella 3, emerge come nei servizi più grandi, in particolar modo in quelli

con più di 20 operatori, la valutazione risulta praticata con maggiore regolarità rispetto agli altri.

Graf. 4 - Frequenza pratica valutativa per Ampiezza (n. operatori) servizio (distribuzioni percentuali – n = 74)

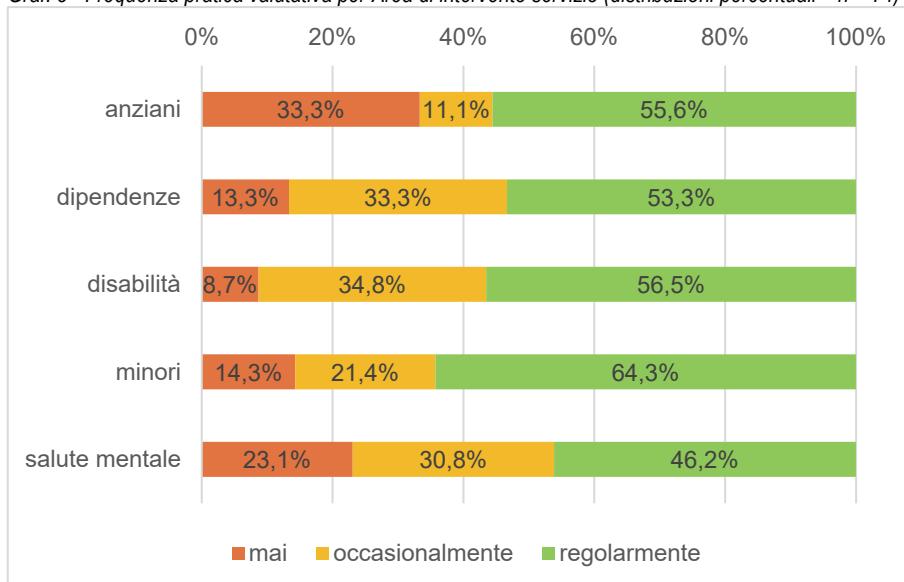


Tab. 3 - Frequenza pratica valutativa per Ampiezza (n. operatori) servizio (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

	Frequenza valutazione						
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.
1-9	9	20,0%	13	28,9%	23	51,1%	45 100%
10-20	3	14,3%	7	33,3%	11	52,4%	21 100%
20+	0	0,0%	1	12,5%	7	87,5%	8 100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74 100%

Dall'incrocio tra il tipo di assistenza, l'anzianità, l'ampiezza del servizio e la frequenza della valutazione si evincono variazioni contingenti che nel complesso attestano come nei servizi più strutturati, stabili, continuativi, ampi e con una storia più consolidata sul territorio la valutazione sia diffusa con maggiore regolarità. Non si rilevano invece particolari differenze in termini di frequenza della valutazione tra le diverse aree in cui operano i servizi; soltanto nei servizi che operano nell'ambito della disabilità appare leggermente più diffusa (graf. 5; tab. 4).

Graf. 5 - Frequenza pratica valutativa per Area di intervento servizio (distribuzioni percentuali – n = 74)



Tab. 4 - Frequenza pratica valutativa per Area di intervento servizio (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

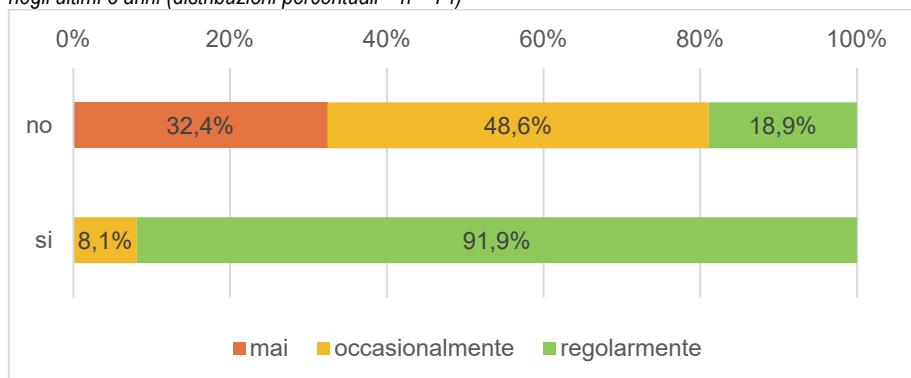
Area intervento	Frequenza valutazione						
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.
anziani	3	33,3%	1	11,1%	5	55,6%	9 100%
dipendenze	2	13,3%	5	33,3%	8	53,3%	15 100%
disabilità	2	8,7%	8	34,8%	13	56,5%	23 100%
minori	2	14,3%	3	21,4%	9	64,3%	14 100%
salute mentale	3	23,1%	4	30,8%	6	46,2%	13 100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74 100%

Un ultimo aspetto meritevole di attenzione concerne il ruolo che la formazione alla valutazione esercita sulla frequenza di tale pratica. A tal proposito, i rispondenti si distribuiscono in 2 gruppi numericamente uguali tra coloro che dichiarano che negli ultimi 5 anni nel proprio servizio sono state attuate formazioni sul tema della valutazione (37; 50%) e coloro che affermano di non averne svolte (37; 50%). Osservando i dati (graf. 6; tab. 5) emerge con forza come nel

sottogruppo in cui sono state attivate iniziative formative la valutazione sia praticata nella quasi totalità dei casi con regolarità (91,9%), mentre tale valore scende al 18,9% quando si considera il sottogruppo in cui non sono state attivate formazioni sul tema.

La formazione, in tal senso, parrebbe ricoprire un ruolo di primo piano nel promuovere o rafforzare la pratica della valutazione all'interno dei servizi socio-educativi.

Graf. 6 - Frequenza pratica valutativa per Partecipazione a interventi formativi sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni (distribuzioni percentuali – n = 74)



Tab. 5 - Frequenza pratica valutativa per Partecipazione a interventi formativi sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

	Frequenza valutazione						
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.
no	12	32,4%	18	48,6%	7	18,9%	37 100%
si	0	0,0%	3	8,1%	34	91,9%	37 100%
Tot.		12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%
						74	100%

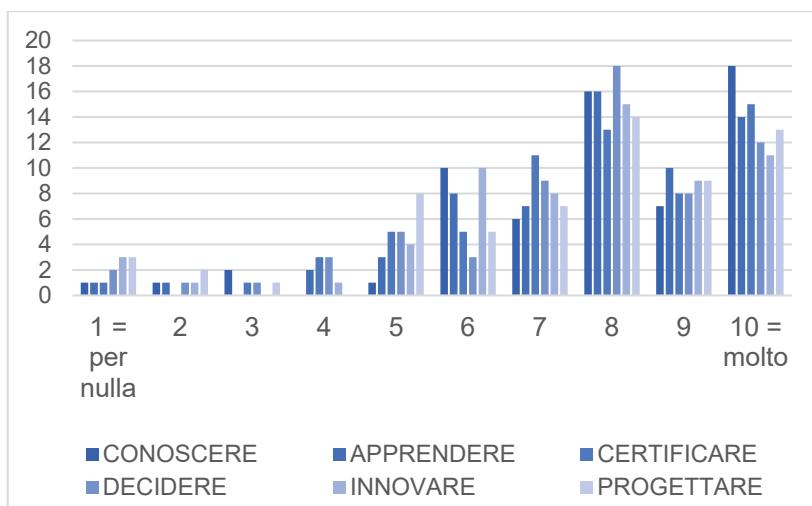
3.3. Funzioni attribuite alla valutazione all'interno dei servizi in cui è praticata

I coordinatori dei servizi in cui la valutazione è condotta con regolarità o occasionalmente (62; 83% sul totale dei servizi), su una scala da 1 (per nulla) a 10 (molto), affermano che tale pratica è svolta principalmente per “sapere come stanno andando le cose” (media = 7,9), per “promuovere apprendimento e miglioramento” (media = 7,8) e per “rendere conto dei risultati raggiunti” (media = 7,6). I valori medi elevati mostrano come nei servizi oggetto di indagine vi sia, dal punto di vista dei coordinatori, un pieno riconoscimento di tre funzioni

interconnesse e centrali nei processi valutativi: conoscere processi e risultati connessi all'evaluando sulla base di dati raccolti in modo scientifico (funzione conoscitiva), utilizzare questi insight per cercare di trasformare in positivo la situazione (funzione formativa) e, al contempo, impiegarli per dimostrare e certificare all'esterno le performance raggiunte (funzione rendicontativa). Con valori medi elevati, ma leggermente inferiori rispetto ai precedenti, i rispondenti dichiarano che nei loro servizi si fa valutazione per "prendere decisioni orientate da dati" (media = 7,4), per "sperimentare soluzioni nuove" (media = 7,4) e per "convalidare o smentire ipotesi di progetti operativi" (media = 7,3). Questi ulteriori elementi arricchiscono il quadro sulle ragioni che spingono a valutare nei servizi mettendo in luce anche altre funzioni che la valutazione può assumere: l'impiego dei dati rilevati per prendere decisioni evidence-based o, secondo una prospettiva meno ortodossa, evidence-informed (funzione decisionale), il contributo all'innovazione continua nei processi di lavoro (funzione innovativa) e, secondo una prospettiva proveniente dalla ricerca sperimentale, la possibilità, qualora le condizioni lo consentono, di mettere alla prova alcune ipotesi causali sui cui vi è incertezza (funzione progettuale).

Complessivamente, le distribuzioni di frequenza asimmetriche positive (graf. 7), i valori medi elevati (compresi tra 7,3 e 7,9,) e le deviazioni standard abbastanza contenute (comprese tra 2,0 e 2,5) (tab. 6) mostrano come nei servizi, stando al dichiarato dei coordinatori, siano trasversalmente riconosciute le diverse funzioni che la valutazione può assumere, con una prevalenza di quelle conoscitive e formative.

Graf. 7 - Funzioni attribuite alla valutazione (distribuzioni assolute - n = 62)



Tab. 6 - Funzioni attribuite alla valutazione (scala 1 = per nulla – 10 = molto - media e DS – n = 62)

	media	DS
<i>Conoscere come stanno andando le cose (funzione conoscitiva)</i>	7,9	2,1
<i>Promuovere apprendimento e miglioramento (funzione formativa)</i>	7,8	2,0
<i>Rendere conto dei risultati raggiunti (funzione certificativa)</i>	7,6	2,1
<i>Prendere decisioni orientate da dati (funzione decisionale)</i>	7,4	2,3
<i>Per sperimentare soluzioni nuove (funzione innovativa)</i>	7,4	2,3
<i>Convalidare o smentire ipotesi di progetti operativi (funzione progettuale)</i>	7,3	2,5

3.4. Motivazioni della mancata diffusione della valutazione nei servizi

Per quanto riguarda invece il gruppo di servizi (12; 16% sul totale dei servizi) in cui la valutazione non è “mai” condotta, i coordinatori riportano che tale pratica non è diffusa principalmente perché: non è richiesta (7; 58%); manca l’interesse all’interno dell’organizzazione (4; 33%); non ne è avvertito il bisogno (3; 25%); è data priorità ad altri interventi (3; 25%); sono carenti le competenze valutative (2; 17%); mancano le risorse economiche (1; 8%). Nessuno riconduce l’assenza della valutazione a una mancanza di tempo⁴. In ragione del numero ridotto dei componenti del sottogruppo, tali tendenze vanno interpretate con cautela; nondimeno, parrebbe che la richiesta esplicita di valutare sia l’elemento che più incentiva l’avvio di tale pratica all’interno delle organizzazioni. Con questa lettura converge anche buona parte della letteratura (Stame 1998; 2016; 2020) dove spesso gli esordi della valutazione sono ricondotti a richieste esterne e spesso vincolate all’ottenimento di risorse finanziarie.

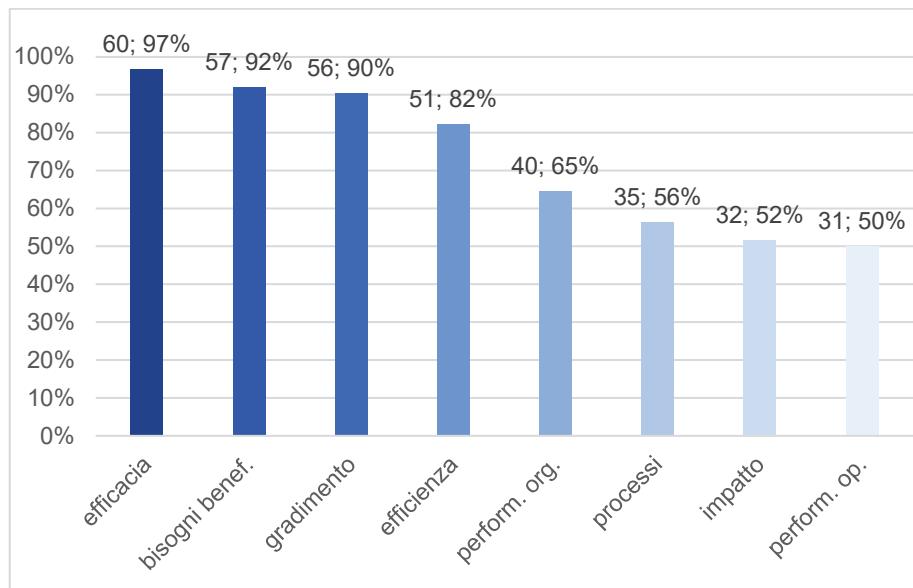
3.5. Attori coinvolti nella valutazione e dimensioni rilevate

All’interno del sottogruppo (n = 62) dei servizi in cui è praticata, la valutazione è condotta nella maggior parte dei casi (56%) congiuntamente da figure interne ed esterne al servizio, nel 37% è praticata esclusivamente da soggetti interni, mentre è in campo ad attori esterni in una quota decisamente ridotta di realtà (6%).

⁴ La somma di tutte motivazioni alla base della scelta di NON valutare è superiore al sottogruppo di chi non valutata mai (n = 12), poiché per questo item erano possibili fino a 3 risposte. I valori percentuali sono stati calcolati sul totale del sottogruppo di coloro che dichiarano di non valutare “mai” (12).

Come si evince dal grafico 8, gli aspetti maggiormente considerati all'interno delle valutazioni sono: l'efficacia dei servizi (97%), i bisogni dei beneficiari (92%), il gradimento percepito verso l'offerta (90%) e l'efficienza (82%). Meno attenzionate risultano le performance organizzative (65%), i processi di funzionamento dei servizi (56%), gli impatti di lungo temine (52%) e le performance degli operatori (50%)⁵.

Graf. 8 - Aspetti valutati (distribuzioni assolute e percentuali – n = 62)

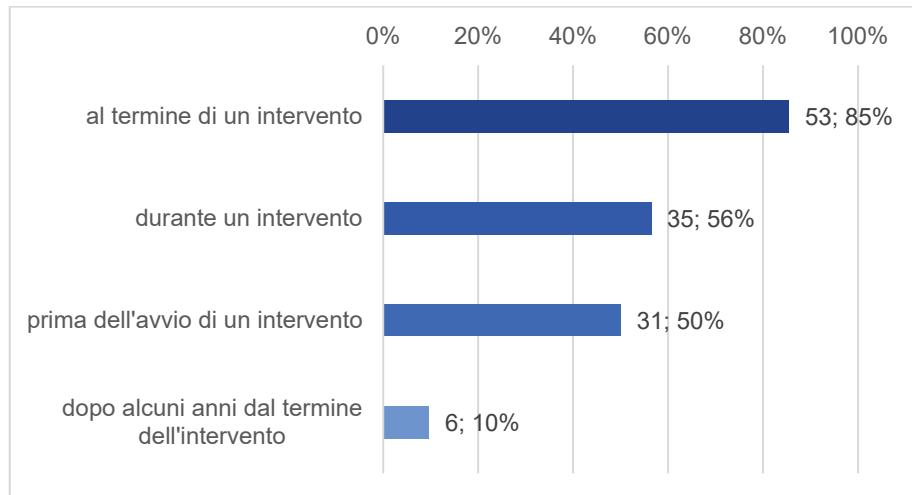


3.6. Tempi e strategie di valutazione

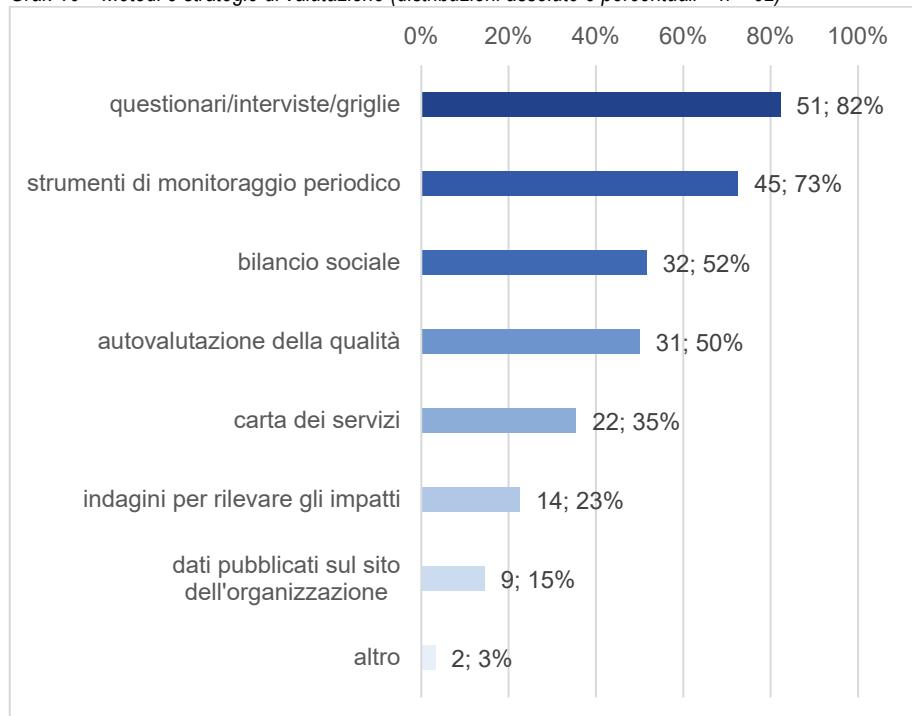
Dal punto di vista delle tempistiche (graf. 9), nella quasi totalità dei casi (85%) la valutazione è svolta al termine degli interventi; altresì sono adottate con una discreta frequenza anche le pratiche di valutazione in itinere (56%) ed ex-ante (50%). Decisamente poco diffuse (10%) sono invece le valutazioni ex-post condotte dopo alcuni anni dal termine dell'intervento.

⁵ Per ogni aspetto si è chiesto di indicare se fosse sottoposto o meno a valutazione all'interno del servizio.

Graf. 9 - Tempistiche di valutazione (distribuzioni assolute e percentuali – n = 62)



Graf. 10 – Metodi e strategie di valutazione (distribuzioni assolute e percentuali – n = 62)



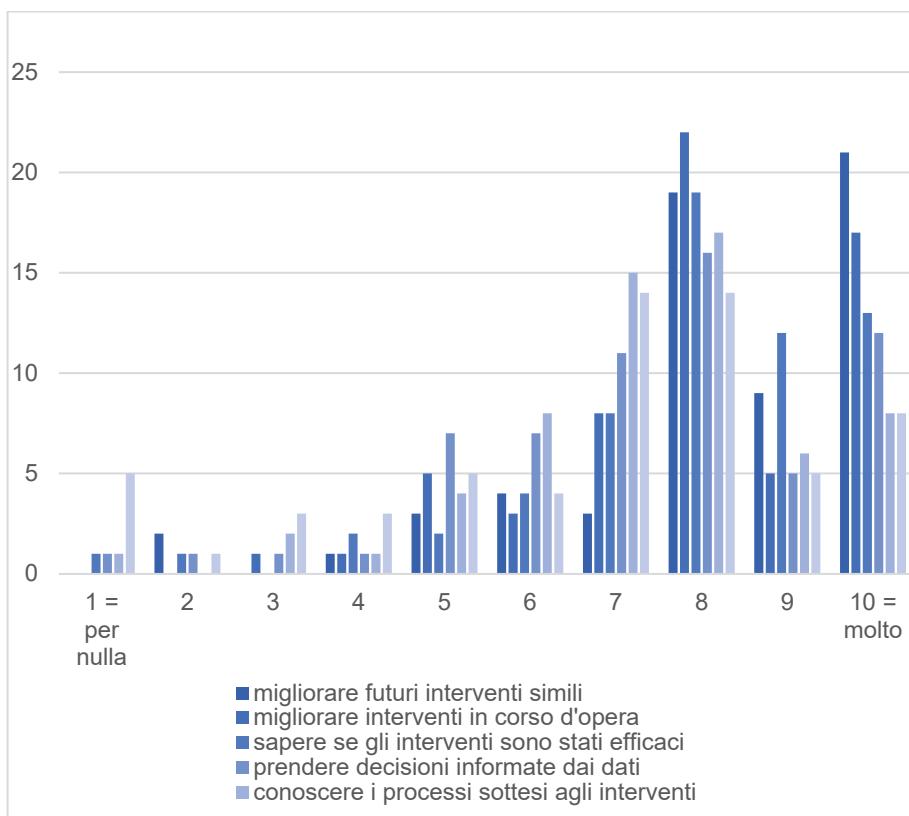
Per quanto concerne le strategie di raccolta dei dati (graf. 10), risultano largamente impiegati i classici strumenti derivati dalla ricerca empirica (questionari, interviste...) (85%) e gli strumenti di monitoraggio periodico (73%). Abbastanza diffusi sono anche gli strumenti solitamente adoperati per comunicare all'esterno e rendere trasparente il proprio operato; a tal proposito in circa la metà dei casi (52%) si dichiara di utilizzare il bilancio sociale, seguito dall'impiego delle carte dei servizi (35%) e dalla pubblicazione di dati sul sito web dell'organizzazione (14%). Gli strumenti di autovalutazione della qualità dei servizi sono menzionati dalla metà (50%) dei rispondenti. Meno diffuse, coerentemente con le tempistiche di valutazione precedentemente dichiarate, sono le indagini volte a rilevare gli impatti.

3.7. Modalità di utilizzo dei risultati

Uno tra gli aspetti che più caratterizzano la pratica valutativa, e che in parte la distinguono dalle forme di ricerca empirica di stampo marcatamente conoscitivo, concerne la modalità di impiego dei risultati. A tal proposito, come evidenziato da più autori (Weiss, 1998; Altieri, 2009; Palumbo & Torrigiani, 2009; Montalbetti, 2024) in valutazione i risultati a cui si è giunti dovrebbero essere usati per prendere decisioni più “sagge” a vari livelli e in diversi contesti. In coerenza con ciò, i coordinatori dichiarano di impiegare diffusamente e con finalità diversificate i risultati (graf. 11). Prioritario appare l'uso che ne viene fatto per migliorare futuri interventi simili (media = 8,2) e in corso d'opera (media = 8). Da ciò emerge la particolare rilevanza assunta dalla trasferibilità degli apprendimenti in futuri interventi simili, nell'ottica di contribuire al loro continuo miglioramento; altresì appare rilevante l'impiego dei risultati in itinere per affinare gli interventi durante il loro svolgimento. Un'altra modalità di utilizzo dei risultati ampiamente richiamata si connette direttamente all'esigenza di conoscere se quanto proposto è stato efficace (media = 7,9), ossia se ha funzionato e se gli obiettivi sono stati raggiunti. Tale istanza è particolarmente importante nei servizi socio-educativi, poiché contraddistinti da intangibilità, unicità e da un tasso ineliminabile di incertezza che non consente di sapere a priori se l'intervento proposto in quella particolare situazione sarà efficace (Orizio, Montalbetti & Lisimberti, 2021). Buono appare anche l'impiego dei risultati valutativi per prendere decisioni informate da dati (media = 7,4) e per conoscere in modo più accurato i processi sottesi agli interventi (media = 7,3). Ciò avvalorava la prospettiva dell'evidence informed education e al contempo richiama la necessità di aprire la scatola nera dei programmi per conoscere come e perché le cose hanno (o meno) funzionato. Meno diffuso appare

invece l'impiego dei risultati per comunicare all'esterno gli esiti raggiunti (media = 6,6), la qual cosa sembrerebbe mostrare una minor attenzione all'impiego dei risultati per conferire maggiore legittimità a quanto realizzato (tab. 7).

Graf. 11 – Utilizzo dei risultati (distribuzioni assolute – n = 62)



Tab. 7 - Utilizzo dei risultati (scala 1 = per nulla – 10 = molto - medie e DS – n = 62)

	media	DS
per migliorare futuri interventi simili	8,2	1,91
per migliorare gli interventi in corso d'opera	8,0	1,71
per sapere se gli interventi sono stati efficaci	7,9	1,91
per prendere decisioni informate dai dati	7,4	2,05
per conoscere i processi sottesi agli interventi	7,3	1,84
per comunicare all'esterno i risultati raggiunti	6,6	2,57

4. Discussione dei risultati

In linea con quanto sottolineato nel quadro teorico i rispondenti riconoscono tutte le differenti funzioni che la letteratura da tempo attribuisce alla valutazione (Stame, 2016; Tessaro, 1997; Bezzi, 2010; Palumbo, 2002; Hadji, 1995). In particolare, dalla base informativa a disposizione emergono con forza le funzioni conoscitive e formative, alle quali seguono quelle certificative. La valutazione è quindi intesa nei servizi come una leva strategica per promuovere apprendimento, miglioramento e crescita organizzativa, oltre che come strumento per rendere conto dei traguardi raggiunti. In tal senso, i risultati convergono con l'ampia letteratura (Lumino & Gambaredella, 2020; Stame, 2016; Martini, 1999 citato in Altieri, 2009) che concepisce in modo integrato e ricorsivo le funzioni, per lungo tempo disgiunte, di accountability e learning.

I rispondenti riconoscono altresì la varietà di aspetti che, come evidenziato dalla letteratura (Nevo, 1983; Torre, 2010; Galliani & Notti, 2014; Cerri, 2004; Montalbetti, 2024), possono essere sottoposti a valutazione. In particolare, la quasi totalità dei coordinatori afferma che nei propri servizi si valutano l'efficacia degli interventi, i bisogni e il gradimento dei beneficiari; appaiono, invece, meno indagate le dimensioni processuali e gli impatti di lungo termine. Tale tendenza, se da un lato testimonia la volontà di porre in risalto in modo immediato i risultati conseguiti, dall'altro mostra una minore attenzione ai processi sottesi agli interventi e, in particolare, alle dimensioni più complesse e diacroniche, quali gli impatti. A tal proposito, i dati sollecitano a rafforzare quegli approcci valutativi orientati ad “aprire la scatola nera” dei servizi (Pawson & Tilley, 1997; Weiss, 2007; Stame, 1998) per mettere in luce i meccanismi e le teorie implicite che sostengono l’azione e invitano a investire in forme di valutazione di impatto in grado di cogliere anche i cambiamenti più ampi e trasformativi (Stern, 2016; Orizio, 2024).

Un ulteriore aspetto meritevole di approfondimento riguarda le modalità di utilizzo dei risultati valutativi all'interno dei servizi. A tal proposito la letteratura (Weiss, 1998; Altieri, 2009; Palumbo & Torrigiani, 2009) mette in evidenza la pluralità di finalità con cui tali risultati possono essere impiegati, sottolineando tuttavia come essi dovrebbero servire in primis per prendere “decisioni più sagge” a diversi livelli e in differenti contesti. In coerenza con ciò, i coordinatori dichiarano di utilizzare i risultati principalmente per migliorare gli interventi in corso d'opera e futuri; mentre appare in secondo piano l'impiego dei dati per comunicare all'esterno i risultati raggiunti. Ciò suggerisce che, almeno nel contesto bresciano, la valutazione sia percepita più come un'occasione di apprendimento organizzativo interno, piuttosto che come una pratica di accountability verso l'esterno, configurandosi quindi come un processo più vicino alla prospettiva del learning e meno a quella della mera rendicontazione.

In ragione del ruolo strategico ricoperto dalla valutazione per rendere visibile e promuovere la qualità dei servizi socio-educativi (Bezzi, 2000; Iannotta, 2023; Zaggia, 2019; Restiglian, 2020; European Commission, 2014), merita infine porre in risalto alcune condizioni e alcuni fattori che possono promuovere tale pratica. A tal proposito la base informativa a disposizione ha permesso di osservare alcune variazioni contingenti tra la frequenza con cui la valutazione è praticata e le caratteristiche dei servizi. Nei servizi residenziali, con maggiore anzianità e ampi, la valutazione appare svolta con maggiore regolarità. In tal senso, è plausibile che nei servizi maggiormente strutturati e stabili vi siano più risorse economiche e umane, ma anche un maggior spazio da dedicare alla pratica della valutazione; viceversa nei servizi destrutturati, piccoli e giovani è ragionevole che vi siano meno risorse per fare valutazione, o comunque è verosimile che nelle fasi iniziali, a torto o a ragione, le risorse a disposizione siano indirizzate prioritariamente alla progettazione e all'erogazione degli interventi educativi. Vi è però un ulteriore fattore che più dei precedenti sembra influenzare positivamente la frequenza con cui la valutazione è praticata: l'aver svolto iniziative formative sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni. La formazione, in tal senso, parrebbe quindi ricoprire un ruolo di primo piano nel promuovere e rafforzare la pratica della valutazione all'interno dei servizi socio-educativi, avvalorando la tesi secondo la quale lo sviluppo di competenze valutative costituisca un prerequisito cruciale per il consolidamento della cultura della valutazione. Tale evidenza è coerente con quanto sostenuto dalla letteratura (Montalbetti, 2024; Vinci, 2016; Picciotto, 2011), che individua nella disponibilità di competenze specifiche non solo un fattore abilitante, ma anche un elemento capace di incidere sulla qualità metodologica delle pratiche valutative. In particolare, la formazione iniziale e in servizio, se ben progettata, può fornire le coordinate teoriche, metodologiche e tecnico-strumentali per progettare e implementare dispositivi di valutazione rigorosi, validi, coerenti e sensibili agli oggetti che assumono a valutazione. In questa prospettiva anche l'università è chiamata ad assumere il proprio impegno formativo per promuovere una cultura e una pratica della valutazione scientificamente impostata, sensibile agli elementi complessi presenti nei contesti educativi ed eticamente orientata allo sviluppo del bene comune.

5. Conclusioni

Pur configurandosi come un'indagine conoscitiva – e non come una ricerca valutativa in senso proprio – il lavoro ha consentito di far emergere elementi significativi circa le modalità con cui la valutazione è concepita e praticata nei servizi socio-educativi bresciani. L'immagine complessiva restituita è quella di

un sistema in buona salute, in cui la valutazione appare diffusa e riconosciuta come dimensione rilevante per promuovere la qualità del lavoro educativo. Tuttavia, accanto a tali aspetti positivi, si rilevano anche aree meno presidiate, in particolare quelle relative alla valutazione degli impatti di lungo periodo e delle dinamiche processuali, che rappresentano invece nodi cruciali per comprendere il funzionamento e i cambiamenti ampi e trasformativi generati dagli interventi.

Due questioni, tra le altre, meritano un'attenzione specifica. In primo luogo, la presenza – seppur minoritaria – di servizi che dichiarano di non realizzare mai alcuna forma di valutazione costituisce un elemento su cui riflettere. A prescindere dal numero circoscritto, il fenomeno appare rilevante, poiché risulta difficile immaginare come tali realtà possano offrire servizi di qualità in assenza di pratiche sistematiche di monitoraggio e di valutazione. Inoltre, non può essere trascurato il fatto che la cornice normativa vigente – si pensi alle Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore (D.M. 23 luglio 2019) – promuove, e in alcuni casi richiede esplicitamente, l'attivazione di processi valutativi. In questa prospettiva, meriterebbe approfondire maggiormente la situazione dei servizi che non attivano alcuna forma di valutazione, poiché il loro operato solleva interrogativi rispetto alla capacità di coniugare obblighi normativi, accountability e qualità degli interventi stessi.

In secondo luogo, occorre distinguere da un lato i motivi che spingono ad avviare la valutazione e dall'altro la qualità del processo metodologico e le modalità di impiego dei risultati. Se la spinta normativa e istituzionale può costituire una leva iniziale, sono soprattutto il rigore con cui il processo valutativo è condotto e l'uso dei risultati ai fini del miglioramento a conferire valore alla valutazione. A tal proposito, la formazione iniziale e in servizio rappresenta una leva strategica per diffondere una cultura e pratiche di valutazione scientificamente orientate.

Riferimenti bibliografici

- Agresti A., & Finlay B. (2012). *Metodi statistici di base e avanzati per le scienze sociali* (Ed. it. a cura di M. Porcu). Milano: Pearson. (Originalmente pubblicato nel 2009).
- Altieri L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Arvidson M. (2009). *Impact and evaluation in the UK third sector: reviewing literature and exploring ideas*. Third Sector Research Centre, Working Paper 27.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bezzi C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*. Perugia: Giada.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa* (3^a ed.). Milano: FrancoAngeli.

- Breckell P., Harrison K., & Robert N. (2010). *Impact reporting in the UK charity sector*. CFDG, Charity Finance Directors' Group.
- Cerri R. (Ed.). (2004). *Valutare i progetti educativi: percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- European Commision (2014). Proposal for key principles of a quality frameork for Early childhood. https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf.
- Galliani L., & Notti A. M. (Eds.) (2014). *Valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Hadjí C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Harachi T. W., Abbott R. D., Catalano R. F., Haggerty K. P., & Fleming C. B. (1999). Opening the black box: using process evaluation measures to assess implementation and theory building. *American journal of community psychology*, 27(5): 711-731.
- Iannotta J. S. (2023). Perché valutare. In: A.M. Notti, R. Tammaro (a cura di). *Dicimologia oggi. Manuale per docenti e futuri docenti* (pp. 33-50). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lumino R., & Gambardella D. (2020). Re-framing accountability and learning through evaluation: Insights from the Italian higher education evaluation system. *Evaluation*, 26(2): 147-165.
- Marradi A. (2019). *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?*. Milano: FrancoAngeli.
- Melloni E. (Ed.) (2014). *Come le organizzazioni Nonprofit valutano l'impatto delle proprie attività*. IRS, Sodalitas. https://www.sodalitas.it/public/allegati/INDAGINE_RISULTATI_201531512283440.pdf (ultima consultazione: agosto '25).
- Montalbetti K. (2024). *La valutazione in campo educativo e formativo: logiche, scenari, esperienze*. Milano: Vita & Pensiero.
- Nevo D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(1): 117-128. Doi: 10.3102/00346543053001117
- Nuzzaci A. (2012). *Qualità e valutazione dei servizi extrascolastici*. Lecce: Pensa multimedia.
- OECD/DAC (2019). *Better Criteria for Better Evaluation Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use*. <https://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>.
- Ógáin E. N., Lumley T., & Pritchard D. (2012). *Making an impact. Impact measurement among charities and social enterprises in the UK*. London: NPC.
- Orizio E. (2024). *Navigare nella complessità: la valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Orizio E., & Montalbetti K. (2020). La valutazione di impatto nel contesto socio-educativo: un ibrido tra evaluation, assessment e measurement?. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 77: 33-49, Doi: 10.3280/RIV2020-077003.

- Orizio E., Montalbetti K., & Lisimberti C. (2021). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile?. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81: 101-123, Doi: 10.3280/RIV2021-080006.
- Palumbo M., & Torrigiani C. (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (2nd ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Pandolfi L. (2012). *Valutare servizi educativi: un'introduzione*. Lecce: Pensa multimedia.
- Pandolfi L., & Palomba F. (2025). *Qualità educativa delle comunità per minori. Un percorso di valutazione sul campo*. Lecce: Pensa multimedia.
- Patton M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Lawson R., & Tilley N. (1997). *Realistic Evaluation*. Thousand Oaks and London: Sage.
- Picciotto R. (2011). The logic of evaluation professionalism. *Evaluation*, 17(2): 165-180.
- Regeer B. J., de Wildt-Liesveld R., van Mierlo B., & Bunders J. F. (2016). Exploring ways to reconcile accountability and learning in the evaluation of niche experiments. *Evaluation*, 22(1): 6-28.
- Restigian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Rogers P. J. (2009). Matching impact evaluation design to the nature of the intervention and the purpose of the evaluation. *Journal of development effectiveness*, 1(3): 217-226.
- Rogers P. J., & Weiss C. H. (2007). Theory-based evaluation: Reflections ten years on: Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New directions for evaluation*, (114).
- Rossi P., Lipsey M., & Freeman H. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simeone D. (2023). Il pedagogista e le competenze di secondo livello. In: A. De Vita & P. Dusi (a cura di). *Il mestiere di pedagogista. Approcci, contesti, competenze* (pp. 111-122). Pisa: ETS.
- Stame N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Seam.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stame N. (2020). Valutazione d'impatto sociale. Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*, 4: 54-60. Doi: 10.7425/IS.2020.04.09.
- Stern E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: FrancoAngeli.
- Stiozzi S. U., & Vinci V. (2016). *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.
- Stufflebeam D. L., & Kellaghan T. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Stufflebeam D. L., Madaus G. F., & Kellaghan T. (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2 ed.). Boston, Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers.
- Tessaro F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando Editore.
- Torre E. M. T. (2010). *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*. Roma: Aracne.
- Torrigiani C. (2010). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Vinci V. (2016). Ridefinire il profilo professionale del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2): 411-416.
- Weiss C. H. (2007). La valutazione basata sulla teoria: passato, presente e futuro (Trad. It.). In: N. Stame (a cura di). *Classici della valutazione* (pp. 353-370). Milano: FrancoAngeli. (Originalmente pubblicato nel 1997).
- Zaggia C. (2019). *La valutazione dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*. Lecce: Pensa multimedia.

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

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

Farnaz Farahi*

Riassunto

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

1. Per una definizione di disabilità

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

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

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

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

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

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

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

In definitiva, si giunse a comprendere che

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

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

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

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

Come ci ricorda la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012:

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

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

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

2. Il Progetto di Vita e il suo significato inclusivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. La narrazione come dispositivo relazionale e inclusivo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Narrazione e disabilità nel Progetto di Vita inclusivo

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

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

Tra questi elementi ritroviamo:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

References

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

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

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

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

L'alleanza educativa tra scuola e famiglia per un progetto di vita inclusivo: le opinioni delle figure di sistema a scuola

The educational alliance between school and family for an inclusive life project: The opinions of system figures at school
Flavia Capodanno*, Iolanda Zollo**

Riassunto

Il contributo intende esplorare il ruolo delle figure di sistema nella scuola, da intendersi come organizzazione, per la promozione di un'alleanza autentica tra scuola e famiglia, quale *conditio sine qua non* per la costruzione di un progetto di vita realmente inclusivo. Dopo un *excursus* sull'evoluzione teorica e normativa che ha portato all'affermazione di un approccio bio-psico-sociale nella concettualizzazione della disabilità e della centralità del progetto di vita, si presentano i risultati di un'indagine esplorativa condotta con 52 docenti italiani aventi incarichi di sistema. I risultati, ottenuti tramite l'Analisi Tematica Riflessiva, evidenziano che queste figure riconoscono la propria funzione di mediatori nella relazione scuola-famiglia, agendo attraverso dialogo, disponibilità e fiducia reciproca. Pur emergendo barriere organizzative e culturali alla partecipazione familiare, lo studio conferma la necessità di un impegno congiunto e istituzionale volto a rafforzare processi collaborativi e strategie di co-progettazione educativa. Le figure di sistema appaiono, pertanto, configurarsi come promotori di una cultura inclusiva, capace di sostenere l'autonomia e il benessere degli studenti.

Parole chiave: Scuola come organizzazione, alleanza scuola-famiglia, progetto di vita, inclusione, figure di sistema, formazione docenti.

Abstract

This paper aims to explore the role of system figures in schools, understood as organizations, in promoting an alliance between schools and families, which is necessary for the construction of an inclusive life project. After a theoretical and normative excursus on the evolution of the concept of disability and the centrality of the life project, the results of an exploratory study with 52 Italian teachers holding system figures are presented. The results, obtained through Reflective Thematic Analysis, show that these figures recognize their function as mediators in the school-family relationship, acting through dialogue, availability and reciprocal trust. Despite organizational and cultural barriers to family participation, the study confirms the need for joint and institutional commitment to strengthen collaborative processes and educational co-design strategies. System figures appear, therefore, as promoters of an inclusive culture capable of supporting autonomy and well-being of students.

* Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione-Università degli Studi di Salerno. E-mail: fcapodanno@unisa.it.

** Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione-Università degli Studi di Salerno.

Il contributo è frutto della collaborazione scientifica di entrambe le autrici. Tuttavia Flavia Capodanno è autrice dei paragrafi 2, 3, 4; Iolanda Zollo è autrice del paragrafo 1 e coordinatrice scientifica del lavoro.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21067

a prerequisite for building a truly inclusive life project. After an overview of the theoretical and regulatory evolution that led to the establishment of a bio-psycho-social approach in the conceptualization of disability and the centrality of the life project, the results of an exploratory survey conducted with 52 Italian teachers with system roles are presented. The results, obtained through Reflective Thematic Analysis, show that these figures recognize their role as mediators in the school-family relationship, acting through dialogue, availability, and mutual trust. Although organizational and cultural barriers to family participation emerge, the study confirms the need for a joint and institutional commitment aimed at strengthening collaborative processes and educational co-design strategies. System figures therefore appear to be promoters of an inclusive culture, capable of supporting student autonomy and well-being.

Key words: School as organization, school–family alliance, life project, inclusion, system figures, teacher education.

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

1. Il progetto di vita come fulcro nevralgico della relazione sistemica tra scuola e famiglia

Una scuola, che voglia intendere l'inclusione come elemento fondante e caratterizzante della propria identità pedagogica e organizzativa, sarebbe opportuno assumesse una prospettiva di progettazione didattica e gestionale sistematica che consideri l'alunno, in special modo quello con disabilità, bambino prima, ragazzo poi, in un continuo e sempre dinamico processo di apprendimento, in ottica *lifelong e lifewide learning* (Commission of the European Communities, 2000). In tal senso, la scuola, in quanto comunità educante aperta al territorio e all'ulteriorità (Galanti e Pavone, 2020) dovrebbe proporre percorsi e traiettorie formative non predeterminate, bensì inerenti e coerenti con il profilo di ciascuno nel pieno rispetto dell'unicità di tutti, al fine di generare nuove possibilità di crescita e di resilienza (Gaspari, 2021; Recalcati, 2014).

Questo *modus interpretandi et operandi* pertiene a una concettualizzazione della disabilità e in generale del funzionamento della persona di tipo biopsicosociale (OMS, 2001), in cui tutti i fattori, da quelli personali a quelli contestuali contribuiscono alla formazione e allo sviluppo del singolo. Per tale ragione, compito di coloro che concorrono alla crescita dei bambini e dei ragazzi con disabilità e, in generale, con bisogni educativi speciali, dalla famiglia alla

scuola agli enti, dovrebbe essere quello di agire in rete al fine creare piste di crescita orientate all'acquisizione di autonomia e autodeterminazione per una reale qualità della vita da tradursi in benessere fisico, psicologico e sociale (Cairo in d'Alonzo, 2017).

Al fine di concretizzare quanto detto, uno strumento utile sembrerebbe essere il Progetto di vita. Questo documento ha assunto particolare centralità nella più recente normativa in materia di disabilità, con il Decreto Legislativo 62/2024, attuativo della Legge delega 227/2021, che ha ridefinito la materia e sostituito l'articolo 14 della Legge 328/2000, dove si prevedeva l'elaborazione di un progetto individuale per ogni persona con disabilità «fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva», come esplicitato nell'articolo 3 della legge 104/1992. Tra i due riferimenti normativi c'è stata un'evoluzione concettuale significativa, dal momento che con la diffusione dell'ICF dell'Organizzazione mondiale della sanità (2001) e successivamente con la Convezione approvata dall'Assemblea generale dell'Onu (2006) sui diritti delle persone con disabilità si è affermata una visione di un progetto di vita, centrato sulla partecipazione sociale e sui diritti fondamentali delle persone a rischio di esclusione sociale. Tali suggestioni, sono state recepite dalla normativa italiana con le *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, indicate alla nota del MIUR 4 agosto 2009, n. 4274, alla legge n. 134/2015 a quella del *Durante e dopo di noi* del giugno 2016, per arrivare ai dettati legislativi in materia scolastica, il Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, attuativo della 107/2015, in cui all'articolo 5 si prevede la redazione del *Profilo di funzionamento*, secondo il modello bio-psico-sociale, dal quale discende l'unione sinergica tra i due fondamentali strumenti dell'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità: il *Piano educativo individualizzato* e il *Progetto individuale*. Si arriva così al D.lgs. n. 62/2024, in cui, fedele al già richiamato approccio biopsicosociale, il progetto di vita viene identificato come uno strumento di progettazione olistico che andrà a raccogliere in una visione unitaria, organica e integrata tutti gli altri progetti individuali, dal PEI scolastico al progetto di vita per il dopo di noi a quello che era il piano individuale previsto dalla Legge 328/2000.

Nello specifico della realtà scolastica, appare cogente, dunque, orientarsi ad agire in ottica sinergica soprattutto con le famiglie, il cui coinvolgimento rappresenta un elemento imprescindibile nell'interpretazione e valorizzazione delle differenze (Goussot, 2015), nella promozione del successo formativo degli studenti e per migliorare complessivamente la qualità della vita degli attori coinvolti (Henderson, Berla, 1994; Epstein, 2001; Henderson, Mapp, 2002). In linea con quanto detto, nel contesto italiano, le Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 della Scuola di Alta Forma-

zione dell’Istruzione (SAFI) ribadiscono l’importanza di un docente che assuma una responsabilità formativa non solo nei confronti degli studenti, ma anche a favore della scuola come organizzazione complessa e in dialogo costante con le famiglie.

Infatti, in questo scenario, la scuola assumerebbe così il ruolo di mediatore culturale e di punto di riferimento, favorendo la partecipazione attiva di tutti gli attori al progetto educativo collettivo. Riprendendo la prospettiva vygotskiana, tale cooperazione dialogica può essere interpretata come un’azione di mediazione capace di attivare la zona di sviluppo potenziale anche del contesto familiare.

Da ciò scaturisce che tutti i docenti sono chiamati a esercitare una funzione mediatrice, in particolare coloro che rivestono il ruolo di figure di sistema che, come evidenziato nelle già richiamate Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 della Scuola di Alta Formazione dell’Istruzione (SAFI), attraverso il lavoro di team e grazie a competenze di gestione organizzativa e di leadership, dovrebbero essere reali promotori di una cultura inclusiva, sostenendo la collaborazione con famiglie per l’efficace ideazione e costruzione di un progetto di vita orientato al benessere di tutte le alunne e di tutti gli alunni.

2. Il ruolo delle figure di sistema per un’efficace alleanza tra scuola e famiglia

La scuola italiana con la Legge 59/1997 e il successivo D.P.R. 275/1999 ha riconosciuto come propria cifra identitaria una struttura organizzativa, didattica e di gestione economica dettata da flessibilità, decentramento amministrativo e autonomia. Tale scelta, ispirata al principio della sussidiarietà, ha fatto sì che la scuola fosse maggiormente radicata nel territorio di appartenenza e, di conseguenza, efficacemente pronta a fornire risposte adeguate alle esigenze formative degli alunni e delle loro famiglie. A tale scopo, il nuovo assetto organizzativo della singola istituzione scolastica ha ridefinito il ruolo degli insegnanti a favore di una co-gestione dei processi organizzativi e di un nuovo profilarsi deontologico dei docenti stessi. Infatti, il D.P.R. 80/2013, la Legge 107/2015 e il Decreto Legislativo 166/2001 (art. 25, comma 5), hanno introdotto le “figure di sistema”, precedentemente funzioni obiettivo legate al POF, docenti che, rientranti nell’alveo del *middle management* scolastico, assumono un ruolo pivotale nel coadiuvare il dirigente scolastico, nell’orientare il lavoro dei colleghi e nel tessere rapporti con l’esterno.

Quanto detto pertiene coerentemente con l’immagine di scuola come entità organizzativa i cui protagonisti sono legati da lacci invisibili, a detta di Weick

(1976) a legami deboli, basati su condivisione di valori, principi visioni e identità al fine di costruire ponti di dialogo con l'esterno, soprattutto con la famiglia, altra protagonista nella costruzione di piste formative per uno sviluppo armonico di tutte le alunne e di tutti gli alunni.

Assumendo una prospettiva teorica, il loro profilo di mediazione risponderebbe alle suggestioni del modello ecologico dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), che intende la crescita della persona come il risultato dell'interazione dinamica tra microsistemi – in questo caso, la famiglia e la scuola – e come specchio della qualità dei legami che li connettono, in linea, per di più con il modello biopsicosociale, che sottolinea la centralità del contesto come evidenziato nel paragrafo precedente. In tal senso, dunque, le figure di sistema, come mediatori tra la famiglia e la scuola, nel proporre traiettorie varie e alternative alle sfide della complessità odierna, diverrebbero reali agenti di cambiamento per la promozione di una cultura realmente equa ed inclusiva (Leithwood, 2016; Paletta, 2020). Per riuscire a fare ciò e per rispondere anche alle suggestioni derivanti da documenti internazionali, che intendono l'inclusione come nuovo patto sociale (UNESCO, 2021) al fine di promuovere cambiamenti significativi soprattutto nella valorizzazione dell'inclusione come bene comune, tra tutti gli stakeholder dovrebbe istaurarsi una sorta di *foedus* implicante processi di team working, coagency e collaborazione con il territorio (Aiello, 2024). Quanto detto trova riscontro anche nella politica italiana (Legge 107/2015; Linee di indirizzo SAFI, MIM, 2023) che ha messo l'accento sulla formazione delle figure di sistema, in quanto *middle leaders*, al fine di fornire loro strumenti adeguati per costruire occasioni di dialogo e confronto, *in primis* con le famiglie, e per gestire una reale leadership distribuita (Spillane, 2005) e inclusiva (León, Romero & Navarro, 2015; Crisol Moya, Molonia & Caurel Cara, 2020). Tale prospettiva risulta ancora più significativa nell'ottica di co-costruzione condivisa di traiettorie formative in ottica lifelong e lifewide che dovrebbero concretizzarsi in un orizzonte comune orientato al progetto di vita dell'alunno, come evidenziato precedentemente. Ciò significa che le figure di sistema dovrebbero essere in prima linea nel “cogliere la sfida della complessità, richiedendo competenze didattiche sempre più sofisticate, in grado di operare in questo nuovo e globale ambiente di apprendimento del quale la scuola e la famiglia sono i nodi principali (ma non gli unici)” (Sibilio, 2020, p.12).

Partendo da questo quadro teorico e normativo, la ricerca qui presentata si propone di esplorare le opinioni delle figure di sistema in merito all'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia. L'obiettivo è offrire uno sguardo empirico su un tema centrale per la costruzione di pratiche educative realmente inclusive, quale la predisposizione e realizzazione di un progetto di vita integrato e completo.

3. Un'indagine esplorativa sul ruolo delle figure di sistema per una reale alleanza tra scuola e famiglia

Obiettivo

Nella cornice teorica appena illustrata si inserisce un'indagine esplorativa volta a indagare le opinioni delle figure di sistema circa le dinamiche sottese alla promozione e alla realizzazione di un'effettiva alleanza educativa tra scuola e famiglia. L'indagine prevede due sezioni di interesse: la prima mira a indagare l'opinione delle figure di sistema circa l'esistenza di una reale alleanza tra scuola e famiglia presso la propria istituzione e la reale disponibilità dei docenti della loro scuola a costruire concretamente tale alleanza. Tali domande sono state poste attraverso domande quantitative per esplorare in che percentuale fossero d'accordo e da quesito qualitativo per motivare risposte affermative o negative. La seconda sezione, i cui risultati saranno esplicitati ed illustrati in questo contributo, riguardano l'azione specifica delle figure di sistema nel promuovere tale alleanza.

Metodo

Partecipanti

La ricerca presentata ha visto la partecipazione di 52 docenti che svolgono il ruolo di figure di sistema in servizio presso le istituzioni scolastiche italiane. Ai partecipanti, raggiunti tramite canali sociali e gruppi WhatsApp dedicati, è stato somministrato, in forma anonima e attraverso il software Google Moduli, un questionario semi-strutturato volto a esplorare le loro opinioni circa la relazione tra scuola e famiglia per favorire processi inclusivi concreti ed efficaci.

Strumento

Lo strumento utilizzato è stato un questionario semi-strutturato somministrato on line, che si compone di due parti: a) la prima parte è dedicata alle caratteristiche socio-anagrafiche volte a delineare il profilo dei partecipanti; b) la seconda parte è incentrata sull'alleanza tra scuola e famiglia, sulla sua centralità nella promozione dei processi inclusivi e sulle concrete azioni delle figure di sistema nel favorire la sostenibilità di questa alleanza. Questa sezione prevede items con risposta quantitativa sì, no, in parte e domande qualitative finalizzate a raccogliere le motivazioni alle risposte e alle opinioni sottese a tali risposte.

Analisi dei dati

Per quanto riguarda la fase di analisi dei dati, oltre a raccogliere le percentuali dei quesiti che prevedono risposte di tipo quantitativo, per l'esame delle risposte alle domande aperte si è fatto ricorso all'Analisi Tematica Riflessiva (ATR), così come proposta da Braun e Clarke (2006, 2016). Tale metodo si

caratterizza per la sua marcata flessibilità, che consente di adattare le diverse fasi di lavoro – dalla familiarizzazione con i dati, alla codifica, fino alla costruzione e revisione dei temi – alle specifiche esigenze della ricerca. In questo caso, l'approccio seguito è stato di tipo induttivo, vale a dire costruito “dal basso verso l’alto” (bottom-up): i codici e le categorie interpretative non sono stati applicati in modo predefinito, ma sono emersi progressivamente a partire dall’analisi diretta dei dati raccolti. Ciò ha reso possibile una lettura più aderente alle esperienze riportate dai partecipanti e, al tempo stesso, ha favorito la costruzione di temi significativi capaci di restituire la complessità del fenomeno indagato.

Risultati

Entrando nello specifico di questo contributo, come esplicitato precedentemente, saranno presentati alcuni risultati preliminari dell’indagine esplorativa. Nello specifico alle seguenti domande:

- *Quanto ritiene importante il Suo ruolo per creare una reale alleanza scuola-famiglia?*
- *In che modo lei cerca di creare una concreta alleanza-scuola famiglia?*
- *Le famiglie della scuola in cui insegna sono realmente disponibili a costruire una concreta alleanza scuola-famiglia? Ne esponga brevemente le ragioni:*

In riferimento al quesito relativo *Quanto ritiene importante il Suo ruolo per creare una reale alleanza scuola-famiglia*, il 59,6% ritiene molto importante la propria azione, il 26,9% importante, l’11,5% abbastanza importante e l’1,9% parzialmente importante.

Andando al successivo punto: *In che modo lei cerca di creare una concreta alleanza-scuola famiglia?* Dall’analisi tematica sono risultati emergenti i seguenti temi:

Tab. 1 – Risultati divisi in temi e sottotemi

TEMI	SOTTOTEMI	FREQUENZE
Tema 1 “Dialogo”	comunicazione aperta ed efficace;	12 risposte
	chiarezza e trasparenza comunicativa;	10 risposte
	ascolto attivo attraverso colloqui frequenti;	8 risposte
	Mediazione tra famiglie e docenti	4 risposte

Tema 2 “Disponibilità”	Coinvolgimento e condivisione dei bisogni e delle aspettative di famiglie e alunni.	4 risposte
	Disponibilità a sostenere gli alunni anche negli apprendimenti;	4 risposte
	Flessibilità nel tempo dedicato.	3 risposte
Tema 3 “Fiducia reciproca”	Relazione di cura.	2 risposte
	Rispetto dei ruoli.	2 risposte
	Creazione di un clima di fiducia e di collaborazione.	3 risposte

Alla domanda *Le famiglie della scuola in cui insegna sono realmente disponibili a costruire una concreta alleanza scuola-famiglia? Ne esponga brevemente le ragioni:* il 25% risponde positivamente (13 risposte), il 7,7% (4 risposte) risponde negativamente, mentre il 63,5 % risponde “in parte” (33 risposte). Si registrano 2 “non saprei”.

Per quanto riguarda le argomentazioni di coloro che rispondono “Sì”, è possibile individuare i seguenti nodi tematici: *Collaborazione; Fiducia reciproca.; coinvolgimento ed empatia; disponibilità generale e valore educativo della scuola.*

Le risposte negative trovano come principale motivazione la *scarsa predisposizione delle famiglie all’ascolto per disinteresse o non accettazione*.

Invece, relativamente alle argomentazioni di coloro che rispondono “non sempre”, è possibile individuare tra i maggiori ostacoli alla realizzazione di un’efficace alleanza scuola-famiglia: *impegni lavorativi e mancanza di tempo; scarsa attenzione alle problematiche del figlio; vivere in un contesto socioculturale svantaggiato; atteggiamenti pretenziosi e prepotenti*.

Discussione

Si può affermare che dai dati emerge una diffusa consapevolezza del valore professionale dei docenti nel promuovere la collaborazione scuola-famiglia. Inoltre, è possibile ravvisare nelle risposte dei partecipanti la percezione della relazione con i genitori non come elemento accessorio, ma come parte integrante della missione educativa. in linea con quanto sostenuto dalla letteratura pedagogica che vede la scuola come una comunità educante aperta e dialogante con il territorio (Galanti & Pavone, 2020; Gaspari, 2021).

L’azione delle figure di sistema, come viene percepita dai partecipanti, appare coerente con la prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979), che interpreta lo sviluppo come il risultato dell’interazione dinamica tra microsistemi – tra cui scuola e famiglia – e con il modello bio-psico-sociale dell’OMS (2001), secondo cui il benessere e la qualità della vita derivano da un equilibrio tra fattori personali e contestuali. Infatti, in questa cornice, il ruolo dei docenti come mediatori assume un valore essenziale nella costruzione di una rete relazionale che favorisca inclusione, partecipazione e corresponsabilità educativa (Cairo in D’Alonzo, 2017; Aiello & Giaconi, 2024).

In aggiunta, quanto emerso dall’analisi qualitativa, sintetizzabile nell’individuazione dei tre nuclei tematici illustrati: *Dialogo*, *Disponibilità* e *Fiducia reciproca*, illustra quanto sia centrale la dimensione relazionale come fondamento per una collaborazione autentica e duratura tra scuola e famiglia, come osservato da Epstein (2001) e Henderson & Mapp (2002), la comunicazione aperta e la collaborazione costante tra scuola e famiglia sono condizioni necessarie per il successo formativo degli studenti. Ciò implica lo sviluppo di competenze comunicative, empatiche e riflessive nei docenti, che dovrebbero essere oggetto di formazione continua, come previsto dalle Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023–2025 (MIM-SAFI, 2023).

In aggiunta, prendendo in considerazione il ventaglio di risposte fornito dai docenti rispetto alla reale disponibilità delle famiglie, tripartito in “sì”, “no” e “in parte”, il proteiforme bacino di motivazioni illustra una non sempre facile realizzazione di un dialogo costruttivo che dovrebbe invitare a una maggiore riflessione. I risultati rivelano, infatti, una discrepanza tra la forte motivazione dei docenti e la disponibilità solo parziale delle famiglie a costruire una collaborazione stabile. Tale distanza può essere interpretata alla luce di barriere di natura organizzativa, culturale e relazionale, già rilevate da Henderson e Berla (1994), che evidenziano come la fiducia e la partecipazione attiva richiedano tempo, continuità e un impegno reciproco. È quindi necessario che le scuole implementino strategie di coordinamento e strumenti di comunicazione strutturata, promuovendo momenti di confronto e ascolto condiviso (Sibilio, 2020).

In questa prospettiva, risulterebbe dunque opportuno investire nella formazione e nel riconoscimento delle figure di sistema come middle leaders (Spillane, 2005; Leithwood, 2016; Paletta, 2020), ossia leader intermedi capaci di distribuire la leadership e costruire una cultura della corresponsabilità, promuovendo pratiche collaborative e inclusive orientate al progetto di vita dell’alunno (Ianes & Cramerotti, 2009). Quest’ultimo, inteso come strumento di progettazione olistico, si configura come espressione concreta di una visione di educazione permanente, capace di coniugare autonomia, autodeterminazione e partecipazione sociale (ONU, 2006; UNESCO, 2021).

4. Conclusioni

Considerato quanto emerso, l'indagine, pur avendo carattere preliminare ed esplorativo, mette in evidenza l'opportunità di un investimento congiunto, istituzionale e comunitario, volto a rimuovere ostacoli di natura pratica e culturale all'alleanza scuola famiglia, in particolar modo nell'attivazione di strumenti e strategie di coordinamento: incontri periodici tra docenti e genitori, momenti di ascolto strutturato, utilizzo di protocolli condivisi per la definizione degli obiettivi educativi, nonché la valorizzazione di esperienze e risorse messe in campo dalle famiglie. In tale prospettiva, le figure di sistema andrebbero a concretizzare il loro ruolo di facilitatori di processi di comunicazione e coprogettazione, capaci di trasformare potenziali conflitti in occasioni di dialogo costruttivo, esercitando competenze comunicative e relazionali. Adottando tale orizzonte interpretativo, scuola e famiglia andrebbero a incarnare i coprotagonisti nello sviluppo di ogni alunno e ogni alunna, rendendoli protagonisti attivi del proprio percorso di vita, orientato alla crescita armonica, al benessere e all'autonomia dell'alunno. Secondo quanto esplicitato, dunque, l'alleanza scuola-famiglia divrebbe elemento ineludibile affinché il progetto di vita si traduca in "un pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell'immaginare, desiderare, aspirare, volere e [...] contemporaneamente del preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprenderne la fattibilità" (Ianes e Cramerotti, 2009, p. 44).

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., & Giaconi C. (2024). *Agire inclusivo: Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Bologna: Scholé.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. Doi: 10.1191/147808706qp063oa.
- Bronfenbrenner U. (2009). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cairo M. (2019). Qualità della vita (Progetto di vita). In: L. D'Alonzo (Ed.). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé.
- Commission of the European Communities (2000). *Commission memorandum on lifelong learning*. Brussels: Author.
- Crisol Moya E., Molonia T., & Caurcel Cara M. J. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "Inclusive Leadership in Schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability*, 12(13), 5375. Doi: 10.3390/su12135375.
- Epstein J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Galanti M. A., & Pavone M. (Eds.) (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Gaspari P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondamentali della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Macerata: Aras Edizioni.
- Henderson A., & Berla N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson A., & Mapp K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ianes D., & Cramerotti S. (2009). Il piano educativo individualizzato. *Progetto di vita*, 1. Trento: Erickson.
- Leithwood K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2): 117-140. Doi: 10.1080/15700763.2015.1044538.
- León M. J., Romero A., & Navarro R. (2015). Liderazgo inclusivo en los centros educativos. In *Actas del I Congreso Internacional de Educación Inclusiva en la Universidad* (pp. xx-xx). Granada, España: Universidad de Granada.
- Miur (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (Prot. n. 4274 del 4 agosto 2009). Roma: Ministero dell'Istruzione.
- MIM-SAFI (2023). *Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023-2025 (prime indicazioni)*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- OMS (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.
- ONU (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
- Paletta A. (2020). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bologna University Press.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
- Spillane J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2): 143-150. Doi: 10.1080/00131720508984678.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.
- Weick K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1): 1-19. Doi: 10.2307/2391875.

Fonti normative

Decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 166. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 96, 26 aprile 2001.

- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 112, 16 maggio 2017.
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. *Definizione della condizione di disabilità... progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 111, 14 maggio 2024.
- DPR 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 155, 4 luglio 2013.
- DPR 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 137, 15 giugno 1999.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 39, 17 febbraio 1992.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 265, 13 novembre 2000.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle Regioni e agli enti locali. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 63, 17 marzo 1997.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 162, 15 luglio 2015.
- Legge 22 giugno 2016, n. 112. *Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive di sostegno familiare. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 146, 24 giugno 2016.
- Legge 22 dicembre 2021, n. 227. *Delega al Governo in materia di disabilità. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 309, 30 dicembre 2021.
- Legge 27 settembre 2021, n. 134. *Delega al Governo per l'efficienza del processo penale e giustizia riparativa. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 237, 4 ottobre 2021.

Progetto di Vita e scuola inclusiva: dal Piano Educativo Individualizzato alla progettualità esistenziale[°]

Inclusive Life and School Project: From the Individualized Educational Plan to existential planning

Alessandra Lo Piccolo^{**}, Daniela Pasqualetto^{**}

Riassunto

La scuola italiana ha progressivamente evoluto il proprio approccio da un modello assistenziale a un modello inclusivo, ponendo al centro la persona nella sua globalità e valorizzandone differenze e potenzialità. Pur rappresentando uno strumento fondamentale per la personalizzazione dei percorsi, il Piano Educativo Individualizzato (PEI) presenta limiti legati alla focalizzazione sulla dimensione scolastica e alla frammentazione rispetto ad altri ambiti di vita. In questo contesto, l'autodeterminazione emerge come diritto e competenza da promuovere, spostando l'attenzione dall'adattamento scolastico alla progettualità esistenziale, garantendo alla persona un ruolo attivo nella definizione del proprio percorso.

L'articolo pone sotto la lente le disomogeneità tra PEI e Progetto di Vita, due strumenti di grande valore pedagogico che necessitano di essere integrati, evidenziando il ruolo centrale della scuola nella promozione di traiettorie inclusive e nella costruzione della qualità di vita.

Parole chiave: inclusione; progetto di vita; PEI; autodeterminazione.

Abstract

Italian schools have progressively evolved their approach from a care model to an inclusive model, placing the person as a whole at the center and enhancing differences and potential. Although it represents a fundamental tool for the personalization of pathways, the Individualized Educational Plan (IEP) has limitations related to the focus on the school dimension and fragmentation with respect to other areas of life. In this context, self-determination emerges as a right and skill to be promoted, shifting the focus from scholastic adaptation to

[°] Il contributo è frutto di un lavoro congiunto degli autori. Nello specifico la Dott.ssa Daniela Pasqualetto ha curato i paragrafi 2 e 3, la Prof.ssa Alessandra Lo Piccolo il paragrafo 1 e 4.

^{**} Università degli studi di Enna Kore, e-mail: alessandra.lopiccolo@unikore.it.

^{**} Università degli studi di Enna Kore, e-mail: daniela.pasqualetto@unikore.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21060

existential planning, guaranteeing the person an active role in defining his or her own path.

The article focuses on the inhomogeneity between IEP and Life Project, two tools of great pedagogical value that need to be integrated, highlighting the central role of the school in the promotion of inclusive trajectories and in the construction of quality of life.

Keywords: inclusion; life project; PEI; self-determination.

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

1. Introduzione: progettare in ottica inclusiva

Il cammino della scuola italiana verso l'inclusione è frutto di una trasformazione culturale, normativa e pedagogica profonda. Se in passato la diversità era spesso interpretata come motivo di esclusione e segregazione, oggi l'inclusione rappresenta la bussola che orienta politiche, pratiche didattiche e cultura scolastica. Non si tratta soltanto di garantire a tutti l'accesso a un'istruzione di qualità, ma di costruire contesti formativi in grado di riconoscere e valorizzare le differenze, trasformandole in risorsa per la crescita comune. L'inclusione, dunque, non è un traguardo già raggiunto, ma un processo continuo, un impegno che richiede ambienti capaci di favorire la partecipazione e il contributo di ciascun alunno (Rondanini, 2011).

Le radici di questa prospettiva si possono rintracciare già agli inizi del Novecento, quando due grandi figure pedagogiche segnarono in modo decisivo la riflessione sull'educazione. John Dewey (1916) concepiva la scuola come comunità di vita e laboratorio sociale, dove l'apprendimento non avviene per mera trasmissione di saperi, ma attraverso l'esperienza diretta, l'azione e la cooperazione. Per Dewey, imparare significava creare, sperimentare, affrontare problemi reali, costruendo competenze che non potevano essere sviluppate altrove. Parallelamente, Maria Montessori (2017) proponeva una scuola fondata sull'autonomia e sulla responsabilità del bambino. Con il celebre principio "Aiutami a fare da me", la pedagogista italiana sottolineava l'importanza di sostenere la naturale spinta dei bambini a esplorare e apprendere, senza sostituirsi a loro ma creando le condizioni per il progressivo sviluppo dell'indipendenza. Entrambi i contributi hanno plasmato in profondità la pedagogia contemporanea e continuano a orientare le pratiche educative attuali.

Il cambiamento decisivo in Italia si concretizzò con la Legge 517/1977¹, che sancì la chiusura delle scuole e delle classi speciali e stabilì l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni. Una scelta coraggiosa, al tempo discussa e osteggiata da parte di una parte del mondo scolastico e accademico, preoccupato per le difficoltà organizzative e didattiche che l'inclusione avrebbe comportato. Tuttavia, tale riforma si rivelò nel tempo rivoluzionaria, poiché modificò in maniera irreversibile il panorama educativo e culturale del Paese. Quel passaggio aprì la strada all'attuale modello di scuola inclusiva, facendo emergere la necessità di strumenti progettuali personalizzati – come i Piani Educativi Individualizzati (PEI) – e di una visione sistemica orientata ai Progetti di Vita.

L'Italia divenne un punto di riferimento a livello internazionale: l'OECD (2005) ha più volte riconosciuto il sistema italiano come pioniere nel promuovere politiche educative orientate all'integrazione e, successivamente, all'inclusione. Mentre gli istituti speciali erano spazi chiusi, omogenei e regolati da rigide procedure che tendevano più a gestire che a educare, la scuola comune ha rappresentato un luogo dinamico, aperto alla relazione e all'incontro. L'ingresso degli alunni con disabilità nelle classi ordinarie ha permesso di costruire legami, consolidare amicizie, sviluppare senso di appartenenza e promuovere la cittadinanza attiva, contribuendo a trasformare la scuola in un contesto realmente comunitario (Canevaro et al., 2021).

La spinta internazionale, in particolare grazie all'azione dell'UNESCO, si è concretizzata nella Conferenza mondiale sull'educazione speciale di Salamanca (1994), da cui scaturì la *Dichiarazione di Salamanca e il Quadro d'Azione per i Bisogni Educativi Speciali*. Tale documento introdusse e diffuse il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES), ampliando l'orizzonte oltre le sole disabilità permanenti e includendo anche difficoltà di natura temporanea, socio-culturale o linguistica. Questa nuova visione ha favorito una progressiva ridefinizione del ruolo della scuola, chiamata a rispondere a una pluralità di esigenze senza ricorrere a rigide categorizzazioni, ma attraverso pratiche flessibili e inclusive (Canevaro et al., 2021).

Negli ultimi decenni, diverse normative hanno rafforzato questo percorso: dalle Linee guida per l'integrazione del 2009² alla Legge 170/2010 sui Disturbi

¹ Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 224 del 17 agosto 1977.

² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma: MIUR

Specifici dell’Apprendimento³, fino al Decreto Interministeriale 5669/2019⁴ che ha posto l’accento sulla formazione degli insegnanti per l’inclusione. Questi documenti sottolineano il valore della professionalità docente e la necessità di un lavoro collegiale con famiglie e territorio, affinché l’inclusione diventi responsabilità condivisa. Il cammino intrapreso ha permesso di ridurre disuguaglianze e garantire maggiore equità nell’istruzione, pur lasciando aperti nodi di riflessione e sfide ancora attuali. L’inclusione, infatti, non è mai definitivamente acquisita: è un processo dinamico, che richiede costante revisione di pratiche, strategie e strumenti (Canevaro et al., 2021). Essa implica un cambiamento strutturale e culturale che porta a considerare le differenze non come limiti da compensare, ma come risorse da valorizzare.

Il compito della scuola non è solo accogliere, ma “qualificare le azioni attraverso cui conosce, accompagna e responsabilizza ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo” (Pavone, 2014, p. 183).

2. Il PEI: tra normativa, criticità e nuove prospettive

La progettazione del PEI rappresenta uno degli strumenti più rilevanti della scuola inclusiva italiana. Nato con l’intento di dare concretezza al diritto all’educazione delle persone con disabilità, come sancito dall’articolo 24 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UN, 2006), il PEI si configura come un documento dinamico, capace di orientare l’azione didattica ed educativa attraverso un progetto individualizzato che tenga conto delle peculiarità, dei bisogni e delle potenzialità del singolo alunno (Amatori & Bocci, 2021).

La sua funzione primaria non è meramente tecnico-burocratica, bensì pedagogica: attraverso la progettazione e la realizzazione dei contenuti in esso riportati, il PEI dovrebbe incarnare la realizzazione concreta del principio di inclusione. In questo senso, esso non si limita a registrare obiettivi, strategie e metodologie, ma diventa narrazione e costruzione della storia educativa di un individuo, intrecciata inevitabilmente con la cultura di riferimento e con le decisioni, le opportunità e i vincoli che la comunità scolastica e sociale pongono lungo il suo percorso di vita (Palmieri, 2005).

Il concetto di inclusione, infatti, non dovrebbe e non può essere ridotto alla semplice adozione di buone pratiche rivolte esclusivamente agli studenti con

³ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 244 del 18 ottobre 2010.

⁴ Decreto Interministeriale 12 luglio 2019, n. 5669, *Disposizioni attuative per favorire l’inclusione scolastica degli alunni con disabilità*.

disabilità. Seguendo Cottini (2017), appare evidente che l'inclusione debba costituire il principio ordinatore delle politiche scolastiche, delle pratiche educative e delle relazioni interpersonali, estendendosi a tutti gli studenti e non solo a chi presenta bisogni speciali.

La prospettiva inclusiva implica quindi un ribaltamento concettuale: dalla logica dell'integrazione, che vede l'alunno con disabilità inserito in una struttura già definita, alla logica dell'inclusione, che chiede alla scuola di trasformarsi continuamente per accogliere e valorizzare le differenze di ciascuno (Canevaro, 2005). Questo passaggio si traduce in un impegno a garantire pari opportunità di apprendimento, partecipazione attiva e rispetto della dignità di ogni persona, contrastando attivamente ogni forma di discriminazione legata a abilità, genere, status sociale, appartenenza culturale, linguistica o *religios*. In tal senso, progettare in ottica inclusiva non significa soltanto adattare il curricolo, ma costruire ambienti di apprendimento flessibili, cooperativi e rispettosi delle diversità cognitive, emotive e biografiche degli alunni (Demo, 2014).

Le teorie più recenti in ambito di scuola inclusiva, come quelle sviluppate da Booth e Ainscow (2014) nel “*Nuovo Index for Inclusion*”, sottolineano l'importanza di garantire a tutti gli studenti il pieno coinvolgimento nella vita scolastica e un apprendimento di qualità, ponendo l'accento su valori come equità, partecipazione e appartenenza. In questa prospettiva, la progettazione del PEI assume un valore trasformativo: essa non dovrebbe limitarsi alla pianificazione di attività didattiche mirate, ma promuovere un impegno costante a rimuovere le barriere che ostacolano la partecipazione e l'apprendimento.

Ciò significa che il PEI non è un documento statico o compilativo, bensì un processo dinamico e riflessivo, che integra il sapere pedagogico con la prassi educativa quotidiana e con la collaborazione non solo tra scuola e famiglia, ma anche con la comunità territoriale (Miur, 2017).

In Italia, il percorso normativo che ha consolidato il PEI come strumento cardine della scuola inclusiva ha radici profonde. Dopo la Legge 104/1992, che ha sancito il diritto all'integrazione scolastica delle persone con disabilità, ulteriori tappe fondamentali sono state la Legge 170/2010 sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, la Direttiva 27 dicembre 2012, recante *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, e la successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, relativa all'attuazione operativa della stessa – hanno progressivamente ampliato l'orizzonte dell'inclusione, estendendo l'attenzione educativa oltre la disabilità e riconoscendo una pluralità di bisogni formativi, sociali e culturali.

Tuttavia, nel corso degli anni, numerose criticità sono state evidenziate, sul PEI, dalla letteratura. I *Disability Studies* italiani (D'Alessio, 2013; Ianes & Cramerotti, 2009) hanno sottolineato il rischio che il PEI rimanga confinato a uno strumento esclusivo per studenti con disabilità, contribuendo involontariamente a fenomeni di etichettatura e micro-esclusione. Altri autori (Ianes, Cramerotti & Fogarolo, 2021) hanno messo in luce la tendenza a standardizzare i percorsi, trattando in modo uniforme situazioni diverse e perdendo così la dimensione autenticamente personalizzata.

Lucia Cajola (2007), con la metafora della “cerniera”, richiama invece la necessità di concepire il PEI come punto di incontro tra i bisogni del singolo e i traguardi della classe, evitando il rischio che il documento si chiuda su se stesso e diventi autoreferenziale. Inoltre, è stata spesso denunciata (Dovigo, 2017) la carenza di standard qualitativi minimi condivisi, con la conseguenza che la presenza del PEI non garantisce automaticamente un percorso educativo inclusivo e significativo: ciò che conta è la qualità della progettazione, la chiarezza degli obiettivi e la coerenza tra diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale e interventi messi in atto.

Dal punto di vista pedagogico, l’elaborazione del PEI si radica nei principi dell’attivismo e del costruttivismo sociale (Dewey, 1916; Piaget, 1971; Bruner, 1996), in particolare nel pensiero di Vygotskij (Vygotskij, 1990), secondo cui lo studente è soggetto attivo del proprio sviluppo e non destinatario passivo di interventi. Ogni azione educativa deve quindi partire dalla conoscenza approfondita della biografia, delle capacità e delle aspirazioni della persona, sostenendo processi di apprendimento che valorizzino la scoperta, il gioco e l’interazione sociale. In quest’ottica, il PEI non dovrebbe limitarsi a garantire l’adattamento scolastico, ma favorire la crescita globale dell’alunno, accompagnandolo verso la costruzione di un’identità autonoma e capace di autodeterminazione (Pavone, 2014).

È dunque evidente che il PEI, se da un lato, come detto finora, costituisce una risorsa indispensabile per l’inclusione scolastica, dall’altro rischia di diventare uno strumento parziale e settoriale se non integrato con una visione più ampia della persona.

Ulteriori studi (Ianes & Camerotti, 2009) hanno evidenziato la necessità di collegare il PEI in maniera organica al Progetto di Vita, poiché solo una progettazione educativa che abbracci tutti gli ambiti dell’esistenza – scolastico, familiare, sociale, lavorativo, relazionale – può realmente promuovere la qualità di vita delle persone con disabilità (WHO, 2001). In questo senso, la scuola è chiamata a non concepire il PEI come documento conclusivo, ma come snodo aperto e in *progress*, capace di alimentare traiettorie di sviluppo che travalicano i confini della vita scolastica e accompagnano l’alunno, nel proprio progetto di vita, lungo l’intero arco della sua esistenza.

3. L'autodeterminazione come sfida pedagogica

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'autodeterminazione rappresenta una delle sfide più significative per la scuola inclusiva, poiché chiama in causa non soltanto la sfera dell'apprendimento, ma la possibilità per ciascun individuo di orientare la propria esistenza (Cottini, 2016). Essa si configura come diritto fondamentale, sancito anche dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), e come competenza in continua costruzione, che si esprime nella capacità di compiere scelte consapevoli, assumere decisioni e dare forma a un progetto di vita significativo (Decy & Ryan, 2000). In tal senso, l'autodeterminazione non coincide con la mera libertà di scelta tra alternative predisposte, ma con la possibilità di diventare agenti attivi del proprio percorso, esercitando la propria voce e partecipando in modo diretto ai processi decisionali che riguardano la vita personale, scolastica e sociale (Wehmeyer, 1996).

All'interno di questa prospettiva, il PEI svolge un ruolo essenziale come dispositivo per la personalizzazione dei percorsi scolastici. Esso garantisce l'accesso all'istruzione, sostiene la differenziazione didattica e favorisce la collaborazione tra scuola e famiglia. Tuttavia, se confinato alla sola dimensione educativa, rischia di limitare l'inclusione a un processo di adattamento scolastico, trascurando la necessità di collegare l'esperienza formativa ad una progettualità più ampia. La centralità del PEI va quindi ripensata in dialogo con il Progetto di Vita, che amplia l'orizzonte pedagogico, includendo aspetti legati al lavoro, alla partecipazione sociale, al tempo libero, alla costruzione di relazioni significative e all'abitare in autonomia (Ianes & Cramerotti, 2009).

Questo passaggio implica una vera e propria trasformazione di paradigma: dal garantire semplicemente un inserimento efficace nel contesto scolastico, al promuovere lo sviluppo di competenze utili per la vita adulta e per l'esercizio di una cittadinanza attiva.

In tale direzione, l'approccio bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001) offre un quadro teorico di riferimento prezioso, poiché consente di leggere l'inclusione non come risposta ad una mancanza, ma come opportunità di valorizzazione delle capacità e delle potenzialità di ciascuno, in relazione al contesto.

Un aspetto fondamentale di questo processo è rappresentato dall'*agency* educativa, intesa come possibilità di esercitare un ruolo attivo nelle proprie scelte, incrementando l'autonomia. Promuovere *agency* significa costruire contesti in cui gli studenti con disabilità possano sperimentare decisioni, responsabilità e forme di autonomia progressiva, con il sostegno di educatori, insegnanti e famiglie (Biesta & Tedder, 2007) In questa prospettiva, il corpo,

le relazioni e le esperienze concrete diventano mediatori pedagogici indispensabili: è attraverso la pratica quotidiana, la partecipazione a situazioni reali e l'interazione con gli altri che si coltiva la capacità di autodeterminarsi (Cottini, 2016).

L'autodeterminazione, dunque, non è un punto di arrivo da raggiungere, ma un processo dinamico e continuo, che richiede il riconoscimento della voce della persona e la possibilità di partecipare attivamente alla definizione del proprio futuro.

La sfida della scuola e delle istituzioni educative non è soltanto quella di fornire strumenti compensativi o supporti didattici, ma di creare le condizioni perché ogni studente possa essere protagonista della propria esistenza, trasformando l'esperienza scolastica in una palestra di vita. In questo senso, agency e autodeterminazione rappresentano i pilastri di una pedagogia inclusiva che riconosce lo studente come protagonista del proprio percorso di vita e come soggetto attivo nella costruzione della conoscenza.

Non si tratta di "arricchire" la qualità della vita, ma di garantire le condizioni per l'esercizio effettivo del diritto all'autodeterminazione, quale fondamento di una cittadinanza inclusiva e partecipata, capace di accogliere e valorizzare realmente le differenze come risorsa collettiva.

4. Orientare il PEI al Progetto di Vita: percorsi di autonomia e cittadinanza attiva

Secondo quanto detto finora, il Progetto di Vita dovrebbe configurarsi come l'evoluzione naturale del percorso educativo avviato con il PEI, di cui costituisce un'estensione e un approfondimento. In quest'ottica, il PEI rappresenta una tappa operativa del Progetto di Vita, finalizzata a delineare, all'interno del contesto scolastico, obiettivi e strategie coerenti con una visione globale della persona. Questo strumento mira a promuovere un percorso di crescita e di realizzazione che travalica i confini dell'istruzione formale, offrendo all'alunno opportunità concrete di sviluppo personale, sociale e civico (Palmieri, 2005). Orientare il PEI verso un Progetto di Vita significa dunque prevedere obiettivi che rispondano alle esigenze reali dell'individuo, come imparare ad agire autonomamente nella vita quotidiana. La scuola deve assumere un ruolo centrale non solo nell'erogazione di un'istruzione di qualità, ma anche nella promozione di traiettorie inclusive, stimolando l'*empowerment* dell'alunno e sostenendo la costruzione della sua autonomia, partecipazione e cittadinanza attiva (Biesta & Tedder, 2007). In questo senso, il PEI e il Progetto di Vita non sono strumenti separati, ma documenti complementari che devono

dialogare continuamente, garantendo coerenza tra obiettivi scolastici e aspirazioni di vita dell’alunno.

Le opportunità offerte da questo approccio includono il rafforzamento della collaborazione tra scuola, famiglia e comunità, creando reti educative che sostengono l’apprendimento e il benessere dello studente. L’inclusione diventa così un processo dinamico e integrato, capace di valorizzare le differenze individuali e trasformarle in risorse per la crescita collettiva. L’alunno diventa protagonista attivo, impegnato non solo nello sviluppo delle competenze accademiche, ma anche nell’acquisizione di abilità sociali, relazionali e pratiche necessarie per la vita quotidiana e per l’inserimento nel mondo adulto e lavorativo (Borsini, 2025).

Tuttavia, permangono criticità che richiedono attenzione. La disomogeneità territoriale e la mancanza di standard minimi di qualità possono compromettere l’efficacia delle politiche inclusive (D’Alessio, 2015). Il rischio di burocratizzazione degli strumenti, la scarsa formazione specifica del personale docente e la frammentazione delle risorse disponibili possono limitare il potenziale dei PEI come Progetti di Vita, riducendo la loro capacità di incidere concretamente sulla qualità di vita degli studenti. È quindi essenziale investire nella formazione continua dei docenti, nella progettazione partecipata e nella condivisione di metodologie inclusive che siano flessibili e adattabili ai diversi contesti.

In conclusione, le prospettive future richiedono un impegno costante nel superare le barriere istituzionali e culturali, consolidando la scuola come incubatore di inclusione autentica.

L’obiettivo non è solo integrare/includere gli studenti con bisogni educativi speciali, ma creare un sistema educativo che si prenda “cura” di ciascuno (Palmieri, 2000). Nella materialità della cura si gioca la possibilità di pensare e avviare un progetto di vita autentico, concepito insieme all’alunno, che permetta a ciascuno di esplorare e definire il proprio “chi”, piuttosto che ricevere potenzialità predefinite da altri, cristallizzando un’identità esterna e limitando la crescita personale.

Affinché questo sia possibile, è necessario un approccio riflessivo da parte degli educatori: occorre analizzare criticamente le proprie convinzioni, rivederle, smontarle e, se opportuno, valorizzarle, al fine di progettare PEI e Progetti di Vita che siano realmente personalizzati, condivisi e flessibili, consapevoli dei possibili rischi di slittamento concettuale o procedurale.

Solo così è possibile garantire che le pratiche educative non siano semplicemente applicazioni burocratiche, ma percorsi dinamici che pongano al centro il senso stesso del progetto, favorendo la partecipazione attiva dell’alunno e la costruzione della sua autonomia (Borsini, 2025; Cottini, 2016).

In quest'ottica, l'inclusione non è mai un atto passivo: il PEI diventa uno strumento di orientamento, mentre il Progetto di Vita rappresenta il filo conduttore tra scuola, famiglia, comunità e desideri personali dello studente. Attraverso il loro intreccio, è possibile attivare percorsi educativi che promuovano l'autodeterminazione, valorizzino le competenze, gli interessi e le aspirazioni dell'alunno e creino relazioni collaborative tra attori sociali, pedagogici, territoriali e terapeutici (Pavone, 2014).

Riferimenti bibliografici

- Amatori G., Bocci F., a cura di (2021). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Biesta G., Tedder M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2): 132-149.
- Borsini L. (2025). *L'autodeterminazione per il progetto di vita. Analisi e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Booth T., Ainscow M., a cura di (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Integrazione e inclusione: scommesse di futuro*. Trento: Erickson.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia: percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L., a cura di (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento: Erickson (pp. 221-248).
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D'Alessio S. (2015). Disability Studies in Education: che cosa sono e perché sono importanti per lo sviluppo di una scuola e un'università inclusive. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 119-127.
- Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268.
- Dovigo F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'«Index»*. Roma: Carocci.
- Demo H. (2014). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Roma: Carocci.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica: I modelli e le Linee guida del Decreto interministeriale n. 182 del 29/12/2020 commentati e arricchiti di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson.

- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Piano Educativo Individualizzato – Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Montessori M. (2017). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Rondanini L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola. Percorsi e nuovi compiti*. Rimini: Maggioli Editore
- MIUR (2017). *Linee guida per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Ministero degli Affari Esteri. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- OECD (2005). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2005). Dal PEI al progetto di vita: la prospettiva della cura educativa. *Handicap & Scuola*, 126: 71-76.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Piaget J. (1971). *La costruzione del reale nel bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij L. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Wehmeyer M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth, and adults with disabilities?. *Exceptional Children*, 62(5): 439-449.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.

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

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

Giuseppe Filippo Dettori, Barbara Letteri***

Riassunto

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

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

Abstract

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

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

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

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

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21068

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

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

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

1. Introduzione

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

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

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

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

1.1 Fondamenti normativi e pedagogici

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

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

Questo approccio si fonda su quattro pilastri fondamentali:

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

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

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

2. La ricerca sul campo

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Centralità della persona

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

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

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

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

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

Un educatore del gruppo 1 propone, a questo proposito:

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

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

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

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

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

2.2 Valutazione multidimensionale: fondamenti e applicazioni operative

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Tutor di Progetto di vita

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

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

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

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

Per rendere efficace il ruolo del Tutor, i componenti dei focus group, suggeriscono alcune azioni concrete:

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

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

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

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

3.3. *Piani di transizione scuola-lavoro*

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Indicatori di qualità di vita

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

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

Tab. 1 – Indicatori e possibili soluzioni operative.

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

Accesso ai diritti e alle opportunità (valuta il grado in cui la persona può esercitare i propri diritti e accedere a opportunità formative, lavorative, sociali e culturali)	1. Mappare le opportunità territoriali e verificare l'effettiva accessibilità (fisica, comunicativa, relazionale). 2. Monitorare l'attivazione di accomodamenti ragionevoli e supporti personalizzati. 3. Costruire un cruscotto di accessibilità che evidenzia le barriere e i facilitatori presenti nei contesti di vita.	Verificare che lo studente abbia accesso a percorsi di formazione professionale, stage, attività sportive o culturali e se tali percorsi sono inclusivi.
--	---	--

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

5. Considerazioni conclusive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

- Giaconi C., Aparecida Capellini S. (2015). *Conoscere per includere*. Milano: FrancoAngeli.
- Gupta A. (2024). *Qualitative methods and data analysis using ATLAS.ti: a comprehensive research's manual*. Springer.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021), *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Carocci Faber.
- Morgan D.L. (2017). *Focus Group as Qualitative Research*. SAGE Pubblication.
- Mura A. (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi. *UNICA IRIS* <https://iris.unica.it/retrieve/e2f56ed7-2cf0-3eaf-e053-3a05fe0a5d97/347.8%20Mura%20PER%20LA%20STAMPA.pdf>.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Krueger R. A., & Casey M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Morgan D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.
- ONU (2006). *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Shogren K. A., et al. (2015). *Self-Determination Inventory*. University of Kansas.
- Sparrow S. S., Cicchetti D. V., & Balla D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Pearson.
- Schreier M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Tobon S & Luna Nemecio J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*, 53: 21-33. Doi: 10.1080/00131857.2020.1725885.
- Trisciuzzi M. (2022). *Il tutor del progetto di vita. Regia educativa e inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Trivellato P. (2015). *La rete che sostiene. Strumenti per la valutazione del supporto sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Van Brakel W. H., et al. (2006). *Participation Scale: Measuring participation restrictions*. Leprosy Review.

Semplessità e Progetto di Vita tra musica e tecnologie didattiche: traiettorie inclusive

Simplexity and Life Project between music and educational technologies: Inclusive trajectories

Alessio Di Paolo*, Anna Rescigno**, Michele Domenico Todino***

Riassunto

Il contributo esplora il paradigma della *semplessità* quale chiave ermeneutica per governare la complessità insita nella costruzione del Progetto di Vita delle persone con disabilità, collocandosi nel solco delle più recenti riflessioni pedagogiche e normative. Muovendo dall'evoluzione del quadro legislativo e dall'adozione del modello bio-psico-sociale, l'articolo mette in luce la necessità di superare approcci riduzionisti o rigidamente lineari, riconoscendo nella semplessità, una traiettoria operativa capace di tradurre la pluralità in eleganza funzionale. La musica e le tecnologie didattiche emergono come *mediatori semplessi*, strumenti vicarianti che generano partecipazione, simbolizzazione e progettualità, restituendo centralità alla corporeità e alla dimensione relazionale dell'apprendere. In tale prospettiva, il Progetto di Vita non è documento statico, ma *opus aperta*, narrazione esistenziale in continuo divenire, in cui deviazioni, anticipazioni e mediazioni si intrecciano in un cammino rizomatico. La semplessità si configura, dunque, non solo come paradigma epistemologico, ma come *habitus etico ed estetico*, orientato a rendere l'educazione *ars vitae*, capace di sostenere la dignità e l'autodeterminazione di ciascuno.

Parole chiave: Progetto di vita; semplessità; musica; tecnologie didattiche; didattica inclusiva

Abstract

The paper investigates the paradigm of *simplexity* as a hermeneutic key for governing the complexity for constructing the Life Project for persons with disabilities, situating itself within the framework of recent pedagogical and normative reflections. Building on the legislative framework's evolution and the bio-psycho-social model's adoption, the article highlights the necessity of

* Università degli Studi di Salerno; e-mail: adipaolo@unisa.it.

** Università degli Studi di Salerno; e-mail: annrescigno@unisa.it.

*** Università degli Studi di Salerno; e-mail: mtodino@unisa.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21059

transcending reductionist or rigidly linear approaches, recognizing in *simplexity* an operative trajectory capable of translating plurality into functional elegance. Music and educational technologies emerge as *simplex mediators*, vicarious instruments that foster participation, symbolization, and projectuality, restoring centrality to corporeality and to the relational dimension of learning. From this perspective, the Life Project is not a static document, but an *opus aperta*, an existential narrative in continuous becoming, where deviations, anticipations, and mediations intertwine along a rhizomatic path. *Simplexity* thus appears not only as an epistemological paradigm but also as an ethical and aesthetic *habitus*, oriented toward conceiving education as *ars vitae*, capable of sustaining the dignity and self-determination of each individual.

Key words: Life Project; simplexity; music; educational technologies; inclusive pedagogy

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

1. Introduzione¹

Il Progetto di Vita si configura come uno dei punti essenziali su cui ruotano le recenti riflessioni (Friso & Caldin, 2022; Gaspari, 2022; Balzano, 2022; Giacconi et al., 2024) e l'intervento pedagogico inclusivo, inteso come dispositivo culturale ed educativo volto ad affermare il diritto alla crescita e alla vita sociale della persona con disabilità. Esso non andrebbe inteso come un atto di programmazione o come un piano operativo, ma come una visione pedagogica articolata e flessibile, fondata su un rinnovato rispetto della singolarità, dei diritti e delle risorse di ciascuno e che induce a concepire l'individuo non più come “oggetto (*passivo*) del/nel progetto, ma come soggetto (*attivo*) protagonista di un percorso che tenga conto anche delle sue necessità identitarie o più semplicemente di desiderio” (Biancaluna & Canevaro, 2019, p. 1).

¹ Il lavoro è frutto della collaborazione scientifica tra gli autori; tuttavia, l'attribuzione dei paragrafi è la seguente. Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1. “Introduzione”; 3. “La semplessità come traiettoria non lineare dell’agire didattico”, 4. “Tecnologie didattiche e musica come modus operandi per la strutturazione di un Progetto di Vita” con i relativi sottoparagrafi, 5. “Conclusioni” e co-autore del paragrafo 2. “Il Progetto di Vita: sfide e opportunità nell’era della complessità educativa”; Anna Rescigno è co-autrice dei paragrafi 1. “Introduzione”, 4. “Tecnologie didattiche e musica come modus operandi per la strutturazione di un Progetto di Vita” e 5. “Conclusioni” e autrice del paragrafo 2. “Il Progetto di Vita: sfide e opportunità nell’era della complessità educativa”; Michele Domenico Todino è supervisore scientifico dell’intero lavoro.

Il progetto individuale, in tale ottica, ha trovato una sua base normativa di partenza nella Legge n. 328/00 “*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*”, laddove, all’articolo 14, si dispone la sua realizzazione e si indica come i vari interventi a supporto della vita di una persona con disabilità dovrebbero essere coordinati all’interno di un momento di sintesi volto ad evitare contrapposizioni o vuoti di sostegni in un’ottica di un unitario sviluppo della persona, che “*cessa di essere oggetto del progetto per diventare soggetto*” (*Ibidem*). Il cambiamento radicale è avvenuto con l’adozione del modello bio-psico-sociale che, valutando la salute nel suo complesso attraverso le tre dimensioni *biologica, psicologica e sociale*, consente una visione più completa di quella prevista dal modello dell’ICIDH. In particolare, l’ICF considera che una persona abbia una determinata situazione di salute in ragione di specifiche caratteristiche psicologiche, marcate in relazione ad un contesto sociale di riferimento, sintetizzando “*le due prospettive, quella medica e quella sociale, incorporando la significatività e la forza di entrambe, e superando le rispettive debolezze*” (Crispiani, 2016, p. 35). La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) si inserisce pienamente nel quadro normativo e pedagogico del Progetto di Vita, rafforzando il diritto universale all’inclusione e all’autodeterminazione ossia il riconoscimento della capacità di scelta autonoma e indipendente dell’individuo (Sabatini, 2008).

Su questa stessa linea si muove il Decreto legislativo n. 62 del 2024, che dà un nuovo fondamento a questi principi, conferendo un evidente valore giuridico al Progetto di Vita attraverso un impianto sia culturale che operativo grazie al quale la persona con disabilità viene messa al centro del percorso educativo e sociale. In esso è esaltata una partecipazione consapevole, alimentata da un sistema di servizi che sappia operare in modo integrato e continuativo tutti gli attori e le istituzioni che possano favorire il cammino delle persone con disabilità.

Questa trasformazione non è solo teorica, ma traccia con sé un cambiamento di sguardo radicale. La disabilità non è più interpretata come un ostacolo fisso da correggere o compensare, ma come una condizione umana complessa, che richiede accompagnamento, ascolto e valorizzazione (Gogging, 2009). Diventa dunque fondamentale adottare pratiche educative capaci di adattarsi alle situazioni reali, attente ai contesti e orientate alla riflessione e al cambiamento; solo così diviene possibile costruire percorsi realmente inclusivi, in cui la persona con disabilità sia protagonista attiva della propria esistenza e non più semplice destinataria di interventi altrui (Robeyns, 2021).

La costruzione del Progetto di Vita, quindi, pone sfide rilevanti alla scuola e ai formatori, chiamati ad agire all’interno di un sistema educativo complesso, dinamico e pluralistico, che richiede competenze progettuali, sensibilità relazionale, capacità di mediazione e visione sistematica e in cui le istituzioni educative dovrebbero

promuovere interventi formativi finalizzati a costruire e/o sviluppare in azione capacità e competenze per fronteggiare la complessità. (Sibilio, 2014)

In tale prospettiva, esso rappresenta dunque un'occasione non soltanto di programmazione, bensì di trasformazione e di socializzazione, costruita progressivamente a partire dal dialogo tra la persona, la famiglia, la scuola, il territorio (Epstein, 2019), anche attraverso l'uso di tecnologie didattiche e di linguaggi espressivi in grado di assumere la forma di strumenti *semplessi*, cioè mediatori di senso e di partecipazione, generatori di esperienze fruibili e motivanti (Heafner, 2004). Costruire, dunque, un Progetto di Vita, in armonia con quanto suggeriscono gli orientamenti legislativi e i diritti inviolabili della persona, vuol dire mettere in atto una particolare congiunzione di indirizzo culturale, di dispositivi pratici, di sensibilità educativa, per far sì che la complessità del reale abbia in sé stessa una sua chiarezza, possa essere veramente vissuta e indirizzata al benessere. Muovendo da tali premesse, il contributo intende presentare una prima forma di riflessione su una possibile *contaminatio* tra arti espressive, in particolare la musica, e semplessità quale *modus operandi* per promuovere un uso consapevole delle nuove tecnologie, coerentemente ai *principia* sui quali si fonda il Progetto di vita, passando in primis attraverso una descrizione pedagogico-normativa recente, per poi descrivere l'approccio semplexo proposto da Alain Berthoz (2011) come traiettoria non lineare dell'agire didattico e chiudendo la descrizione attraverso una possibile connessione tra musica, tecnologie didattiche e semplessità quali chiavi di decifrazione e fronteggiamento delle complessità progettuali e interconnesse ad una logica operativa legata al Progetto di Vita in tutte le sue articolazioni.

In questa direzione, il Progetto di Vita si configura come un dispositivo educativo e culturale capace di tradurre la complessità dell'esistenza in una trama di *possibilità formative*, in cui la musica e la semplessità si intrecciano armonicamente come linguaggi privilegiati di mediazione e di senso. La musica, in particolare, intesa quale arte della relazione e dell'armonia, si offrirebbe come spazio in cui l'individuo possa riconoscere e riorganizzare la propria esperienza, trasformando l'*ascolto* in forma di conoscenza e la *risonanza* in pratica inclusiva. Parallelamente, la semplessità, nella prospettiva di Berthoz (2011), diviene la chiave euristica e metodologica per interpretare l'azione educativa non come semplificazione riduttiva, ma come capacità di elaborare strategie elastiche, intuitive e coerenti con la variabilità dei contesti e delle persone.

L'incontro, pertanto, tra musica e semplessità consentirebbe così di restituire al Progetto di Vita la sua natura dinamica e generativa, intendendolo non un dispositivo statico di pianificazione, ma un *processo* continuo di rielaborazione identitaria e di apertura all'altro, in cui l'educazione assume la forma di un'esperienza estetica e, al contempo, cognitiva. In tale prospettiva, l'inclusione non si ridurrebbe a mera integrazione funzionale, ma si declinerebbe

come costruzione condivisa di significati, come ricerca di equilibrio tra emozione, individualità e collettività.

Il Progetto di Vita, sostenuto dalla musica e orientato dalla semplessità, dovrebbe così un campo di sperimentazione pedagogica in grado di riconoscere la persona con disabilità quale individuo pienamente capace di interpretare la complessità di cui è parte integrante, di *narrarsi* attraverso molteplici linguaggi e di partecipare alla costruzione del proprio futuro formativo e umano. Solo in questa prospettiva olistica, la scuola e i contesti educativi possono farsi realmente *luoghi di vita*, dove il progetto personale si intreccia con la dimensione comunitaria e la musica, nella sua intrinseca vocazione relazionale, diviene metafora e strumento di una didattica inclusiva, capace di accordare le differenze senza annullarle, restituendo *senso e valore* al principio di umanità che ne è il fondamento.

2. Il Progetto di Vita: sfide e opportunità nell'era della complessità educativa

La progettazione di un'offerta educativa autenticamente inclusiva in favore di un discente con disabilità introduce una complessità strutturale e dinamica che resiste a ogni tentativo di riduzionismo in quanto ogni individuo reca con sé una fitta maglia, unica e irripetibile di bisogni, di capacità, di relazioni, di esperienze e di situazioni ambientali, che si intrecciano in rapporto reciproco e si trasformano nel tempo (Aiello, 2018). La sfida pedagogica, dunque, consisterebbe nell' evitare di cadere nell'errore dell'uniformità, tentando di non rispondere alla complessità con mezzi semplificativi o con procedure standardizzate e preconfezionate che, alla fine, si tradurrebbero in un appiattimento dell'esperienza educativa e in una sterile gestione amministrativa della diversità (Goussot, 2015). D'altro canto, anche l'atteggiamento eccessivamente analitico porterebbe ad una paralisi descrittiva e all'accumulo di informazioni che non generano nessuna azione, rischiando di bloccare ogni possibilità trasformativa. Un traguardo di una didattica efficace è frutto di un'azione condivisa (Booth, 2011), indirizzata a valorizzare tutte le differenze soggettive e ad affermare l'equità dei diritti, implicando l'agire professionale finalizzato a realizzare il successo formativo di *tutti e ciascuno* (Sibilio & Aiello, 2015).

La mappatura dettagliata delle fragilità o delle differenze, se non si traduce in azione educativa generativa, perde la sua forza propulsiva per cui l'azione educativo- pedagogica dovrebbe essere in grado di decifrare e attraversare la complessità, senza negarla né subirla, ma rendendola *agibile* attraverso un allineamento consapevole dell'insegnamento ai bisogni educativi del discente (Aiello et al., 2023), dunque un pensiero che si fondi su principi di organizzazione funzionale, in grado di individuare regole semplici per affrontare situazioni complesse, agendo in modo flessibile, creativo e situato, mettendo in atto

comportamenti orientati a risolvere la tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende (Sibilio, 2015).

Ciò che fonda la missione di un educatore è l'intenzione di esplorare, mettersi in gioco, provare vie *inusitate* (Callimaco, trad. 1996), ricorrere a metodi di comunicazione alternativi che possano tradurre il pensiero con maggior efficacia. Questa attitudine aperta e creativa non solo rinnova l'azione educativa, ma la definisce; l'accoglienza dell'inatteso e la disponibilità a ricevere il nuovo, rendono l'educazione non solo più incisiva, ma anche più comprensiva e rispettosa della varietà dei vissuti umani (Iaccarino, 2022). È nella duttilità di pensiero e nella capacità di ascolto intenso che risiede il segreto di un insegnamento che si faccia autentica relazione, dialogo che s'apre a prospettive nuove, costituito dalle sfaccettate trame di ogni individualità in grado di affrontare la complessità dell'educazione e che comporterebbe il rifiuto della linearità dei percorsi formativi. Ciascun allievo/a, infatti, può giungere ad uno stesso obiettivo da direzioni diverse, con tempi e metodi diversi. La scuola non avrebbe il compito di uniformare i percorsi, ma di renderli possibili a ciascuno/a alunno/a secondo il proprio percorso, fornendo opportuni mezzi e strumenti, nonché adeguate garanzie e sostegni. Ciò richiede una concezione dell'educazione che sia flessibile e situata, che non si affidi ad un modello rigido, ma conti sull'imprevisto quale parte integrante del processo educativo (Hattie, 2023). Un punto cardine di questo approccio riguarda la valorizzazione della componente corporea dell'apprendimento, spesso sottovalutata rispetto a una visione unicamente cognitiva. Le azioni, i gesti, le posture e i ritmi del corpo entrano a far parte del costruirsi dell'autonomia e della capacità di scegliere, soprattutto per i discenti con Bisogni Educativi Speciali (Aiello, 2012). Intrecciare corpo, mente, ambiente significa progettare esperienze educative complessive, in cui la persona non sia considerata *summa* di funzioni da incrementare, bensì unità dinamica da affiancare nello sviluppo (Caruana & Borghi, 2016).

Un ulteriore aspetto da sottolineare è l'acquisizione dell'autonomia personale, non riferita tanto all'*auto*-idoneità funzionale quanto alla capacità di assumersi responsabilità e di prendere decisioni che abbiano per la persona un effettivo significato esistenziale (Sibilio, 2023; Beatini et al., 2024). Risulta chiaro, pertanto, che formare alla complessità significa favorire la resilienza cognitiva-operativa, promuovendo competenze metacognitive, capacità di problem solving, spirito critico e flessibilità mentale. In altri termini, l'obiettivo non è quello di proteggere gli allievi dalle durezze della vita, ma di fornire loro idonei strumenti e strategie per affrontare, adattare, trasformare le situazioni complesse che si presenteranno lungo il percorso della loro vita.

Quando l'azione educativa si fonda su questi presupposti, diventa possibile affrontare anche la dimensione pluridimensionale del Progetto di Vita, che richiede il coordinamento di variabili educative, relazionali, sociali, sanitarie e

istituzionali. Solo un'azione pedagogica messa in atto da docenti che si configurano come *leve del cambiamento* (Ainscow, 2005), capaci di leggere e riorganizzare la complessità in modo essenziale e personalizzato potrebbe dar forma a percorsi significativi, in cui la persona con disabilità non venga ridotta a un insieme di bisogni o deficit, ma riconosciuta nella sua capacità progettuale e di autodeterminazione (Cottini, 2016).

Questa prospettiva rende il Progetto di Vita un processo dinamico e partecipato, nonché un percorso evolutivo che si gioca nell'interazione tra bisogni soggettivi e opportunità ambientali, tra supporti e risorse a disposizione, tra diritti di scelta e doveri di responsabilità comune (Pavone, 2009). L'efficacia educativa è dunque legata alla capacità degli attori coinvolti, insegnanti, educatori, famiglie e servizi, di sapersi attivare come veri e propri facilitatori di esperienze, assemblando contesti capaci di far sbocciare autonomie.

Affrontare la sfida del Progetto di Vita nell'epoca della complessità educativa richiede, pertanto, un profondo ripensamento della pratica pedagogica. Non si tratta solamente di conoscere la normativa o di compilare documenti, ma di costruire ogni giorno un'educazione che abiti la complessità (Ceruti & Bellusci, 2020) senza temerla, che sappia individuare punti di appoggio semplici ma solidi, che mantenga il focus sulla persona e non sulle procedure, e che riconosca nell'adattabilità, nella creatività e nella riflessività le sue risorse più potenti. Tali obiettivi trovano un interessante punto di ancoraggio con la teoria della semplessità, proposta dal neuroscienziato Alain Berthoz (2011) che, studiando il comportamento delle specie animali, ha posto in rilievo come queste ultime siano in grado di affrontare le multiformi complessità mediante il ricorso a proprietà e regole d'uso in grado di favorire un'azione non lineare finalizzata a fronteggiare i problemi senza schemi predeterminati, bensì mediante il ricorso alla non linearità, quale azione dotata di senso in grado di orientare l'individuo e che, curvata in una dimensione didattica, consentirebbe al docente di ricercare costantemente nuove traiettorie, in particolare inclusive, in grado di fornire nuove chiavi ontologiche nella lettura dei Bisogni Educativi, nonché tracciati epistemologici per potervi dare soluzione in maniera originale e, al contempo, efficace.

3. La semplessità come traiettoria *non lineare* dell'*agire didattico*

La semplessità, nel solco teorico inaugurato da Alain Berthoz (2011), si presenta come una chiave ermeneutica capace di tradurre la complessità in *eleganza operativa* (Di Gennaro et al., 2018), restituendo al gesto educativo la sua intrinseca tensione verso l'adattamento creativo. In ambito didattico, essa appare come “*una strategia operativa fondata sull'identificazione di principi re-*

golatori dell'azione didattica attraverso l'individuazione di pattern di funzionamento che consentano di decifrare una complessità formativa fronteggiabile in termini di elaborazione e decisione tra opportunità alternative" (Sibilio, 2015, p. 478). Non si tratta di ridurre la molteplicità a un ordine schematico e rigido, quanto piuttosto di ricomporre il molteplice in un atto didattico dotato di senso, laddove il docente non si limiti a trasmettere conoscenze, ma divenire *architetto di mondi possibili* (Berthoz, 2013), artefice di traiettorie formative. In questa prospettiva, la semplessità in didattica si presenta come un *modus agendi* che disattende il determinismo lineare per accogliere la circolarità delle relazioni e la dimensione emergente del processo educativo. La linearità, in tal senso, rischia infatti di ridursi a "un determinismo causa-effetto nell'azione didattica" e a una "negazione della dimensione incarnata e situata dell'agire didattico" (Sibilio & Zollo, 2016, p. 51). Il paradigma lineare traduce l'educazione in sequenze predeterminate e ripetitive, incapaci di cogliere la singolarità dell'individuo e la contingenza del contesto. La semplessità, invece, si inscrive nel registro di un'ermeneutica della pluralità e della *proteiformità*, deconstruendo le posture didattiche rigide e aprendo alla plasticità di un agire che si reinventa continuamente, come il corpo stesso che abita lo spazio e lo plasma nel dialogo con l'ambiente (Sibilio & Galdieri, 2022).

È in questa logica che il Progetto di Vita dell'educando trova una possibilità di fioritura. Lungi dall'essere una linea retta che procede da un punto d'origine a un termine finale, il Progetto di Vita è un *cammino rizomatico*, un intreccio di esperienze, desideri, apprendimenti e deviazioni. La semplessità, applicata all'agire didattico, ne diventa dunque la grammatica sottesa, in grado di riconoscere che la persona, nel suo essere bio-psico-sociale, che costruisce sé stessa in un incessante processo di adattamento creativo, in cui la linearità cede il passo a traiettorie multiple e divergenti. Come afferma Berthoz (2013), la vicarianza, uno degli elementi centrali nel paradigma semplesso, è "*deviazione creatrice resa possibile dalla diversità*" (p. XIV), capacità di sopravvivere e prosperare attraverso soluzioni inedite ai problemi. Questo principio si intreccia con le dimensioni del Progetto di Vita, chiamando in causa la libertà di scelta, la responsabilità e la capacità di proiettarsi nel futuro.

In un orizzonte educativo, la semplessità diventa così la cifra di una didattica inclusiva che riconosce la centralità delle differenze e le trasforma in risorsa. Non a caso, i recenti studi sperimentali sulle pratiche ludico-musicali (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2019; Urquiza Esparza et al., 2024; Aulia et al., 2025) mostrano come l'intervento tramite la musica abbia favorito un cambiamento nel modo di vedere l'insegnamento, promuovendo la deviazione dell'azione rispetto alla linearità. La musica, ad esempio, linguaggio intrinsecamente non lineare, diviene metafora e pratica di un agire educativo che si sottrae alle rigidità, stimolando creatività e pensiero divergente. In tal senso, la semplessità

non è solo un costrutto teorico, ma una pratica trasformativa che intreccia corporeità, simbolizzazione e progettualità. Essa richiama la visione del *non est vivere sed valere vita est*, ovvero una vita non consistente nel semplice vivere, ma nell'abitare il mondo *con valore*. Questa prospettiva trova un interessante punto di ancoraggio con la visione semplessa, nella quale il Progetto di Vita potrebbe essere interpretabile non come mera sopravvivenza ma come continuo atto di attribuzione di senso. La semplessità, nel suo valorizzare le proprietà di previsione, inibizione, deviazione, cooperazione e attribuzione di significato (Berthoz, 2011), orienterebbe l'agire didattico a rendere ogni atto educativo una *soglia di senso*, capace di sostenere l'allievo/a nella costruzione della propria identità e del proprio futuro.

Il corpo stesso, come sottolinea Sibilio (2017), diventa dispositivo pedagogico primario: “*le corporeità didattiche si configurano come l'emergenza delle rappresentazioni dell'interazione tra docente, discente ed ambiente*” (p. 318). Qui la semplessità si radica nel movimento, nella gestualità, nella postura, trasformando la relazione didattica in uno spazio incarnato di *co-costruzione di significati*. È in questa dimensione che il Progetto di Vita del discente si articolerebbe non in modo astratto, ma in esperienze concrete che coinvolgono la totalità della persona nelle multiformi dimensioni *mente, corpo, emozioni e relazioni*. In ottica semplessa, il docente assume dunque il ruolo di *mediatore di mondi* (Aiello, 2017), capace di anticipare scenari e al contempo di lasciarsi perturbare dall'imprevisto, riconfigurando la propria azione in funzione delle emergenze che scaturiscono dalla classe. La sua agentività, dunque, non consiste nel mero applicare modelli predefiniti, ma nell'esercitare una capacità *proattiva e generativa* che si traduce in azioni intenzionali, flessibili e adattive (Sibilio, 2016). In tal senso, la formazione dei docenti in chiave semplessa è decisiva, poiché consente di costruire una professionalità consapevole, capace di preparare e modulari l'atto traspositivo non come automatismo, ma come scelta responsabile e anticipatoria. In questa prospettiva, la formazione dei docenti in chiave semplessa si configurerrebbe come un processo riflesivo e trasformativo, orientato allo sviluppo di competenze metacognitive, relazionali ed etiche e che consentirebbero di affrontare la complessità educativa con strumenti flessibili e sensibili alla diversità. Essa non si limita, infatti, a fornire tecniche o modelli predefiniti, ma promuove una visione dinamica della progettazione didattica, intesa come continuo esercizio di equilibrio tra universalità e singolarità e in cui il docente, formato ad operare in ottica semplessa, sarebbe in grado di leggere le molteplici varianti didattiche nella loro interezza, cogliendo sia le forme visibili che quelle invisibili incidenti sui processi di apprendimento, trasformandole in *opportunità inclusive*.

Tale postura professionale, fondata sulla capacità di semplificare senza banale, favorirebbe la costruzione di ambienti formativi accoglienti, nei quali le differenze diverrebbero risorse per il gruppo e la progettazione assumerebbe la

forma di un tessuto intrecciato di percorsi personalizzati e condivisi. In questo modo, la progettazione educativa semplessa non risulterebbe come un insieme di adattamenti individuali, ma come un impianto *organico* e *sistemico* capace di tenere conto di *tutti e di ciascuno*, nella convinzione che l'apprendimento sia un'esperienza plurale, situata e *co-costruita*. Essa restituirebbe così all'azione didattica il suo valore profondamente umano e relazionale, individuato in un processo che accoglie la complessità per trasformarla in armonia educativa, in cui ogni soggetto possa trovare il proprio posto, la propria voce e il proprio ritmo.

Il Progetto di Vita, nelle sue dimensioni affettive, cognitive, professionali e sociali, trova così nella semplessità la cornice teorica e pratica che ne legittima la natura *non lineare* (Sibilio, 2015). Ogni biografia formativa, infatti, si compone di svolte inattese, deviazioni improvvise, possibilità non previste, elementi che, in una visione semplessa, non sono da considerare ostacoli, bensì risorse da cui produrre nuove traiettorie, secondo una prospettiva “*plurale e proteiforme*” (Sibilio & Zollo, 2016, p. 52) per promuovere il successo formativo di *tutti e di ciascuno*.

In ultima analisi, la semplessità come traiettoria non lineare dell'agire didattico si rivela non solo una teoria pedagogica, ma come riflessione educativa che pone al centro l'idea di vita come progetto *in fieri*, aperto, inclusivo e relazionale (Aiello & Sharma, 2018). Essa consentirebbe di superare i dualismi tradizionali, teoria/prassi, corpo/mente, insegnante/allievo, riconducendoli a un'unità dinamica che accoglie la molteplicità senza dissolverla, dunque concepente l'atto come *intentionis* (Berthoz, 2004). Ogni gesto educativo, allora, non sarebbe mai neutro o casuale, ma carico di responsabilità in termini di orientamento al futuro di chi apprende. In questo senso, la semplessità non è soltanto un paradigma scientifico, ma un orizzonte etico che invita a ripensare l'educazione come arte di generare possibilità, costruendo nel dialogo con l'altro i lineamenti sempre provvisori di un Progetto di Vita degno di essere vissuto e di cui le nuove tecnologie, unitamente alla musica, ne divengono terreno epistemologico-applicativo.

4. Tecnologie didattiche e musica come *modus operandi* per la strutturazione di un Progetto di Vita

4.1. Tecnologie didattiche e Progetto di Vita per ambienti di apprendimento accessibili

Per strutturare efficacemente un ambiente di apprendimento (Limone, 2013) in un contesto formativo, risulta indispensabile prestare particolare attenzione

alla rimozione delle barriere che ne ostacolano la partecipazione, poiché, in un ambiente formativo che possa veramente qualificarsi come *inclusivo*, è indispensabile che ogni attività che si svolge nel suo ambito risulti effettivamente percepibile e fruibile da chiunque, compreso l'alunno con disabilità (Pennazio, 2015). Le tecnologie didattiche sono d'aiuto per il docente, il quale sempre di più s'identifica con un *co-progettatore* dell'apprendimento (Laurillard et al., 2018) tramite attrezzi che mediano tra insegnante ed allievo favorendo la comunicazione di informazioni e di saperi (Damiano, 2013) e consentendo l'attivazione di diversi mezzi di rappresentazione (Savia, 2016) in linea con i principi dell'Universal Design for learning. L'utilizzo delle tecnologie inclusive ed assistive, strumenti comuni che risultano accessibili a tutti perché dotati di appropriate funzionalità (si pensi alla sintesi vocale, al riconoscimento vocale, all'adattamento grafico dei testi), oppure specificamente pensati per studenti con disabilità motorie, sensoriali o cognitive, sicuramente rendono più agevole l'apprendimento che dovrebbe essere fruibile a tutti i discenti (Carruba, 2014). Un comunicatore digitale può rappresentare la voce che manca, un puntatore oculare può diventare lo strumento che consente di scrivere, navigare, rispondere, partecipare. Anche strumenti più diffusi, come le mappe concettuali digitali o le app per la narrazione visiva, possono essere decisivi per chi ha bisogno di strutturare, visualizzare, raccontare in modo diverso i contenuti.

Accanto a questi strumenti stanno emergendo tecnologie didattiche che integrano Intelligenza Artificiale, interazione vocale e ambienti immersivi come gli avatar personalizzati, personaggi animati (*embodied agents*) e assistenti vocali che sono spesso utilizzati in ambito educativo. Questi strumenti riescono ad entrare in rapporto con il discente e ad adeguare la risposta al modo di comunicare personale, riuscendo ad offrire un ottimo supporto nella gestione delle attività quotidiane e scolastiche (Hopcan et al., 2023).

In ottica inclusiva, questi strumenti stanno manifestando un grande potenziale, soprattutto in termini di autodeterminazione (Toyokawa et al., 2023). Un avatar, ad esempio, può aiutare un/una alunno/a con disabilità verbale a esprimere bisogni, preferenze, emozioni, magari in ambienti in cui la comunicazione risulta altrimenti difficile (Di Tore et al., 2022; Todino et al., 2023). Allo stesso tempo, può essere un compagno digitale che guida l'alunno nell'esplorazione del proprio futuro proiettando sé stessi da adulti, ragionando su scelte possibili, costruendo piccoli tasselli fondamentali all'ergersi del proprio Progetto di Vita.

Tutto questo può funzionare solo in ragione di una progettazione educativa attenta, poiché non basta mettere a disposizione uno strumento ma risulterebbe necessario inscrivere il tutto in un'attenta *mediazione pedagogica* (Goussot, 2014). Occorrerebbe formare gli alunni all'uso strategico delle tecnologie, integrare gli ausili nella vita scolastica quotidiana, coinvolgere insegnanti, famiglie, compagni, per far sì che le tecnologie didattiche non divengano un segno

di separazione, ma una leva partecipativa in grado di potenziare l'autonomia personale orientandola, in aggiunta, all'*inter-personale* (Goleman, 2011).

Un altro ambito in cui i nuovi strumenti possono essere di grande aiuto è la documentazione e la autovalutazione, come ad esempio gli E-portfolio digitali, che consentono ai discenti, in particolare a con Bisogni Educativi Speciali, di raccogliere le tracce del proprio lavoro, di rendersi conto dei progressi compiuti, di riflettere su cosa sanno fare e su come intendono proseguire. In tal modo si promuoverebbe la maturazione di competenze metacognitive, si rafforzerebbe l'esercizio dell'autovalutazione, si alimenterebbe il senso di autonomia (Siegesmund, 2017). Anche per gli insegnanti il possesso di strumenti digitali per il monitoraggio e la condivisione dei percorsi significa cooperare in modo più efficace, confrontare il proprio modo di operare con quello di altri, nonché garantire quella continuità educativa che la normativa, come l'art. 27 del D. Lgs. n. 62 del 2017, considera come condizione fondamentale per non vedere disperdersi il *senso del procedimento* (Toyokawa et al., 2023).

Le tecnologie didattiche, dunque, comprese quelle più avanzate basate su Intelligenza Artificiale e ambienti immersivi, hanno pertanto un potenziale *vivificante* (Berthoz, 2013; Sibilio, 2017) rappresentando un vero e proprio modo di fare scuola inclusiva in grado di garantire una maggiore accessibilità alle informazioni e, di conseguenza, una maggiore autonomia. Non sono un'aggiunta, ma una via concreta per aiutare ogni persona a costruire il proprio futuro. Quando progettate bene, con attenzione educativa e cura relazionale, aiutano la scuola a essere più giusta, più accessibile, più umana, e, soprattutto, supportano chi è più *fragile* a sentirsi parte, protagonista, capace di scegliere e di progettare la propria vita (Canevaro, 2015).

In tale cornice e nello scenario educativo, dunque, segnato da rapide trasformazioni tecnologiche e culturali, si afferma con crescente evidenza la necessità di ripensare i dispositivi formativi alla luce di un'alleanza feconda tra tecnologie didattiche e musica. Non si tratta di una mera integrazione strumentale, bensì di un vero e proprio *modus operandi*, capace di fondare nuovi itinerari pedagogici che sorreggano l'elaborazione del Progetto di Vita di ciascun individuo. Come sottolinea Pavone (2014), la scuola è chiamata a “*conoscere, accompagnare e responsabilizzare ciascun allievo durante il suo viaggio evolutivo*”, predisponendo per lui/lei percorsi formativi che conducano all'autonomia, all'inserimento sociale e lavorativo, e soprattutto alla maturazione di un'identità plurale, sempre aperta e in trasformazione (Fabbri & Romano, 2021).

4.2. Progetto di vita, musica e semplessità per una didattica inclusiva

Il Progetto di Vita, lungi dall'essere un tracciato lineare, assume la forma di un tessuto narrativo che intreccia dimensioni cognitive, affettive, sociali ed

estetiche. In tale prospettiva, le tecnologie didattiche e la musica non sono elementi ancillari, bensì codici costitutivi dell'esperienza formativa, poiché consentono di articolare linguaggi molteplici e di restituire alla persona la possibilità di autorappresentarsi. Come evidenziato da Mura (2018) “*l'orientamento formativo si configura come motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all'età adulta, passando per i diversi gradi di scolarizzazione e oltre, accompagnando l'individuo nell'intero percorso esistenziale*” (p. 9). In questo cammino, i mezzi, e tra essi le tecnologie didattiche e la musica, assumono una valenza strategica, poiché plasmano non solo i contenuti dell'apprendimento, ma anche le modalità con cui l'individuo si percepisce, si *narra* (Demetrio & Terminio, 2022) e progetta il proprio futuro (Karin & Bollinger, 2020).

La musica, infatti, nella sua capacità di evocare, simbolizzare e trasformare, diventa allora una forma esistenziale che consente di elaborare vissuti complessi, di trasfigurare limiti in possibilità, di “*narrare a se stessi e agli altri la propria storia, compiendo così un atto di riprogettazione identitaria*” (Gaspari, 2011, p. 187). La tecnologia in ambito didattico, d'altro canto, apre spazi inediti di accessibilità, comunicazione e condivisione, rendendo possibile la creazione di ambienti inclusivi nei quali la persona possa sperimentare *appartenenza* e *agency* (Sibilio & Aiello, 2018), consapevole che essa non possa essere ridotta a mero supporto, in quanto le tecnologie applicabili alla didattica diventano *ars combinatoria*, luogo in cui i linguaggi multimediali si intrecciano alle trame della narrazione personale e collettiva.

In questo senso, il paradigma epistemologico della complessità invita l'educazione a individuare nuovi sentieri di accompagnamento, affinché ogni persona possa “*partecipare con le proprie caratteristiche nei contesti di tutti*” (Friso & Caldin, 2022, p. 19) e sperimentare una vita dignitosa, nella consapevolezza che la Qualità della Vita è un costrutto plurale, oggettivo e soggettivo insieme (*Ibidem*). In questo orizzonte di senso, tecnologie e musica si configurano come pratiche di partecipazione, come strumenti capaci di innescare processi evolutivi e *co*-evolutivi e di rendere effettivo il diritto di ciascuno/a a progettare se stesso/a.

L'approccio inclusivo, infatti, come sostiene Pavone (2008), non può non adeguarsi e tener conto dell'innovazione e dell'accresciuta complessità dei linguaggi e dei contesti, ma dovrebbe assumere un atteggiamento critico e propositivo, facendo della progettualità un itinerario di emancipazione personale. Ciò implica il superamento di ogni logica riduzionista e il riconoscimento della dimensione creativa insita nel processo educativo. *Formarsi* al Progetto di Vita (Gaspari, 2011) significa, in particolare per chi abbia un Bisogno Educativo Speciale, di riconoscersi come individuo attivo, critico costruttore del personale progetto esistenziale, attraverso la narrazione, la simbolizzazione, ma anche

mediante l'uso consapevole di tecnologie che ampliano le possibilità di espressione e comunicazione.

In relazione ad una progettazione didattica che sia coerente con il Progetto di Vita, la musica diviene imitazione della natura e, al contempo, sua trasfigurazione, superamento, innovazione, dimensioni coerenti con il Progetto di Vita e in cui la musica stessa, nella sua funzione educativa, non si sostanzia esclusivamente nella riproduzione del dato, bensì in un'apertura al possibile, in una creazione di mondi *inediti* (Berthoz, 2021). Similmente, le tecnologie didattiche, quando assunte in chiave critica e non meramente funzionalistica, possono costituire strumenti in grado di oltrepassare barriere comunicative, cognitive e sociali. In questa prospettiva, la scuola diviene laboratorio estetico e tecnologico, luogo in cui la persona sperimenta la libertà di provare, di fallire, di ri elaborare, apprendendo che l'identità non è una sostanza fissa, ma un'opera sempre *in fieri* (Frabboni, 2005). Il progetto, dunque, richiede di “*lavorare bene qui e ora, in ogni tassello del sistema scolastico, con la consapevolezza che ciascun segmento di scolarità si concretizza in una offerta di situazioni educativo-didattiche proprie*” (Pavone, 2014, p. 185). Ciò significa che le esperienze estetiche e tecnologiche dovrebbero essere distribuite lungo l'intero arco della scolarità, per non ridursi a episodi isolati, ma costituire tessuto quotidiano dell'apprendere. Solo così la musica, la relazione alle tecnologie didattiche, diventano dispositivi di orientamento, capaci di sostenere l'auto-narrazione e l'auto-orientamento. Come già evidenziato, il Progetto di Vita non può ridursi a un documento burocratico, in quanto rappresenta “*una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte*” (Mura & Tatulli, 2017, p. 194), un percorso continuamente rinnovato, alimentato dai sogni e dalle aspirazioni personali. La musica e le tecnologie, in questo senso, non sono orpelli decorativi, ma ambienti generativi che consentono di sperimentare ruoli, di misurarsi con limiti e possibilità, di intravedere orizzonti futuri, integrando in tale azione la valorizzazione delle abilità differenti e la realizzazione di un “*ottica evolutiva costantemente aperta al possibile*” (Gaspari, 2012, p. 119). Tale apertura si realizza concretamente quando la scuola, in sinergia con le famiglie e i servizi, crea occasioni artistiche intessute con tecnologiche autentiche, non fittizie, in cui il discente possa sentirsi partecipe e competente e in cui non sia sufficiente la sola integrazione in contesti già dati, poiché connettersi e interagire con gli *agenti di cambiamento* implica l'assunzione di una prospettiva dinamica e costruttiva (Canevaro, 2013).

Ne risulta che il processo di insegnamento-apprendimento non si sostanzia esclusivamente in un sapere spendibile nel contesto scolastico, bensì in acquisizione di competenze utili per la vita. Tale principio, che Seneca (trad. 2022) stesso consegnò ai posteri, rende effettivo il senso dell'alleanza tra musica e

tecnologie nell'educazione e in cui il sapere non è fine a sé stesso, ma strumento per abitare il mondo, per partecipare attivamente, per costruire una vita degna e in cui l'esperienza educativa assuma la forma di un'anticipazione del futuro, di una *prognosi pedagogica* che, pur senza pretendere di determinare, orienti e accompagni.

In ultima analisi, l'intreccio tra tecnologie didattiche e musica come *modus operandi* per la strutturazione del Progetto di Vita si rivela un paradigma trasformativo, che consentirebbe di coniugare razionalità e immaginazione, funzionalità e simbolo, tecnica e creatività (De Bono, 2015), orizzonte che richiede coraggio e visione, poiché implica il superamento di modelli trasmissivi e burocratici, per aprire la strada a itinerari formativi che abbraccino la totalità della persona. In questo senso, la musica e le tecnologie diventano non solo strumenti didattici, ma *praecepta vitae* attraverso cui l'educazione si tradurrebbe in esperienza incarnata e progettuale (Sellari, 2025), capace di sostenere ciascun individuo nella continua e mai conclusa costruzione del proprio destino. Risulta in tale scenario, dunque, particolarmente interessante porre in luce come un approccio orientato alla semplessità possa produrre una feconda *contaminatio* con la musica e le tecnologie didattiche al fine di promuovere azioni rivolte a tutti e a ciascuno.

4.3. Progetto di Vita, musica e semplessità: un possibile intreccio

Il Progetto di Vita, inteso non come mero strumento burocratico o pianificazione standardizzata, rappresenta, in ambito scolastico, un cammino unico e irripetibile, costruito giorno per giorno attorno alle possibilità, ai desideri e alle prospettive di una persona, in particolare di un alunno o un'alunna con disabilità. Questo percorso coinvolge la scuola non solo come luogo di apprendimento, ma come spazio di vita, di relazione e di visione del futuro e per tale ragione ogni azione educativa che si iscrive nel Progetto di Vita dovrebbe essere pensata non come somma di interventi separati, ma come parte di un sistema che tiene insieme il presente e l'orizzonte lungo dell'esistenza (Sibilio, 2020).

Si tratta, dunque, di un paradigma pedagogico che si pone criticamente per promuovere una didattica relazionale flessibile, inclusiva e *interdipendente* (Johnson et al., 1996), attenta al situato, all'intersoggettività, alla produzione multipolare e molteplice di traiettorie cognitive (Todino, 2023). Una didattica delle relazioni, dunque, in quanto in essa, l'imprevedibile è assunto come aspetto progettuale generativo e trasformativo. Ne risulta come l'istruzione non possa più essere ridotta alla semplice trasmissione di nozioni astratte, ma dovrrebbe offrire dei contesti in cui i discenti possano agire, sperimentare e costruire significati trascendendo le parole, in un'elaborazione diretta del reale

(Sibilio, 2020). Le pedagogie attive, il learning by doing e gli approcci laboratoriali, quindi, in questa prospettiva, trovano un ancoraggio teorico profondo, in grado di superare le antiche dicotomie tra teoria e pratica, mente e corpo, conoscenza e esperienza, riflesso di un pensiero pedagogico contemporaneo che invita a riflettere sulla complessità, e in cui la vera sfida che caratterizza la vita scolastica e il lavoro educativo è saperla abitare, governarla senza annullarla, trasformarla in opportunità. La semplessità, paradigma già richiamato e che si fonda su di un insieme di principi adattativi, che consentirebbero all'insegnante di fronteggiare, con flessibilità, l'eterogeneità delle situazioni educative (Sibilio, 2014), potrebbe rappresentare un orizzonte progettuale capace di rispondere alle esigenze didattiche, plasmabili ed altamente situazionali, atte ad interpretare rapidamente il tessuto educativo e a rispondere alle sue esigenze in continua trasformazione mediante il ricorso a pattern e regole d'uso insite nell'azione umana e, di conseguenza, anche nell'agire didattico (Sibilio, 2014; 2020; 2023). Le tecnologie didattiche, in ciò, potrebbero giocare un ruolo decisivo nel supportare tale processo; non si tratta solo di strumenti da usare in caso di bisogno, ma di ambienti intelligenti che aiutano a costruire esperienze di apprendimento accessibili, stimolanti e autentiche (Toyokawa et al., 2023).

Affrontare situazioni complesse, infatti, non significa banalizzarle o eliminarne le sfide, ma trovare vie praticabili che le rendano *decifrabili* e *fronteggiabili* ogni volta che un'attività viene adattata alle caratteristiche di un discente, che si devia dal percorso predeterminato, per costruire una via alternativa pur mantenendo ferma la direzione educativa e realizzando una forma di equilibrio creativo tra struttura e flessibilità, nonché tra obiettivo e possibilità (Sibilio, 2014). Applicare questa visione al Progetto di Vita significherebbe evitare sia la rigidità degli standard, sia l'inerzia dell'impossibile, costruendo percorsi educativi che siano allo stesso tempo personalizzati, flessibili e orientati al futuro, capaci di connettere ciò che si fa in classe con ciò che avverrà dopo, nella vita adulta. L'educazione, infatti, nel suo farsi quotidiano, si configura come una trama di relazioni, tensioni e possibilità, sempre in bilico fra l'imprevisto e l'intenzionale. È in questa *zona liminare* che il paradigma della semplessità si rivela fecondo, poiché consentirebbe di leggere l'agire didattico come *traiettoria non lineare*, capace di accogliere le deviazioni creative e di trasformarle in opportunità. La semplessità, infatti, è “*strategia operativa fondata sull'identificazione di principi regolatori dell'azione didattica attraverso l'individuazione di pattern di funzionamento che consentano di decifrare una complessità formativa fronteggiabile in termini di elaborazione e decisione tra opportunità alternative*” (Sibilio, 2015, p. 478). In tale prospettiva, il Progetto di Vita dell'educando non è schema predeterminato, bensì costruzione dinamica e intreccio continuo di scelte, errori, successi e rielaborazioni e in cui la

vita non è concepita in una logica meramente orientata all'acquisizione di strumenti di sopravvivenza, bensì *fioriture di senso*. Il progetto di vita, in questa cornice, si concretizzerebbe come tensione verso la piena realizzazione di sé, nella consapevolezza che la formazione è processo mai concluso, che si rinnova lungo l'intero arco dell'esistenza (*lifelong e lifewide learning*). Mura (2018) sottolineando inoltre come l'orientamento formativo sia “*motivo vitale della formazione, dalle prime cure genitoriali fino all'età adulta, passando per i diversi gradi di scolarizzazione e oltre*” (p. 9). La semplessità, in tal senso, diverrebbe catalizzatrice del divenire poiché insegnerebbe che il percorso non procede in linea retta, ma conosce deviazioni, interruzioni, riprese, e che proprio in tali snodi si cela la possibilità dell'inatteso, dell'inedito, del creativo.

È qui che musica e tecnologie didattiche entrano in gioco come dispositivi di mediazione privilegiati. Esse non sono meri strumenti, ma linguaggi capaci di restituire complessità e, al contempo, di semplificare senza ridurre. La musica, infatti, trasforma vissuti frammentari in narrazioni significative e le tecnologie, incentrate su un aspetto operativo reticolare e multimediale, offrirebbe un ambiente inclusivo e accessibile, favorendo la comunicazione e la partecipazione. La relazione fra semplessità, progetto di vita, musica e tecnologie didattiche si gioca pertanto sul terreno della *mediazione*, in grado di rendere il complesso analizzabile e restituendo a ciascuno/a la possibilità di autorappresentarsi, di scegliere e di costruire il proprio futuro. Narrare a se stessi e agli altri la propria storia, infatti, significa “*compiere un atto di ri-progettazione esistenziale della propria identità e del personale vissuto*” (Gaspari, 2011, p. 187). Narrazione, musica e tecnologia si intreccerebbero allora in un'azione comune, rintracciabile nell'offrire alla persona, specialmente a chi vive una condizione di fragilità, la possibilità di raccontarsi, di vedersi riconosciuta nella pluralità delle sue dimensioni, di essere protagonista attivo del proprio cammino. La semplessità, da parte sua, suggerisce che questo processo non può essere rigidamente lineare, ma dovrebbe contemplare deviazioni, pause, ritorni, esattamente come accade nelle esperienze estetiche e artistiche, nonché nelle interazioni tecnologiche che continuamente riplasmano i contesti educativi.

La scuola, in quanto luogo deputato alla costruzione di competenze e identità, è chiamata, in tale ottica, a dar forma a tale progettazione e in cui musica e tecnologie diventino risorse quotidiane per immaginare e progettare la vita adulta. La scuola, infatti, dovrebbe predisporre per l'allievo ad affrontare un percorso formativo capace di tradurre in atto le sue capacità, così da condurlo alla maturazione delle conoscenze e competenze che gli consentiranno un inserimento sociale e lavorativo adeguato (Aiello, 2023). In questo quadro, le tecnologie didattiche divengono strumenti inclusivi che permettono a tutti i discenti di sperimentare autonomia e partecipazione e in cui, parallelamente, la

musica, rappresenta luogo di simbolizzazione, spazio di libertà in cui elaborare desideri, paure, aspirazioni.

Il progetto di vita, allora, in ottica semplessa, insegnerebbe a non temere la *deviazione*, ma ad abitarla come *occasione*. Berthoz (2013), proprio per tale ragione, parla di *vicarianza*, intesa come capacità di deviare dal percorso previsto per trovare soluzioni inedite, rendendo la diversità non un ostacolo, ma una risorsa. Questo principio si intreccia con le pratiche artistiche e tecnologiche fondate proprio sulla creazione, sulla sperimentazione, sul fallimento al fine di vivere nella complessità senza esserne sopraffatti. La semplessità, concepita quale possibile paradigma progettuale in costante dialogo con la musica e le tecnologie, troverebbe una piena realizzazione in una *tensione verso il possibile*, non riducibile a ciò che è già dato, ma come apertura a ciò che potrebbe essere, rendendo il percorso formativo come un viaggio non privo di incertezze e ostacoli, ma reso agibile dall'alleanza di linguaggi e strumenti che offrirebbero nuove mappe e nuove bussole interpretative, fondate sulla centralità dell'orientamento come *soft skill* indispensabile in una società in perenne cambiamento. Musica e tecnologie didattiche, pertanto, lette in chiave semplessa, diverrebbero dispositivi orientativi utili alla creazione di occasioni di sperimentazione, di confronto con i limiti e di scoperta di risorse inaspettate, matrici in grado di restituire all'individuo il suo ruolo attivo nei processi di costruzione della conoscenza e di acquisizione di nuove competenze. Il legame fra semplessità e Progetto di Vita è dunque *circolare* poiché, se da un lato la semplessità fornisce la chiave per interpretare il Progetto di Vita come processo *non lineare* e sempre aperto, dall'altro il Progetto di Vita ne restituirebbe concretezza traducendola in scelte, pratiche e narrazioni quotidiane (Daiute et al., 2015). La musica e le tecnologie, a loro volta, diverrebbero il *medium* attraverso cui questo intreccio potrebbe essere reso concreto, rendendo visibile e tangibile ciò che altrimenti resterebbe astratto.

Ne consegue come l'atto sarebbe allora sinonimo di scelta intenzionale e ogni gesto educativo, estetico o tecnologico, porterebbe con sé la responsabilità di orientare; proprio per tale ragione, il docente-educatore dovrebbe assumere la postura del mediatore di semplessità, colui che anticipa scenari ma sa anche lasciarsi sorprendere dall'imprevisto, capace di trasformare l'errore in occasione di crescita, di tradurre il limite in possibilità e la sua funzione non è prescrittiva, ma generativa, traducibile nell'accompagnare l'allievo a riconoscere se stesso, a narrare e rinarrare la propria storia, a immaginare e re-immaginare il proprio futuro (Sibilio, 2021).

In ultima analisi, la relazione fra semplessità, progetto di vita, musica e tecnologie si svelerebbe come relazione foriera di cambiamento, orientata non a chiudere ma ad aprire, non a determinare ma a rendere possibile. È una relazione che si fonderebbe sull'idea di educazione come arte del possibile, come

ποίησις in grado di dare forma al futuro. In questa prospettiva, il Progetto di Vita sarebbe dunque concepibile non come documento statico ma un'opera aperta, e la semplessità non una teoria astratta, ma un *habitus formativo* in cui la musica non sia ornamento, ma *reticolato di senso*. In tale ottica, le tecnologie, in particolare l'AI, non sarebbero più concepibili come strumenti neutri, ma come ambienti attivi di partecipazione, nonché progettuali (Floridi, 2022), coerenti con una visione educativa fondata su principi inclusivi, emancipativi e orientati alla vita (si veda la Tab. 1, che condivide alcuni esempi di come le proprietà e i principi di semplessità possano essere applicabili alle arti, in particolar modo musicali, con la presentazione di diversi tools, inscrivendo il tutto nelle dimensioni centrali del Progetto di Vita).

Tab. 1 - Proprietà e principi della semplessità applicati alla musica e connessi al progetto di vita (nei riferimenti sitografici è possibile trovare i link per accedere ai tools)

Proprietà / Principio (Berthoz, 2011; Sibilio, 2014)	Applicazione musicale	Tools didattici e AI	Dimensioni del progetto di vita
Separazione delle funzioni e modularità	Ogni strumento/voce ha un ruolo unico in un insieme armonico.	Flat.io, Muse-Score, Soundtrap	<i>Identitaria</i> : riconoscimento del proprio stile cognitivo e musicale come valore personale.
Rapidità	Il musicista reagisce immediatamente a cambiamenti (pubblico, ensemble, errore).	Endless, Hum-tap	<i>Relazionale</i> : sviluppa prontezza empatica e capacità di risposta nei contesti sociali.
Affidabilità	Variazioni tonali e ritmiche mantengono attenzione e creano fiducia.	Ableton Live, Amper Music	<i>Professionale</i> : capacità di trovare soluzioni efficaci in situazioni impreviste.
Flessibilità e adattamento al cambiamento	Improvvisazione e adattabilità a contesti diversi.	GarageBand, Magenta Studio	<i>Esistenziale</i> : coltiva resilienza e apertura al cambiamento, pilastri del progetto di vita.
Memoria	Motivi e schemi sedimentano e diventano patrimonio operativo.	EarMaster, AIVA	<i>Identitaria</i> : memoria musicale come continuità narrativa di sé e delle proprie esperienze.
Generalizzazione	Trasferire schemi da un contesto musicale ad altri (es. improvvisazione jazz).	Sonic Pi, Riffusion	<i>Professionale</i> : capacità di trasferire competenze in diversi ambiti di vita.
Inibizione e principio del rifiuto	Selezione dei suoni utili, eliminazione di stereotipie.	AI Duet, Ableton Note	<i>Relazionale</i> : apprendere a regolare impulsi e comportamenti, migliorando convivenza sociale.

Specializzazione e Umwelt	Ogni studente trova il proprio dominio musicale.	BandLab, Boomy	<i>Identitaria</i> : valorizzazione delle inclinazioni personali come risorsa unica per il proprio progetto.
Anticipazione probabilistica	Prevedere sviluppi armonici e variazioni.	WavTool, Note-flight	Professionale: capacità di pianificare e prevedere scenari, utile per orientamento e lavoro.
Deviazione	Uscire dagli schemi canonici (body percussion, musica concreta).	Chrome Music Lab, Runway ML	<i>Creativa-esistenziale</i> : apertura a percorsi non convenzionali come forma di auto-realizzazione.
Cooperazione e ricondanza	Musica come intreccio di linguaggi (uditivo, motorio, visivo).	TouchDesigner, EarSketch	<i>Relazionale</i> : promozione di collaborazione, inclusione e costruzione di comunità.
Principio del senso	La musica come veicolo di significato e di vita.	Mubert, Soundtrap for Education	<i>Esistenziale</i> : attribuire significato alle azioni, orientare la vita verso ciò che ha valore.

5. Conclusioni

Immaginare un futuro possibile per ogni persona con disabilità significa ripensare in profondità il modo in cui si progettano interventi educativi. Significa spostare lo sguardo dal solo *hic et nunc* scolastico alla costruzione di una traiettoria di vita piena, autodeterminata e inclusiva. In questa prospettiva, il Progetto di Vita si configura come un dispositivo di senso, capace di orientare l'azione educativa verso la valorizzazione delle potenzialità individuali, la partecipazione sociale e la conquista dell'autonomia (Ghedin, 2009). Non è solo un atto tecnico o amministrativo, ma una scelta politica e pedagogica, che interella l'intera comunità educante. Ma nessuna tecnologia e nessuna norma possono bastare da sole. Bisognerebbe interconnettere saperi pedagogici, sensibilità educativa e cura progettuale, passanti attraverso una formazione che aiuti i professionisti a leggere la complessità con uno sguardo sistematico, a *co-progettare* con le famiglie e i discenti, a valutare non solo i risultati didattici, ma gli effetti sull'autoefficacia, sull'autostima, sulla qualità del vivere (Marchisio, 2019). Servirebbe, quindi, tenere insieme le sfide operative e le visioni culturali e, in tale processo, la semplessità potrebbe offrire una lente interessante per affrontare le inevitabili difficoltà con spirito progettuale, passante per la coordinazione di servizi, la gestione di transizioni, nonché una personalizzazione scevra da frammentazioni (Sibilio, 2014). Si tratterebbe di passare da una logica degli

adempimenti a una logica della *take in care* (Aiello & Giacconi, 2024), dove il Progetto di Vita sia espressione, in connessione con la musica e le nuove tecnologie, di ascolto, accompagnamento e responsabilità condivisa.

Guardare al Progetto di Vita con questa prospettiva significherebbe coglierne il potenziale trasformativo e non solo per le persone con disabilità, ma per l'intera comunità scolastica e sociale, perché ogni volta che una scuola si prende cura del futuro di una persona sta contribuendo a costruire una cultura dell'inclusione reale che non lascia indietro nessuno e che si fonda su giustizia, dignità e partecipazione. E se l'applicazione circolare *prassi-teoria-prassi* (Frauenfelder, 2001) del Progetto di Vita, inteso dunque come orizzonte di senso condiviso, diverrà la cifra di interpretazione delle complessità scolastiche, potrebbe essere allora possibile trasformare davvero la scuola in *luogo di possibilità*, in cui la complessità non faccia paura, ma venga abitata con intelligenza, creatività e coraggio e, in particolare, sempre con uno sguardo rivolto alla diversità.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P. (2012). *Il cammino della ricerca didattica sul corpo in movimento verso la semplessità. Aspetti epistemologici e metodologici*. Lecce: Pensa Editore.
- Aiello P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In: Sibilio M., a cura di, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*, pp. 267-274. Brescia: La Scuola.
- Aiello P. (2018). *Ronald Gulliford: alle origini del concetto di bisogno educativo speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello P., Sharma U. (2018). Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 18(1): 207-219. Doi: 10.13128/formare-22605.
- Aiello P. (2023). *Pedagogia speciale. Infanzia e servizi educativi inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello P., Pace E.M., Sibilio M. (2023). A simplex approach in Italian teacher education programmes to promote inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*, 27(10): 1163-1176. Doi: 10.1080/13603116.2021.1882056.
- Aiello P., Giacconi C. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.
- Ainscow M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2): 109-124. Doi: 10.1007/s10833-005-1298-4.
- Aulia W., Santosa I., Drsas M.I., Nugraha A. (2025). The art of inclusion: Tactics in reaching communities for participatory design. *Jurnal Desain Indonesia*, 7(2): 170-185. Doi: 10.52265/jdi.v7i02.502.

- Balzano G. (2022). Pedagogia, lavoro e progetto di vita. Verso una generatività consapevole. *Attualità pedagogiche*, 4(1): 5-13.
- Beatini V., Cohen D., Di Tore S., Pellerin H., Aiello P., Sibilio M., Berthoz A. (2024). Measuring perspective taking with the “Virtual Class” videogame: A child development study. *Computers in Human Behavior*, 151, 108012. Doi: 10.1016/j.chb.2023.108012.
- Berthoz A. (2004). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2011). *La semplessità*. Torino: Codice.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance: le cerveau créateur de mondes*. Paris: Odile Jacob.
- Berthoz A. (2021). *L'inibizione creatrice*. Torino: Codice.
- Biancalana V., Canevaro A. (2019). Progetto di Vita e progetto per vivere. *Pedagogia Più Didattica*, 5: 2-10. Disponibile su: <https://rivistadigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/>.
- Booth T. (2011). *Index for Inclusion – Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol (UK): CSIE.
- Callimaco (1996). *Opere. Testo greco a fronte*. A cura di D’Alessio G.B. Milano: BUR.
- Canevaro A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili: processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: Carruba M.C. (2014). *Tecnologia e disabilità. Pedagogia speciale e tecnologie per un'inclusione possibile*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Caruana F., Borghi A. (2016). *Il cervello in azione: introduzione alle nuove scienze della mente*. Bologna: il Mulino.
- Cajola L.C., Rizzo A.L. (2019). Il laboratorio ludico-musicale come spazio fisico e simbolico per l’educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*, 17(1): 445-462. Disponibile su: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/3371>.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Erickson.
- Ceruti M., Bellusci F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
- Crispiani P. (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*. Pisa: ETS.
- Daiute C., Todorova R.S., Kovács-Cerović T. (2015). Narrating participation and power relations in a social inclusion program. *Language & Communication*, 45: 46-58. Doi: 10.1016/j.langcom.2015.08.006.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto Legislativo 62/2024 (2024). Disposizioni in materia di autonomia scolastica e strumenti per l’inclusione. *Gazzetta Ufficiale*. Disponibile su: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00079/SG>.
- Demetrio D., Terminio N. (2022). *Autobiografie dell'inconscio: psicoanalisi, scrittura e trasformazione*. Milano: Mimesis.
- De Bono E. (2015). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: BUR.

- Di Gennaro D.C., Aiello P., Zollo I., Sibilio M. (2018). Agire didattico inclusivo: una questione di stile?. *Pedagogia più didattica*, 4(1). Disponibile su: <https://rivistadigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-4-n-1/agire-didattico-inclusivo-una-questione-di-stile/>.
- Di Tore S., Caldarelli A., Beatini V., Campitiello L., Todino M.D. (2022). Colmare il divario tra Scuola e Storia: il Progetto Scan Italy. *Education Sciences & Society*, 2: 313-325. Doi: 10.3280/ess2-2022oa14720.
- Epstein J.L. (2019). Theory to practice: School and family partnerships lead to school improvement and student success. In: *School, family, and community interaction*, pp 9-52. New York: Routledge.
- Fabbri L., Romano A. (2021). Processi di radicalizzazione e prospettive trasformative. *Educational Reflective Practices*, Special Issue 1: 8-20. Doi: 10.3280/erp1-special-2021oa12448.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale: sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F. (2005). Educazione estetica e mente plurale: la dimensione musicale in una scuola che cambia. *Il Saggiatore Musicale*, 12(1): 5-14. Disponibile su: <https://www.jstor.org/stable/43029799>.
- Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico progetto di vita. *Studium Educationis*, 1: 48-56. Doi: 10.7346/SE-012022-05.
- Gaspari P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2012). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari P. (2022). Nuovo PEI-Progetto di vita: riflessioni critiche. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(3): 39-55. Doi: 10.14605/ISS2132203.
- Ghedin E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- Giaconi C., Taddei A., Domi A., Alesi B., Del Bianco N. (2024). Progettazione di percorsi inclusivi per una qualità della vita. *For: rivista per la formazione*, 2: 24-26. Doi: 10.3280/for2024-002oa18488.
- Goggin G. (2009). Disability and the ethics of listening. *Continuum*, 23(4): 489-502. Doi: 10.1080/10304310903012636.
- Goleman D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR.
- Goussot A. (2014). Quale evoluzione per il sostegno?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2): 55-66. Disponibile su: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1512>.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Reggio Emilia: Aras.
- Heafner T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1): 42-53. Disponibile su: <https://citejournal.org/volume-4/issue-1-04/social-studies/using-technology-to-motivate-students-to-learn-social-studies>.
- Hattie J. (2023). *Visible learning: The sequel*. New York: Routledge.

- Hopcan S., Polat E., Ozturk M.E., Ozturk L. (2023). Artificial intelligence in special education: a systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10): 7335-7353. Doi: 10.1080/10494820.2022.2067186.
- Iaccarino R. (2022). Ospitare il senso e l'inatteso: per un'estetica del setting formativo. *Educazione sentimentale*, 37(1): 150-159. Doi: 10.3280/EDS2022-037013.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Karin M., Bollinger L. (2020). Disability rights: Past, present, and future. *UDC/DCSL L. Rev.*, 23, 1.
- Laurillard D., Kennedy E., Charlton P., Wild J., Dimakopoulos D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 49(6): 1044-1058. Doi: 10.1111/bjet.12697.
- Limone P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica*. Roma: Carocci.
- Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- 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. Disponibile su: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/2328>.
- Mura A. (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita*. In: *Diversità e inclusione: percorsi e strumenti*. Roma: Anicia.
- Nazioni Unite (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York: Assemblea Generale ONU. Disponibile su: <https://pniinclusione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf>.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Ginevra: WHO.
- Pavone M. (2008). Il Progetto di Vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, 7(2): 120-125. Disponibile su: <https://www.grusol.it/informazioni/19-04-08.PDF>.
- Pavone M., a cura di (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Edizioni Erickson.
- Pavone M. (2014). *Nuove sfide per la scuola: tra progettazione individualizzata e inclusione*. Milano: Mondadori Università.
- Pennazio V. (2015). *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*. Milano: FrancoAngeli.
- Robeyns I. (2021). The capability approach. In: *Routledge Handbook of Feminist Economics*, pp. 72-80. London: Routledge.
- Sabatini F. (2008). *Il Sabatini Coletti dizionario della lingua italiana*. Milano: Rizzoli Larousse.
- Savia G. (2016). *Universal Design for Learning: la progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Edizioni Erickson.
- Sellari G. (2025). Embodied music cognition and education nella prospettiva inclusiva del sistema integrato 0-6 anni. *Journal of Inclusive Methodology and Technology*

- in *Learning and Teaching*, 5(2). Disponibile su: <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/362>.
- Seneca L.A. (2022). *La brevità della vita. Testo latino a fronte*. Milano: Feltrinelli.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de Synthèse*, 136(3-4): 477-493. Doi: 10.1007/s11873-015-0284-4.
- Sibilio M. (2016). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In: Sibilio M., a cura di, *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione e insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M. (2023). *La semplessità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Morcelliana.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., Zollo I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences & Society*, 7(2). Disponibile su: <https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/3947>.
- Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio M., Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Sibilio M. (2021). *Dalla bioeducazione alla semplessità: traiettorie non lineari della ricerca didattica. Nuova Secondaria*, 15-22. Disponibile su: <https://www.edizioni-studium.it/riviste/nuova-secondaria-ricerca-n-10-giugno-2021>.
- Sibilio M., Galdieri M. (2022). Il potenziale corporeo nell'azione didattica. In: *Educazione degli Adulti: politiche, percorsi, prospettive. Studi in onore di Paolo Federighi*, pp. 191-201. Firenze: Firenze University Press.
- Siegesmund A. (2017). Using self-assessment to develop metacognition and self-regulated learners. *FEMS Microbiology Letters*, 364(11), fnx096. Doi: 10.1093/femsle/fnx096.
- Todino M.D. (2023). Edith Stein e il ruolo dell'empatia negli atti educativi dell'insegnante inclusivo. *Nuova Secondaria*, 5: 174-195.
- Todino M.D., Di Tore S., Di Tore P.A., Iannaccone A., Sibilio M. (2023). L'importanza dell'Uncanny Valley e dell'Emotional Design negli ambienti d'apprendimento virtuale. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(3). Doi: 10.32043/jimtl.v3i3.103.
- Toyokawa Y., Horikoshi I., Majumdar R., Ogata H. (2023). Challenges and opportunities of AI in inclusive education: a case study of data-enhanced active reading in Japan. *Smart Learning Environments*, 10(1), 67. Doi: 10.1186/s40561-023-00286-2.
- Urquiza Esparza R.L., Balta Sevillano G.D.C., Orihuela Ticona R.C., Garay Urquiza A.C. (2024). State of the art of inclusive education in primary education. *Aula Virtual*, 5(12). Doi: 10.5281/zenodo.12679644.

Riferimenti sitografici ai tools proposti

https://flat.io/?srsltid=AfmBOOpEtg3DFTUmnwkbMKONWCVTm_-bXoWapvnXCyOXpvq4J20w6HY0
<https://musescore.org/it>
<https://www.soundtrap.com/musicmakers>
<https://endless.io/>
<https://www.aiapps.com/items/humtap/>
<https://www.ableton.com/>
<https://soundcloud.com/ampermusic>
<https://apps.apple.com/it/app/garageband/id408709785>
<https://magenta.withgoogle.com/studio/>
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.intenax.earnmaster>
<https://www.aiva.ai/>
<https://sonic-pi.net/>
<https://tad.ai/riffusion>
<https://experiments.withgoogle.com/ai/ai-duet/view/>
<https://www.ableton.com/en/note/>
<https://www.bandlab.com/>
<https://boomy.com/>
<https://www.wowtools.co.uk/>
<https://www.noteflight.com/>
<https://musiclab.chromeexperiments.com/>
https://www.google.com/aclk?sa=L&ai=DChsSEwjFpfON-vumPAXUJk4MHHS AeB_8YACICCAE-QARoCZWY&co=1&ase=2&gclid=Cj0KCQjwxL7GBhDXARI sAGOcmIN-MhpU7LFdPBJdWbE53cIC007qljHjN0MrbCFKtyyEo-Riy0czPpdFwaAn40EALw_wcB&cce=2&category=acrcp_v1_32&sig=AOD64_1_LqAUoSdzlz-QkAe5Zn49TtpM5VA&q&nis=4&adurl&ved=2ahU-KEwiO5uuNvumPAxWa2wIHHTlgOP8Q0Qx6BAgPEAE
<https://derivative.ca/>
<https://earsketch.gatech.edu/landing/>
<https://mubert.com/>
<https://www.soundtrap.com/musicmakers>

Narrazione, cooperazione e life design nella scuola media: percorsi per promuovere Progetto di Vita, benessere e inclusione

Storytelling, cooperation and life design in secondary school: Pathways to promote Life Projects, wellbeing and inclusion

Davide Di Palma*, Giovanna Scala**, Gianluca Gravino***, Giovanni Tafuri****

Riassunto

Il concetto di *Progetto di Vita* sta assumendo crescente rilevanza nei contesti educativi, in particolare nella scuola secondaria di primo grado, fase in cui gli studenti iniziano a costruire identità, aspirazioni e competenze socio-emotive. Il presente studio ha valutato l'efficacia di un percorso didattico di 8–10 settimane, fondato su educazione narrativa, life design e attività cooperative, finalizzato a potenziare autodeterminazione, engagement scolastico, benessere soggettivo e clima di classe inclusivo. La ricerca, condotta con approccio *mixed methods* in una scuola di Napoli, ha coinvolto circa 100 studenti (11-14 anni), inclusi alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Sono stati utilizzati strumenti quantitativi standardizzati (KIDSCREEN-10, BPNSFS, SEM, LCQ) e strumenti qualitativi (interviste narrative, diari riflessivi dei docenti). I risultati evidenziano un incremento significativo nei punteggi relativi a benessere, engagement e soddisfazione dei bisogni psicologici di base, accompagnato da narrazioni che testimoniano una maggiore consapevolezza di sé, un rafforzato senso di appartenenza e un più ampio riconoscimento reciproco. Lo studio dimostra come l'integrazione di pratiche narrative e cooperative possa favorire lo sviluppo del Progetto di Vita e migliorare la qualità della vita scolastica, con effetti particolarmente positivi sugli studenti con DSA.

Parole chiave: progetto di Vita; qualità di Vita; scuola secondaria di primo grado; educazione narrativa; life design; engagement; DSA.

* Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli. E-mail: davide.dipalma@unicampania.it.

** Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli. E-mail: giovanna.scala@unicampania.it.

*** Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli. E-mail: gianluca.gravino@unicampania.it.

**** Università degli Studi di Napoli Parthenope. E-mail: giovanni.tafuri@uniparthenope.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21096

Abstract

Storytelling, cooperation and life design in secondary school: paths to promoting Life Projects, wellbeing and inclusion. The concept of Life Design is becoming increasingly important in educational contexts, particularly in lower secondary school, a stage in which students begin to build their identity, aspirations and socio-emotional skills. This study evaluated the effectiveness of an 8-10-week educational programme based on narrative education, life design and cooperative activities, aimed at enhancing self-determination, school engagement, subjective well-being and an inclusive classroom climate. The research, conducted using a mixed methods approach in a school in Naples, involved approximately 100 students (aged 11-14), including pupils with Specific Learning Disorders (SLD). Standardised quantitative tools (KIDSCREEN-10, BPNSFS, SEM, LCQ) and qualitative tools (narrative interviews, teachers' reflective diaries) were used. The results show a significant increase in scores relating to well-being, engagement and satisfaction of basic psychological needs, accompanied by narratives that testify to greater self-awareness, a strengthened sense of belonging and greater mutual recognition. The study demonstrates how the integration of narrative and cooperative practices can promote the development of the Life Project and improve the quality of school life, with particularly positive effects on students with SLDs.

Key words: life Project; quality of Life; lower secondary school; narrative education; life design; engagement; SLD.

Articolo sottomesso: 23/09/2025, accettato: 10/11/2025

1. Introduzione

La scuola secondaria di primo grado rappresenta una fase cruciale del percorso di crescita, nella quale gli studenti iniziano a costruire i primi elementi del loro Progetto di Vita, sviluppando capacità di autodeterminazione, competenze relazionali e strategie di adattamento alle sfide scolastiche e personali. È in questo periodo che i ragazzi affrontano le prime scelte significative rispetto al loro futuro, sperimentano nuove forme di autonomia e consolidano il senso di identità, elementi che costituiranno la base per lo sviluppo successivo e per la capacità di affrontare con consapevolezza le transizioni educative e sociali (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015).

In tale fase, il rischio di esclusione o disagio è particolarmente accentuato per gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i quali spesso incontrano difficoltà sia sul piano degli apprendimenti, sia sul piano emotivo-

relazionale, con possibili ripercussioni negative sull'autostima, sulla motivazione e sul senso di autoefficacia (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009). Gli studenti con DSA, infatti, possono sperimentare un senso di inadeguatezza che, se non adeguatamente sostenuto, rischia di compromettere non solo il rendimento scolastico, ma anche la qualità delle relazioni con i pari e la percezione di sé come soggetti competenti e capaci di autodeterminarsi (Deci & Ryan, 2000; Nota, Ferrari, Soresi, & Wehmeyer, 2007).

Le recenti linee guida educative e le raccomandazioni internazionali sottolineano con forza la necessità di approcci innovativi che integrino lo sviluppo cognitivo con quello socio-emotivo, promuovendo non solo competenze disciplinari ma anche benessere psicologico, senso di appartenenza e qualità delle relazioni a scuola (OECD, 2019; WHO, 2020). In questo senso, la scuola non è più soltanto un luogo di trasmissione di conoscenze, ma diventa un contesto in cui si costruiscono esperienze significative che favoriscono la crescita integrale della persona. Risulta quindi sempre più urgente progettare interventi capaci di unire la dimensione dell'apprendimento formale con esperienze di crescita personale e sociale, in un'ottica inclusiva, trasformativa e orientata al futuro (Ryan & Deci, 2017; Zimmerman, 2000).

La prospettiva del life design (Savickas, 2013) e della *narrative education* (Charon, 2006) si configura come una risposta concreta a tali esigenze, poiché offre strumenti efficaci per favorire nei ragazzi la capacità di immaginare scenari futuri, riconoscere risorse personali e condividere esperienze in un contesto sicuro e accogliente. Il ricorso a pratiche narrative consente di dare voce ai vissuti individuali, sostenendo processi di riflessione critica e di costruzione di significato (Goodson, 2013), mentre le attività cooperative stimolano la collaborazione, lo scambio reciproco e la costruzione di un clima di classe inclusivo, fondato su fiducia e supporto (Johnson & Johnson, 2009). Queste metodologie non solo arricchiscono l'esperienza formativa, ma contribuiscono anche a sviluppare competenze socio-emotive, oggi riconosciute come fondamentali per il benessere e il successo personale (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020; Schonert-Reichl, 2019).

La scuola secondaria di primo grado diventa quindi un terreno privilegiato per sperimentare percorsi di educazione narrativa e cooperativa che permettano di coniugare apprendimento, benessere e inclusione. La letteratura evidenzia come il sostegno ai bisogni psicologici di base – autonomia, competenza e relazionalità – sia un fattore determinante nello sviluppo dell'*agency* e dell'*engagement* scolastico (Ryan & Deci, 2017; Reeve, 2012). Parallelamente, la promozione di un clima di classe positivo, caratterizzato da supporto reciproco e riconoscimento delle differenze, si associa a livelli più alti di motivazione e qualità della vita degli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011; Koller & Berzel, 2006).

In questo quadro, il presente studio si colloca come un tentativo di rispondere a tali bisogni, proponendo e valutando l'efficacia di un intervento educativo mirato, condotto in una scuola secondaria di primo grado di Napoli, volto a rafforzare la qualità di vita percepita, l'engagement scolastico e il clima di classe. L'iniziativa si caratterizza per un approccio integrato, in cui narrazione, progettazione di sé e attività cooperative si intrecciano per stimolare l'agency degli studenti e il loro senso di appartenenza. Particolare attenzione è stata dedicata all'inclusione degli studenti con DSA, riconoscendo la necessità di predisporre strumenti, strategie e ambienti di apprendimento che valorizzino le differenze e sostengano attivamente la partecipazione di tutti, trasformando la diversità in una risorsa e non in un ostacolo.

2. Obiettivo di ricerca

Il presente studio si propone di valutare in maniera sistematica l'efficacia di un percorso didattico intensivo della durata di 8-10 settimane, strutturato secondo i principi dell'educazione narrativa, del life design e delle attività cooperative. L'obiettivo principale è quello di indagare se e in che misura tali metodologie innovative possano incidere positivamente su variabili chiave per lo sviluppo del Progetto di Vita e per la Qualità di Vita degli studenti nella scuola secondaria di primo grado, fase particolarmente sensibile alla costruzione dell'identità, alla definizione delle aspirazioni future e al consolidamento delle competenze socio-emotive (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015).

In particolare, la ricerca intende verificare:

- Autodeterminazione/agency e bisogni psicologici di base: se l'intervento favorisca negli studenti una maggiore percezione di autonomia decisionale, competenza personale e qualità delle relazioni interpersonali, in linea con i presupposti della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Lo sviluppo di agency verrà analizzato non solo come capacità individuale di autodirezionarsi, ma anche come opportunità di esercitare responsabilità in contesti cooperativi (Wehmeyer, 2005).
- Engagement scolastico e senso di appartenenza: se le attività proposte siano in grado di promuovere un coinvolgimento autentico nelle pratiche di apprendimento, espresso nelle sue tre dimensioni – comportamentale, emotiva e cognitiva – e di rafforzare l'identificazione con la scuola e la comunità classe (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reeve, 2012; Eccles & Roeser, 2011). Particolare attenzione sarà posta alla relazione tra motivazione intrinseca e partecipazione attiva nelle attività di gruppo (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

- Benessere generale e qualità della vita: se il percorso contribuisca a migliorare il benessere psicologico, la percezione di sé e la qualità della vita legata alla salute degli studenti, con particolare attenzione a coloro che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009). La ricerca intende così esplorare il potenziale delle pratiche narrative nel rafforzare resilienza, autoefficacia e senso di riconoscimento (Zimmerman, 2000; Schonert-Reichl, 2019).
- Clima di classe inclusivo e supporto sociale percepito: se l'integrazione di attività narrative e cooperative possa rafforzare la coesione del gruppo classe, favorire il riconoscimento reciproco, il supporto tra pari e la valorizzazione delle differenze, elementi fondamentali per un ambiente educativo realmente inclusivo (Florian & Black-Hawkins, 2011; Johnson & Johnson, 2009). Saranno inoltre valutati i cambiamenti nelle dinamiche di gruppo e nella percezione degli studenti rispetto al sostegno fornito dai docenti (Wentzel, 2017).

In prospettiva, lo studio mira non solo a misurare gli effetti immediati dell'intervento, ma anche a fornire indicazioni pratiche e teoriche per la progettazione di percorsi educativi innovativi, replicabili in altri contesti scolastici e adattabili a differenti esigenze formative (OECD, 2019; WHO, 2020). L'attenzione rivolta agli studenti con DSA intende mettere in evidenza il potenziale inclusivo dell'approccio proposto, contribuendo al dibattito internazionale su come la scuola possa sostenere attivamente la partecipazione, il benessere e lo sviluppo integrale di tutti gli alunni (Humphrey, 2013). Infine, si auspica che i risultati possano orientare futuri programmi di formazione degli insegnanti, evidenziando l'importanza di integrare pratiche narrative e cooperative nella didattica quotidiana come strumenti di equità e di promozione della Qualità di Vita scolastica.

3. Selezione del campione

Lo studio è stato condotto presso una scuola secondaria di primo grado di Napoli, in un istituto caratterizzato da una popolazione scolastica eterogenea per background socio-culturale e per la presenza di studenti con bisogni educativi speciali. Il campione complessivo era costituito da 100 studenti iscritti al secondo anno, con un'età compresa tra gli 11 e i 13 anni. Tale fascia di età è stata scelta perché rappresenta un momento cruciale del percorso formativo e identitario degli adolescenti, in cui la costruzione del Progetto di Vita inizia ad assumere una forma più definita, sia in termini di aspirazioni future sia di com-

petenze socio-emotive (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015). Gli studenti sono stati assegnati in maniera casuale a due gruppi: gruppo sperimentale ($n = 50$), che ha preso parte al percorso didattico basato su educazione narrativa, life design e attività cooperative; gruppo di controllo ($n = 50$), che ha proseguito le attività didattiche ordinarie previste dal curricolo scolastico. Entrambi i gruppi hanno incluso studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA), così da garantire una rappresentazione realistica della popolazione scolastica e valutare l’efficacia dell’intervento anche in un’ottica inclusiva. In particolare, nel gruppo di controllo erano presenti 1 studente con disgrafia e 3 con dislessia, mentre nel gruppo sperimentale erano inclusi 5 studenti con dislessia e 2 con disgrafia. La distribuzione ha consentito di considerare le traiettorie di sviluppo di studenti con e senza difficoltà di apprendimento, permettendo di esplorare eventuali differenze di impatto tra i due sottogruppi (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

I criteri di inclusione sono stati definiti con attenzione per garantire la validità metodologica dello studio e l’aderenza ai principi etici della ricerca educativa. In primo luogo, è stata richiesta l’acquisizione del consenso informato da parte dei genitori e dell’assenso degli studenti, in linea con quanto stabilito dalla *Dichiarazione di Helsinki* (World Medical Association, 2013), che rappresenta lo standard internazionale per la tutela dei partecipanti alle ricerche. Questo passaggio è stato fondamentale per assicurare la trasparenza, il rispetto della volontà dei partecipanti e la protezione dei minori coinvolti.

Un ulteriore criterio di inclusione ha riguardato la frequenza ad almeno il 50% degli incontri previsti nel percorso educativo. Tale condizione è stata stabilita per garantire che i partecipanti fossero effettivamente esposti in modo sufficiente all’intervento, evitando che i dati raccolti risentissero di una partecipazione saltuaria o marginale (Creswell & Creswell, 2021). Il rispetto di questo criterio ha reso possibile una valutazione più attendibile degli effetti del programma.

Altro requisito fondamentale è stata l’iscrizione al secondo anno della scuola secondaria di primo grado. La scelta di questa fascia scolastica è coerente con la letteratura che sottolinea come la preadolescenza (11-13 anni) rappresenti un periodo cruciale nello sviluppo dell’identità personale, delle competenze socio-emotive e del senso di agency, fattori determinanti per la costruzione del Progetto di Vita (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015). Limitare il campione a studenti di una stessa classe di età ha inoltre ridotto il rischio di variabili confondenti legate a differenze di maturazione.

Infine, è stata prevista la presenza di una certificazione di Disturbo Specifico dell’Apprendimento (DSA) – in particolare dislessia e disgrafia – nei casi specifici. L’inclusione di studenti con DSA è stata ritenuta essenziale per verificare

l'efficacia delle metodologie narrative e cooperative anche in un'ottica inclusiva, rispondendo alle raccomandazioni pedagogiche internazionali che sottolineano l'importanza di adattare i percorsi didattici alle esigenze di tutti gli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011; Humphrey, 2013). Tale scelta si fonda anche sulle evidenze che mostrano come gli studenti con DSA possano trarre particolare beneficio da approcci centrati sul benessere, sull'autodeterminazione e sul supporto socio-emotivo (Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

I criteri di esclusione hanno riguardato la condizione di studente ripetente, al fine di evitare possibili bias derivanti da esperienze scolastiche pregresse non uniformi e da una maggiore familiarità con i contenuti disciplinari (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

La scelta di adottare tali criteri e una procedura di randomizzazione nella suddivisione dei gruppi ha permesso di costituire un campione eterogeneo ma bilanciato, idoneo a rappresentare in modo attendibile la popolazione scolastica target (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Inoltre, la presenza di studenti con DSA in entrambi i gruppi ha offerto l'opportunità di valutare se l'intervento fosse in grado di rispondere ai bisogni di questa fascia specifica di alunni, verificando la capacità delle pratiche narrative e cooperative di favorire inclusione, benessere e pari opportunità di partecipazione (Johnson & Johnson, 2009; OECD, 2019).

4. Strumenti di analisi dati

Lo studio è stato condotto secondo un approccio misto (mixed methods), che ha previsto la raccolta e l'integrazione di dati sia quantitativi sia qualitativi, al fine di offrire una valutazione più completa e triangolata dell'efficacia dell'intervento. Tale scelta metodologica risponde all'esigenza di cogliere sia i cambiamenti misurabili attraverso strumenti standardizzati, sia le trasformazioni soggettive e contestuali emergenti dalle narrazioni e dalle riflessioni degli studenti e dei docenti. L'approccio misto, ampiamente riconosciuto in ambito educativo, permette infatti di combinare la robustezza dei dati quantitativi con la profondità interpretativa dei dati qualitativi (Greene, 2007).

Sono stati utilizzati questionari validati a livello internazionale, scelti per la loro affidabilità psicométrica e la loro coerenza con gli obiettivi dello studio:

- KIDSCREEN-10 Index: misura il benessere generale e la qualità della vita legata alla salute nei bambini e negli adolescenti. È uno strumento ampiamente validato a livello europeo, che consente di ottenere un indicatore sintetico ma robusto del benessere percepito (Ravens-Sieberer et al., 2010).

- Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS): valuta la soddisfazione e la frustrazione dei tre bisogni psicologici fondamentali (autonomia, competenza e relazionalità), elementi centrali della Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Chen et al., 2015). La scala è stata validata in diversi contesti educativi, mostrando buona affidabilità interna e validità di costrutto.
- School Engagement Measure (SEM): consente di analizzare l'engagement scolastico nelle sue tre dimensioni (comportamentale, emotiva e cognitiva). L'engagement è considerato un predittore cruciale della riuscita scolastica e del benessere psicosociale degli studenti (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam et al., 2014).
- Learning Climate Questionnaire (LCQ): misura la percezione degli studenti rispetto al supporto all'autonomia fornito dai docenti, un aspetto ritenuto determinante per il benessere e la motivazione intrinseca (Williams & Deci, 1996; Reeve, 2012).

I dati quantitativi sono stati elaborati mediante statistiche descrittive (medie, deviazioni standard, frequenze) e analisi inferenziali. In particolare, sono stati condotti t-test per campioni appaiati per valutare le variazioni pre-post intervento all'interno dei gruppi, e analisi della varianza (ANOVA) a misure ripetute con fattore tempo e gruppo (sperimentale vs. controllo), per rilevare differenze significative tra i gruppi. È stato utilizzato il software SPSS, calcolando anche le dimensioni dell'effetto (Cohen's d) per stimare la rilevanza pratica dei cambiamenti, in linea con le raccomandazioni per la ricerca in ambito educativo (Cohen, 1988).

Parallelamente, sono stati raccolti dati qualitativi con lo scopo di esplorare più in profondità le esperienze vissute dagli studenti e le dinamiche relazionali innescate dall'intervento:

- Interviste narrative brevi (pre/post): focalizzate su tre nuclei tematici (“storia scolastica”, “sé futuro”, “ostacoli/risorse”), con l’obiettivo di cogliere come gli studenti attribuiscono significato alla propria esperienza scolastica e ai progetti futuri. L’intervista narrativa è uno strumento riconosciuto per la sua capacità di far emergere dimensioni soggettive e trasformative del percorso educativo (Riessman, 2008).
- Diari riflessivi dei docenti: raccolti lungo tutta la durata del percorso, hanno permesso di documentare osservazioni sistematiche sui cambiamenti percepiti negli studenti e sull’evoluzione del clima di classe. I diari riflessivi rappresentano una risorsa metodologica importante per integrare la prospettiva degli insegnanti e arricchire l’analisi dei dati qualitativi (Schön, 1983; Altrichter & Posch, 2007).

Le interviste e i diari sono stati trascritti integralmente e sottoposti ad analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), al fine di identificare pattern ricorrenti, temi

emergenti e trasformazioni nelle rappresentazioni degli studenti e dei docenti. L'uso del software NVivo ha facilitato la gestione sistematica dei dati testuali, consentendo una codifica accurata e la comparazione dei temi tra il pre e il post intervento (Bazeley & Jackson, 2013).

L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi ha permesso una triangolazione metodologica, aumentando la validità interna ed esterna dello studio e consentendo di restituire una visione più articolata degli effetti dell'intervento (Greene, Caracelli, & Graham, 1989). Questo approccio ha reso possibile evidenziare non solo variazioni statisticamente significative, ma anche i cambiamenti narrati e vissuti dagli studenti, fornendo così un quadro più completo e realistico delle dinamiche di apprendimento e benessere attivate dal progetto.

5. Intervento educativo

L'intervento educativo è stato progettato per mettere a confronto due approcci didattici distinti e spesso contrapposti in letteratura: da un lato, l'approccio tradizionale seguito dal gruppo di controllo; dall'altro, l'approccio innovativo adottato dal gruppo sperimentale, fondato sull'integrazione di educazione narrativa, life design e attività cooperative.

Questa scelta metodologica risponde alla necessità, sottolineata dalla ricerca pedagogica contemporanea, di valutare in modo comparativo l'efficacia di modelli didattici differenti, così da comprendere meglio i meccanismi attraverso cui la scuola può sostenere non solo l'apprendimento cognitivo, ma anche lo sviluppo socio-emotivo e motivazionale degli studenti (Alexander, 2008; Hattie, 2009). Infatti, mentre l'approccio trasmisivo rimane tuttora ampiamente diffuso nella scuola secondaria italiana ed europea (Damiano, 2006; Mariani, 2010), le prospettive educative più recenti insistono sull'importanza di strategie attive e partecipative, capaci di promuovere agency, senso di appartenenza e inclusione (OECD, 2019; Reeve, 2012).

Il gruppo di controllo ha seguito un percorso formativo basato sulle modalità didattiche tradizionali tipiche della scuola secondaria di primo grado. Le attività hanno incluso:

- Lezioni frontali, in cui il docente trasmetteva i contenuti disciplinari in modo sistematico, privilegiando l'esposizione orale e l'uso di materiali cartacei o del libro di testo. Questo approccio, fortemente centrato sul docente, risponde a un modello trasmisivo di insegnamento che ha rappresentato a lungo la forma prevalente nella scuola italiana (Bruner, 1996; Damiano, 2006).
- Esercitazioni individuali, costituite da attività di consolidamento e applicazione delle conoscenze, come esercizi scritti, domande a risposta chiusa e

aperta, o brevi composizioni. Queste pratiche hanno l'obiettivo di verificare la comprensione dei contenuti e di rinforzare l'apprendimento, ma tendono a privilegiare una dimensione cognitiva rispetto a quella socio-relazionale (Biggs & Tang, 2011).

- Verifiche periodiche, programmate alla fine di ciascun modulo, in forma di compiti in classe o prove strutturate. Le verifiche hanno avuto una funzione principalmente valutativa, incentrata sulla misurazione del livello di acquisizione delle competenze disciplinari, piuttosto che su una dimensione formativa o autoregolativa (Black & Wiliam, 1998).
- Lavori di gruppo occasionali, non strutturati in modo sistematico, finalizzati soprattutto alla realizzazione di brevi compiti o sintesi di contenuti. In assenza di una cornice metodologica di apprendimento cooperativo, queste attività hanno favorito interazioni limitate e prevalentemente strumentali (Gillies, 2016).

Il ruolo del docente, nel gruppo di controllo, è rimasto quello di trasmettitore di conoscenze e valutatore delle prestazioni, con una minore enfasi sul sostegno socio-emotivo e sulla personalizzazione dell'apprendimento. Questo modello didattico, pur garantendo una continuità con le pratiche scolastiche consolidate, rispecchia i limiti evidenziati dalla letteratura: tendenza a privilegiare il rendimento accademico rispetto al benessere, ridotta attenzione all'engagement e alla collaborazione tra pari, minore valorizzazione delle differenze individuali (Hattie, 2009; Mariani, 2010).

Il gruppo sperimentale invece ha partecipato a un percorso intensivo della durata di 8-10 settimane, progettato secondo un approccio innovativo che ha integrato educazione narrativa, life design e attività cooperative. L'obiettivo era quello di promuovere l'autodeterminazione, l'engagement scolastico, il benessere e un clima di classe inclusivo attraverso esperienze di apprendimento attivo e riflessivo.

Le attività principali hanno incluso:

- Attività narrative: gli studenti sono stati guidati nella scrittura e condivisione di testi autobiografici e “storie di sé futuro”, con momenti di riflessione individuale e discussione collettiva. Questo tipo di esercizi, che rientrano nell’ambito della *narrative education* (Charon, 2006; Goodson, 2013), ha permesso agli alunni di dare voce alle proprie esperienze, rielaborare vissuti emotivi e immaginare scenari di crescita futura, favorendo processi di costruzione di significato e resilienza (McAdams, 2001).
- Sessioni di life design: attraverso attività di esplorazione delle proprie risorse personali e di pianificazione di obiettivi futuri, gli studenti hanno imparato a riconoscere punti di forza, interessi e valori, in coerenza con la prospettiva del *career construction* (Savickas, 2013). Sono stati utilizzati strumenti come mappe di sé, schede di progettazione personale e giochi di ruolo

orientati al problem solving, con l'intento di stimolare agency, autoefficacia e capacità di decision making (Nota & Rossier, 2015).

- Attività cooperative: i partecipanti sono stati coinvolti in lavori di gruppo strutturati (come *jigsaw classroom* o progetti collaborativi), esercizi di *role playing* e discussioni guidate, progettati per stimolare la collaborazione tra pari e il supporto reciproco. In linea con la *cooperative learning theory* (Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016), queste attività hanno rafforzato la responsabilità condivisa, la capacità di comunicazione e il senso di appartenenza al gruppo classe.
- Momenti di riflessione collettiva e feedback reciproci: a conclusione delle attività, gli studenti hanno preso parte a circle time e sessioni di peer feedback, finalizzate a consolidare apprendimenti e competenze socio-emotive. Tali pratiche hanno favorito il riconoscimento delle differenze individuali e il rafforzamento delle relazioni di fiducia, aspetti ritenuti fondamentali per il benessere scolastico (Schonert-Reichl, 2019).

Il docente, in questo contesto, ha assunto il ruolo di facilitatore dell'apprendimento, incoraggiando l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti. Questo cambio di prospettiva rispetto al modello trasmissivo tradizionale è coerente con la letteratura che sottolinea l'importanza del *supporto all'autonomia* e delle pratiche educative inclusive per stimolare la motivazione intrinseca e l'*engagement* (Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2017).

La differenziazione tra i due approcci ha permesso di mettere in evidenza come, a fronte di un modello tradizionale centrato prevalentemente sulla trasmissione di contenuti e sulla valutazione sommativa, un modello innovativo integrato possa offrire agli studenti strumenti più ampi per sviluppare agency, engagement, benessere e inclusione. L'educazione narrativa, le pratiche di life design e le metodologie cooperative hanno contribuito a creare un contesto formativo più dinamico, capace di valorizzare le differenze individuali, di sostenere l'autodeterminazione e di rafforzare le relazioni positive all'interno della classe (Johnson & Johnson, 2009; Savickas, 2013; Ryan & Deci, 2017).

6. Analisi dei dati quantitativi

L'analisi dei dati quantitativi ha evidenziato differenze significative tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, confermando l'efficacia dell'approccio innovativo basato su educazione narrativa, life design e cooperative learning. In primo luogo, i punteggi del KIDSCREEN-10 Index hanno mostrato un incremento marcato nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, segnalando un miglioramento della percezione del benessere generale e della qualità della vita legata alla salute. Tali risultati risultano particolarmente rilevanti

considerando l'importanza attribuita dal benessere psicologico alla partecipazione scolastica e al rendimento (Ravens-Sieberer et al., 2010).

Analogamente, i dati raccolti tramite la Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNFS) hanno evidenziato che gli studenti del gruppo sperimentale hanno riportato una maggiore soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazionalità, con una riduzione significativa dei livelli di frustrazione. Questi esiti sono coerenti con i presupposti della Self-Determination Theory, secondo cui il supporto all'autonomia e alle relazioni positive favorisce la motivazione intrinseca e lo sviluppo dell'*agency* (Ryan & Deci, 2017). Al contrario, nel gruppo di controllo i punteggi sono rimasti sostanzialmente stabili, a conferma di un minore impatto delle metodologie tradizionali sul piano motivazionale.

Per quanto riguarda l'*engagement* scolastico, misurato tramite la School Engagement Measure (SEM), gli studenti del gruppo sperimentale hanno riportato un aumento significativo nelle tre dimensioni considerate (comportamentale, emotiva e cognitiva), mentre i miglioramenti nel gruppo di controllo sono stati marginali e non statisticamente rilevanti. In particolare, la componente emotiva dell'*engagement* ha mostrato i progressi più consistenti, suggerendo che le attività narrative e cooperative abbiano favorito una maggiore identificazione con il contesto scolastico e con la comunità classe (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reeve, 2012).

I dati raccolti tramite il Learning Climate Questionnaire (LCQ) hanno ulteriormente confermato questa tendenza: gli studenti del gruppo sperimentale hanno percepito un clima di classe più orientato al supporto dell'autonomia e alla valorizzazione delle differenze individuali, mentre il gruppo di controllo ha descritto un ambiente maggiormente trasmissivo e centrato sulla valutazione sommativa.

Un'attenzione specifica è stata rivolta agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). L'analisi ha mostrato che, nel gruppo sperimentale, gli studenti con DSA hanno registrato progressi paragonabili a quelli dei compagni senza difficoltà di apprendimento, in particolare in termini di soddisfazione dei bisogni psicologici di base e di engagement scolastico. Al contrario, nel gruppo di controllo gli studenti con DSA hanno riportato punteggi inferiori rispetto ai pari senza DSA, confermando quanto documentato dalla letteratura circa il rischio di minore benessere e autoefficacia in contesti didattici tradizionali (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009).

Complessivamente, i risultati quantitativi indicano che l'approccio innovativo adottato nel gruppo sperimentale non solo ha favorito un miglioramento generale degli indicatori di benessere, *agency* ed *engagement*, ma ha anche con-

tribuito a ridurre il divario percepito dagli studenti con DSA rispetto ai compagni, promuovendo un contesto realmente inclusivo (Florian & Black-Hawkins, 2011).

7. Analisi dei dati qualitativi

L'analisi tematica delle interviste narrative e dei diari riflessivi dei docenti ha messo in evidenza differenze sostanziali tra i due gruppi, confermando l'ipotesi di partenza sull'impatto trasformativo di un approccio didattico innovativo. Nel gruppo di controllo, le narrazioni degli studenti sono rimaste prevalentemente descrittive, centrate su episodi scolastici quotidiani e poco inclini a sviluppare riflessioni di carattere personale o proiettive. In diversi casi, le interviste hanno rivelato un linguaggio emotivo povero, segnato soprattutto da riferimenti alla fatica, alla noia o alla pressione delle verifiche. Molti alunni hanno manifestato vissuti di ansia e preoccupazione per la prestazione, sottolineando la difficoltà a percepire la scuola come un luogo di crescita personale e relazionale. Non sorprende che gli studenti con DSA abbiano riportato sentimenti di frustrazione e di isolamento, talvolta accompagnati dall'idea di essere meno capaci rispetto ai compagni. Tale percezione, confermata dai diari dei docenti, è apparsa connessa a uno stile di insegnamento centrato principalmente sulla valutazione e sulla trasmissione dei contenuti, in cui lo spazio per l'espressione individuale risultava ridotto.

Nel gruppo sperimentale, al contrario, le interviste hanno restituito un quadro molto più ricco e dinamico. Le narrazioni degli studenti sono apparse più articolate, caratterizzate da riflessioni personali, collegamenti con la propria esperienza di vita e una maggiore apertura verso il futuro. In numerosi casi, gli alunni hanno espresso con entusiasmo l'idea di aver scoperto nuove risorse dentro di sé, riconoscendo il valore della collaborazione e del sostegno reciproco. L'esperienza delle attività narrative e cooperative ha contribuito a creare uno spazio in cui gli studenti hanno potuto sperimentare la possibilità di "essere ascoltati" e di dare voce ai propri progetti, favorendo così un rafforzamento dell'agency e del senso di appartenenza al gruppo.

Particolarmente rilevante è stato il cambiamento percepito dagli studenti con DSA, che hanno riportato vissuti di maggiore inclusione e di valorizzazione personale. Alcuni di loro hanno sottolineato di sentirsi finalmente parte integrante della classe, grazie al sostegno dei compagni e alle modalità di lavoro proposte, che non mettevano più in primo piano la difficoltà tecnica della scrittura o della lettura, ma la capacità di contribuire in modo creativo e cooperativo. È emersa con chiarezza la sensazione che la diversità potesse trasformarsi da

ostacolo a risorsa condivisa, un'esperienza che, sul piano soggettivo, ha generato un significativo incremento di fiducia in sé stessi e di resilienza.

I diari riflessivi dei docenti hanno ulteriormente corroborato queste differenze. Nel gruppo di controllo, gli insegnanti hanno riportato un clima di classe sostanzialmente statico, caratterizzato da dinamiche interattive limitate e da una forte centralità del ruolo del docente. Il tono delle annotazioni ha spesso rivelato un senso di impotenza rispetto alla motivazione degli studenti, con la percezione che molti alunni partecipassero solo per dovere, senza un reale coinvolgimento. Nei diari dei docenti del gruppo sperimentale, invece, è emersa una progressiva trasformazione del clima relazionale: gli insegnanti hanno osservato un aumento delle interazioni spontanee tra pari, un più marcato entusiasmo nelle attività di gruppo e una partecipazione più attiva anche da parte degli studenti più fragili. Alcuni docenti hanno sottolineato come l'esperienza li avesse messi di fronte alla necessità di rivedere il proprio ruolo, passando da trasmettitori di contenuti a facilitatori di processi di apprendimento e di relazione.

Questi dati qualitativi, oltre a confermare i risultati quantitativi, invitano a riflettere sulla natura profonda del cambiamento osservato: mentre un approccio tradizionale tende a mantenere inalterati i ruoli e a limitare le possibilità di espressione personale, l'integrazione di pratiche narrative, riflessive e cooperativa sembra aver innescato processi di crescita autentica, in cui gli studenti hanno potuto sentirsi protagonisti del proprio percorso. Da un punto di vista soggettivo, ciò appare forse il risultato più significativo: non solo l'aumento di competenze osservabili, ma la trasformazione della percezione di sé e del proprio valore all'interno della comunità classe.

8. Discussione

I risultati emersi da questo studio confermano il valore dell'integrazione di approcci narrativi, di life design e cooperativi nella scuola secondaria di primo grado, evidenziando come tali metodologie possano rappresentare un'alternativa significativa al modello trasmisivo tradizionale. Sia i dati quantitativi che qualitativi mostrano come il gruppo sperimentale abbia beneficiato in termini di benessere psicologico, engagement e soddisfazione dei bisogni psicologici di base, in linea con quanto sostenuto dalla *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2017) e dalle ricerche sull'efficacia del *cooperative learning* (Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016). Il coinvolgimento attivo degli studenti, unito alla possibilità di riflettere su sé stessi attraverso pratiche narrative e di progettare scenari futuri mediante il life design, ha favorito lo sviluppo di agency e un rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità classe (Wehmeyer, 2005; Reeve, 2012).

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il contributo dell'intervento alla costruzione del Progetto di Vita: le narrazioni degli studenti del gruppo sperimentale hanno mostrato una maggiore capacità di immaginare sé futuri possibili e di attribuire significato alle esperienze scolastiche, trasformando la scuola da luogo di mera acquisizione di conoscenze a contesto generativo di senso e di prospettive esistenziali. Questa dimensione progettuale, assente o meno evidente nel gruppo di controllo, conferma il potenziale degli approcci formativi centrati sulla persona di incidere non solo sull'apprendimento, ma anche sulla crescita identitaria e motivazionale (Savickas, 2013; McAdams, 2001). Inoltre, il fatto che gli studenti abbiano sviluppato una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e dei propri limiti suggerisce che l'intervento abbia contribuito ad alimentare processi di autoregolazione e di orientamento più realistico e autonomo.

Un altro elemento degno di nota riguarda gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i quali hanno mostrato progressi significativi in termini di fiducia, partecipazione e resilienza. L'esperienza cooperativa e narrativa sembra aver permesso loro di vivere la difficoltà non come barriera insormontabile, ma come una caratteristica con cui confrontarsi in un contesto di supporto e riconoscimento reciproco. Ciò conferma come pratiche educative inclusive e centrate sull'alunno possano ridurre sentimenti di isolamento, aumentare l'autoefficacia percepita e promuovere una partecipazione più piena e significativa alla vita scolastica (Humphrey & Mullins, 2002; Terras, Thompson, & Minnis, 2009; Florian & Black-Hawkins, 2011). Risulta interessante notare come, a differenza del gruppo di controllo, questi studenti abbiano progressivamente modificato la propria percezione di sé in senso più positivo, arrivando a considerare la collaborazione con i compagni non come fonte di ansia, ma come opportunità di apprendimento e sostegno reciproco.

Tali evidenze si inseriscono nel dibattito pedagogico contemporaneo che sollecita la scuola a diventare un contesto capace di conciliare obiettivi cognitivi e formativi con la promozione del benessere globale degli studenti (OECD, 2019; Schonert-Reichl, 2019; WHO, 2020). L'intervento qui analizzato sembra aver contribuito a colmare il divario spesso rilevato tra curricolo disciplinare e bisogni di sviluppo psicosociale, mostrando come pratiche integrate possano fungere da ponte tra apprendimento e qualità della vita scolastica (Hattie, 2009; Eccles & Roeser, 2011). L'incremento di interazioni positive e di pratiche riflessive ha inoltre favorito lo sviluppo di un clima di classe più inclusivo, dove il riconoscimento reciproco e la collaborazione hanno assunto un ruolo centrale. Questo aspetto suggerisce che la qualità delle relazioni interpersonali sia un fattore decisivo per l'efficacia di qualunque percorso innovativo, tanto quanto la scelta delle metodologie didattiche adottate.

Nonostante i risultati incoraggianti, occorre tuttavia sottolineare alcune limitazioni dello studio. La durata relativamente breve dell'intervento (8–10 settimane) non consente di stabilire se i cambiamenti osservati possano consolidarsi e mantenersi nel tempo; sarà quindi importante sviluppare in futuro ricerche longitudinali che analizzino l'impatto a lungo termine di tali metodologie (Creswell & Creswell, 2021). Inoltre, il campione circoscritto a un unico contesto scolastico limita la generalizzabilità dei risultati: indagini multicentriche, condotte in scuole con caratteristiche socio-culturali diverse, potrebbero offrire un quadro più robusto e comparabile (Cohen, Manion, & Morrison, 2018). Infine, un ulteriore aspetto da approfondire riguarda le percezioni degli insegnanti rispetto al cambiamento del proprio ruolo professionale. Il passaggio da trasmettitore di conoscenze a facilitatore dell'apprendimento richiede infatti non solo nuove competenze, ma anche un ripensamento della propria identità professionale, che merita di essere oggetto di analisi specifica (Alexander, 2008; Damiano, 2006). In questo senso, futuri studi potrebbero indagare anche le resistenze e le difficoltà incontrate dai docenti nel processo di transizione metodologica, nonché i fattori che ne facilitano l'accettazione e l'efficacia.

9. Conclusioni

Il presente lavoro ha mostrato come percorsi educativi mirati, seppur brevi, possano incidere in modo significativo sul benessere, sull'engagement e sulla costruzione del Progetto di Vita degli studenti della scuola secondaria di primo grado. L'approccio innovativo, basato su narrazione, life design e cooperazione, ha permesso di valorizzare le differenze individuali, favorire l'autodeterminazione e rafforzare il clima di classe inclusivo. I benefici osservati negli studenti con DSA sottolineano inoltre il potenziale inclusivo di tali metodologie, che si configurano come strumenti preziosi per una scuola equa e orientata alla crescita integrale di ciascun alunno (Florian & Black-Hawkins, 2011).

I risultati ottenuti suggeriscono che la scuola possa diventare non solo un luogo di trasmissione di conoscenze, ma anche uno spazio generativo di significati, capace di stimolare riflessione personale, progettualità e competenze socio-emotive. L'integrazione di pratiche narrative e cooperative ha mostrato come gli studenti possano sviluppare maggiore fiducia in sé stessi, rafforzare il senso di appartenenza al gruppo e costruire rappresentazioni più positive del proprio futuro (McAdams, 2001; Johnson & Johnson, 2009; Reeve, 2012). Ciò appare particolarmente rilevante in una fase di vita come la preadolescenza, in cui identità e motivazioni sono in pieno sviluppo (Eccles & Roeser, 2011; Lerner et al., 2015).

In prospettiva, i risultati invitano a ripensare le pratiche didattiche quotidiane, superando una logica puramente trasmittiva per adottare strategie che coniughino apprendimento disciplinare e promozione del benessere globale. La sfida che attende il mondo scolastico è quella di trasformare tali approcci in prassi diffuse e sostenibili, capaci di accompagnare gli studenti non solo nel percorso scolastico, ma anche nella costruzione consapevole e positiva del proprio futuro (Hattie, 2009; OECD, 2019). Sarà quindi fondamentale che politiche educative e programmi di formazione insegnanti sostengano la diffusione di metodologie centrate sull'alunno, capaci di promuovere inclusione, resilienza e partecipazione attiva (Ryan & Deci, 2017; Schonert-Reichl, 2019).

Infine, questo studio ha il merito di dimostrare come anche interventi circoscritti possano avviare cambiamenti significativi nel vissuto degli studenti, aprendo la strada a ulteriori ricerche e sperimentazioni. Consolidare e diffondere esperienze di questo tipo significa investire in una scuola che non solo prepara al successo accademico, ma contribuisce alla realizzazione personale e sociale dei giovani, orientandoli verso un futuro più consapevole, equo e sostenibile (WHO, 2020; Savickas, 2013).

Riferimenti bibliografici

- Alexander R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Biggs J., & Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Black P., & Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1): 7-74.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.
- Bazeley P., & Jackson K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). Sage Publications.
- Charon R. (2006). *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*. Oxford University Press.
- Cohen L., Manion L., & Morrison K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Creswell J. W., & Creswell J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268. Doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1): 225-241
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5): 813-828.

- Gillies R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3): 39-54.
- Goodson I. F. (2013). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. London: Routledge.
- Greene J. C., Caracelli V. J., & Graham W. F. (1989). Toward a conceptual framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255-274. Doi: 10.2307/1163620.
- Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Humphrey N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Sage Publications.
- Humphrey N., & Mullins P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2): 1-13.
- Johnson D. W., & Johnson R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5): 365-379.
- Lerner R. M., Lerner J. V., Bowers E. P., & Geldhof G. J. (2015). Positive youth development and relational developmental systems. In: W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 607-651). Wiley.
- McAdams D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2): 100-122.
- Nota L., & Rossier J. (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing.
- OECD (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. OECD Publishing.
- Ravens-Sieberer U., Erhart M., Rajmil L., Herdman M., Auquier P., Bruil J., ... & Kilroe J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: A short measure for children's well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 19(10): 1487-1500. Doi: 10.1007/s11136-010-9706-5.
- Reeve J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Savickas M. L. (2013). Career construction theory and practice. In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.
- Schonert-Reichl K. A. (2019). Advancing the science and practice of social and emotional learning: Looking back and moving forward. *Phi Delta Kappan*, 100(7): 52-55.
- Terras M. M., Thompson L. C., & Minnis H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4): 304-327.

- Wehmeyer M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3): 113-120.
- WHO (2020). *Global standards for health-promoting schools*. World Health Organization.

Il ruolo della Funzione Strumentale per l’Inclusione nella costruzione del “Progetto di Vita” attraverso il PCTO

The role of the Instrumental Function for Inclusion in building a “Life Project” through PCTO

*Maria Antonietta Maggio**

Riassunto

Il contributo presenta i risultati di una ricerca esplorativa condotta su un gruppo di docenti di sostegno in formazione con lo scopo di tracciare un profilo dei docenti con Funzione Strumentale quali figure di sistema significative nelle prassi della costruzione del Progetto di Vita. Attraverso un questionario quanti-qualitativo sono state indagate le rappresentazioni e le aspettative dei docenti in formazione rispetto le figure di sistema che si occupano dell’area inclusione all’interno dei contesti scolastici, con particolare riferimento al loro ruolo nella costruzione dei percorsi PCTO. I dati raccolti restituiscono la descrizione di docenti competenti ed esperti, in grado di supportare i colleghi e la comunità professionale nella conoscenza, progettazione e realizzazione delle esperienze educative orientate al Progetto di Vita. Quanto emerso conferma che la promozione di una sempre maggiore qualità dei percorsi è responsabilità di tutte le figure della comunità scolastica, con particolare riguardo alle figure di sistema. La ricerca apre nuovi interrogativi che possono essere oggetto di successive ricerche che contribuiscano a dare maggiore connotazione al profilo esplorato.

Parole chiave: Progetto di Vita; docenti di sostegno; PCTO; alternanza scuola-lavoro; Disability Studies Italy; Funzione Strumentale.

Abstract

This paper presents the results of an exploratory study conducted on a group of support teachers in training with the aim of profiling teachers with an Instrumental Function as significant system figures in the practices of building the Life Project. A quantitative-qualitative questionnaire explored trainee teachers' perceptions and expectations regarding the system figures responsible for inclusion within schools, with particular reference to their role in developing PCTO programs. The data collected provides a description of competent and expert teachers, capable of supporting colleagues and the professional

* Università di Parma. E-mail: mariaantonietta.maggio@unipr.it.

community in understanding, planning, and implementing educational experiences oriented towards the Life Project. The findings confirm that promoting ever-increasing quality in programs is the responsibility of all stakeholders in the school community, with particular attention to system figures. The research raises new questions that can be the subject of subsequent research that will contribute to giving greater definition to the profile explored.

Key words: Life Project; support teachers; PCTO; school-to-work alternation; Disability Studies Italy; Instrumental Function.

Articolo sottomesso: 20/09/2025, accettato: 14/11/2025

1. Introduzione

Il tema del Progetto di Vita per le persone con disabilità attraversa e nutre la progettazione educativa che è parte integrante del Piano Educativo Individualizzato, strumento principale che concretizza la pianificazione e la definizione degli interventi educativi e didattici all'interno della scuola italiana. Nello specifico della Scuola Secondaria di Secondo grado, il Progetto di Vita diventa parte integrante dei percorsi di studentesse e studenti, ancor più che negli altri ordini di scuola, poiché l'avvicinarsi – e il compimento – dell'età adulta introduce ulteriori elementi alla progettazione e strutturazione dei percorsi che si intraprendono. All'interno del Piano Educativo Individualizzato è trasversale la presenza di richiami a un orizzonte progettuale più ampio che va oltre la sola esperienza scolastica e ciò responsabilizza ulteriormente la scuola sull'importanza della progettazione inclusiva in rete con il territorio. Si ritiene fondamentale, in quest'ottica, il ruolo delle figure di sistema che possono contribuire al miglioramento della qualità dell'inclusione e al rafforzamento della comunità professionale.

2. Dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di Vita

2.1. Le opportunità dei percorsi di Formazione scuola-lavoro

Il modello nazionale del Piano Educativo Individualizzato¹ (di seguito PEI)

¹ DI n.153/2023, allegati A1, A2, A3 e A4.

richiama l'attenzione a inscrivere lo stesso all'interno del Progetto Individuale², anche quando non ancora redatto. Il Progetto Individuale è il documento che accompagna la vita della persona con disabilità e attraverso il quale l'Ente Locale, partendo da potenzialità e bisogni, pianifica le azioni da intraprendere e le figure e le risorse necessarie alla piena realizzazione dell'individuo.

Questo sguardo aperto a tutto ciò che va oltre la sola dimensione scolastica è fondamentale, ad esempio, nella progettazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (di seguito PCTO) ora denominati “Formazione scuola-lavoro”³. Nel modello nazionale del PEI per la Scuola Secondaria di Secondo grado⁴, la sezione n.8 è dedicata proprio alla progettazione di questi percorsi. È utile osservare il percorso progettuale, connaturato all'impianto bio-psico-sociale del PEI, che precede tale sezione. Il modello si presenta così suddiviso nelle sue parti:

- un primo quadro informativo (sezione 1);
- le informazioni desunte dalla documentazione clinica (sezione 2);
- l'indicazione del raccordo con il Progetto Individuale (sezione 3);
- le osservazioni sull'alunna/o con i relativi obiettivi e interventi didattici ed educativi (sezioni 4 e 5);
- le osservazioni sul contesto e le strategie di intervento per realizzare un ambiente inclusivo (sezioni 6 e 7).

È significativo, e in linea con l'idea di personalizzazione dei percorsi, che l'esperienza di Formazione scuola-lavoro appaia dopo le sezioni citate, poiché si sottolinea come la stessa non possa che nascere da una precisa volontà progettuale direttamente collegata con l'esperienza scolastica e con tutto quanto definito in termini di obiettivi, finalità e strategie.

La normativa riconosce la possibilità di attivare tre differenti percorsi, che dovrebbero essere scelti a seconda della situazione di ognuna/o:

- percorso “aziendale”, svolto presso enti o aziende esterni attivando una specifica Convenzione con la scuola stessa;
- percorso “scolastico”, svolto all'interno dell'Istituto stesso;
- percorso di “altra tipologia”, ad esempio attivato in collaborazione con l'Ente Locale ai fini della realizzazione del Progetto Individuale.

² L. n.328/2000, art.14 comma 2.

³ Il PCTO è stato introdotto con la L. n.145/2018, in sostituzione della precedente “Alternanza scuola-lavoro” istituita dal D. Lgs. n.77/2005. Al momento della stesura di questo lavoro, in data 9 settembre 2025 è stato approvato il DL n.127/2025 che, all'art.1 comma 6, ridefinisce il PCTO come “Formazione scuola-lavoro”. Tale Decreto presenta modifiche che non mettono in discussione la sostanza pedagogica, i contenuti, gli obiettivi e le finalità del PCTO, ma riguarda soprattutto il legame tra l'esperienza e l'Esame di Stato, introducendo al contempo la nuova denominazione. Per tale motivo, la natura di ciò che qui si illustra non appare modificata.

⁴ DI n.153/2023, allegato A4.

Quest'ultima tipologia di progettazione appare utile a quanto in questa sede indagato poiché permette di comprendere maggiormente quanto possa essere funzionale il PEI al Progetto di Vita se, nella definizione delle esperienze, si tiene conto di tutti i soggetti che concorrono, nei contesti di vita, alla promozione e realizzazione dell'inclusione di alunne e alunni con disabilità. Le esperienze attivate secondo questa impostazione, infatti, permettono di lavorare in modo significativo sui percorsi di transizione all'adulterità. Si tratta, ad esempio, di percorsi che si svolgono nell'ambito dei servizi per l'inclusione sociale un tempo definiti "servizi residenziali e diurni per le persone con disabilità"⁵.

Un tale percorso potrebbe apparire in contraddizione con l'intento inclusivo dell'esperienza scolastica, poiché si tratta di spazi e servizi dedicati esclusivamente alle persone con disabilità. Richiamando l'importanza della rete del territorio per costruire un buon Progetto di Vita, si può assumere quanto espresso da Cottini (2021) in una interessante riflessione circa la necessità di lavorare in modo inclusivo anche nei contesti destinati alle sole persone con disabilità. Cottini afferma infatti l'importanza di considerare alcuni principi – quali l'autodeterminazione, l'autorappresentanza, la dimensione adulta e le relazioni sociali – come la chiave di una progettazione che abbia un approccio alla disabilità non più ancorato esclusivamente all'identificazione tra la persona e il deficit. Ed è proprio nella progettazione, purchè personalizzata e non unica per tutti gli utenti di un servizio, che rintraccia l'opportunità di poter rendere i contesti migliorativi della qualità della vita delle persone con disabilità, coerentemente con quelle che sono le finalità individuate per ognuno nel proprio Progetto di Vita.

L'attivazione di percorsi nei servizi per l'inclusione sociale non dovrebbe replicare quanto sovente avviene con la fine del percorso scolastico e l'accesso a contesti che interrompono, se non adeguatamente progettati, i traguardi che la scuola ha sviluppato (Zorzi, 2016). Il fine dei progetti attivati in sinergia tra scuola e servizi dovrebbe essere quello di preparare percorsi-ponte con l'adulterità e l'impegno affinchè questi tutelino il diritto al benessere, all'autodeterminazione e alla piena partecipazione di tutti alla vita sociale risponde a quanto richiamato nella Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità⁶ (2006) da cui deriva l'attuale approccio inclusivo.

I principi proposti da Cottini, quindi, diventano utili nella progettazione del percorso di Formazione scuola-lavoro, ancor più se previsto all'interno dei servizi per l'inclusione sociale. Possono inoltre rappresentare un punto di vista nuovo nella collaborazione tra scuola e servizi, nell'ottica di una sempre più significativa transizione verso modelli orientati alla tutela e al riconoscimento

⁵ UNI 11010:2016.

⁶ Convenzione delle Nazioni Unite per i Diritti delle Persone con disabilità, <https://pniinclusione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%20ONU.pdf> (12.11.2025).

del diritto delle persone con disabilità a una vita adulta significativa accompagnata da un Progetto di Vita realmente efficace.

La responsabilità della scuola quale comunità educante va oltre la sola esperienza scolastica e si estende alla crescita inclusiva dell'intero territorio in cui opera, diventando occasione di ripensare i contesti e le prassi anche a partire da una singola progettazione.

Per questo motivo, il ruolo delle figure che concorrono alla definizione di obiettivi, finalità e strategie per il singolo e per tutti diventa determinante. Non si può più considerare il PEI come unico strumento programmatico nel quale definire in che modo adeguare il contesto in chiave inclusiva, ma lo sguardo deve estendersi a tutti i luoghi, le forme e le figure che partecipano alla progettazione di un contesto in quanto sistema.

Documenti fondamentali in tal senso sono il Piano Triennale dell'Offerta Formativa⁷ e il Piano per l'Inclusione⁸, ed è la riflessione che precede la loro stesura a poter creare le condizioni per la realizzazione di una piena inclusione (Dainese, 2018). Ecco perché si ritiene funzionale indagare non solo il ruolo dei docenti ma anche delle cosiddette “figure di sistema”, che coadiuvano il Dirigente Scolastico nel rendere concrete le linee di indirizzo generali e programmatiche dalle quali derivano tutte le scelte particolari e vicine ai bisogni del singolo.

In questo modo la scuola, nell'ottica sistematica di corresponsabilità e multidimensionalità che guida il Progetto di Vita⁹, può farsi promotrice di una visione realmente inclusiva, coerente con il mandato educativo e formativo che la normativa nazionale e sovranazionale richiamano.

2.2. Il ruolo delle figure di sistema nella costruzione di un contesto inclusivo

La stesura del PEI, all'interno del Gruppo di Lavoro Operativo¹⁰, vede il coinvolgimento di più figure che, a vario titolo, si trovano a confrontarsi sulle progettualità, anche extra-scolastiche, di studentesse e studenti con disabilità.

⁷ L. n.107/2015, art.1 commi 5, 12-17.

⁸ Introdotto dalla C.M. n.8/2013 come Piano Annuale per l'Inclusività quale “strumento che deve contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati”, ora modificato come Piano per l'Inclusione dal D. Lgs. n.66/2017, art.8.

⁹ D. Lgs. n.62/2024, art. 2 comma 1 lettere m) e n).

¹⁰ Il Gruppo di Lavoro Operativo (D. Lgs. n.66/2017, art.7 comma 2) si occupa della stesura e condivisione del Piano Educativo Individualizzato ed è composto dal team dei docenti del Consiglio di Classe, dal Dirigente Scolastico, dai genitori o dalle figure che esercitano la potestà genitoriale dell'alunna/o, nella Secondaria di Secondo grado dall'alunna/o stessa/o e da tutte le figure professionali, interne o esterne alla scuola, che interagiscono con l'alunna/o e/o con la classe.

Partendo dalle loro caratteristiche del funzionamento¹¹ si giunge a definire gli obiettivi che vanno oltre i soli contenuti didattici e le strategie educative condivise. Le recenti integrazioni al testo della L. n.104/1992¹², forniscono ulteriori precisazioni sulle figure che intervengono nel Gruppo di Lavoro Operativo (di seguito GLO). È interessante, ai fini del presente lavoro, approfondire il ruolo di quelle che la stessa legge definisce «figure professionali specifiche, interne ed esterne all’istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con la bambina o il bambino, l’alunna o l’alunno, la studentessa o lo studente con disabilità». Tali figure, quando interne all’istituzione, possono essere individuate nei docenti referenti per le attività d’inclusione, che quindi si trovano ad assumere specifico ruolo all’interno del GLO (DI n.153/2023, allegato B). La prospettiva che emerge è dunque quella di una visione progettuale di sistema, che chiama in causa vari attori e individua in ognuno di essi, al contempo, il protagonista e l’interlocutore dello specifico ambito di competenza.

Possiamo quindi definire strategica la presenza nelle scuole di figure intermedie come i docenti referenti per l’area inclusione, non solo per le prassilegate ai percorsi di studentesse e studenti con disabilità, ma in quanto punto di riferimento in generale per tutta la comunità educante.

In ogni istituzione scolastica, infatti, a seconda delle specifiche aree definite all’interno del Piano Triennale dell’Offerta Formativa (di seguito PTOF), sono definite, a livello collegiale, le aree per le quali individuare docenti che assumano il ruolo di Funzione Strumentale o Referente per ognuna di esse. Questi docenti costituiscono quell’articolata struttura organizzativa¹³ che collabora con il Dirigente Scolastico nel raggiungimento degli obiettivi educativi, didattici, organizzativi e culturali che ogni scuola definisce nel proprio PTOF.

La normativa che ha istituito¹⁴ la presenza di tali figure all’interno della comunità scolastica, tuttavia, non ne definisce univocamente il profilo, rimandando ciò, come affermato, all’autonomia di ogni singola scuola.

La letteratura di riferimento contribuisce a chiarirne il ruolo e la sua strategica importanza individuando diverse questioni che risulta utile richiamare negli aspetti funzionali al punto di vista che qui si assume.

La letteratura italiana che ha indagato il tema della leadership e del middle management scolastici riconosce l’importanza di questi docenti come riferimento per la comunità professionale poiché figure intermedie che coadiuvano il Dirigente Scolastico nell’esercizio della propria governance e delle funzioni ad essa connesse (Pomponi, 2023).

¹¹ OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF: Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.

¹² Come attualmente modificato dal D. Lgs. n.96/2019.

¹³ D. Lgs. n.165/2001, art. 25 comma 5.

¹⁴ CCNL Scuola 2006-2009, art.33.

È interessante partire ponendo la distinzione espressa da Bufalino (2020) circa la necessità di differenziare le categorie di management e leadership, in quanto la prima risponde a un'idea di funzionamento e organizzazione e la seconda più riconducibile alla capacità del leader di guidare un cambiamento. Questo punto di vista restituisce con più efficacia l'idea del docente Referente per l'area inclusione nella sua portata strategica ed etica, specialmente su un tema complesso come l'inclusione di alunne e alunni con disabilità e, in generale, con Bisogni educativi speciali.

La letteratura che occorre richiamare è soprattutto legata all'ambito nazionale, poiché tali figure sono specifiche del modello italiano dell'inclusione scolastica. Tuttavia, e per analogia, appare utile riprendere alcuni aspetti emersi nella letteratura internazionale che contribuiscono a rendere chiara l'importanza di tali ruoli.

Trattando il tema della leadership, è doveroso sottolineare come ci siano vari modelli interpretativi di come essa stessa viene agita. Non si tratta infatti solo di una «mera distribuzione di compiti o di mansioni» (Bufalino, 2020, p.69) ma di una modalità di operare al fine di promuovere lo sviluppo e la crescita dell'intera comunità scolastica. Per questo motivo è opportuno delineare come campo di riferimento quello degli studi sulla leadership educativa poiché profondamente calata nel contesto in cui viene agita, caratterizzato da norme e meccanismi organizzativi strettamente connessi con le relazioni e le esperienze educative e formative che si sperimentano (Grace, 2000).

La leadership educativa può essere esercitata in diverse modalità, che si distinguono tra loro principalmente per il livello di coinvolgimento delle figure intermedie, e dei seguaci in genere, da parte del Dirigente Scolastico. Operando una sintesi che non intende essere esaustiva ma utile ai fini del presente lavoro, possiamo distinguere:

- la leadership transazionale (Barzanò, 2008), prettamente gerarchica, nella quale sono le ricompense a guidare il coinvolgimento dei seguaci rispetto al leader;
- la leadership trasformativa o trasformazionale (Burns, 1978), nella quale leader e altri soggetti coinvolti si influenzano a vicenda in una dinamica che porta all'innalzamento della qualità dell'organizzazione e alla costruzione di significati condivisi;
- la leadership per l'apprendimento (Paletta, 2015), caratterizzata dalla centralità del leader come guida di una comunità che apprende per migliorare le proprie pratiche didattiche e che influenza, di riflesso e in positivo, l'apprendimento degli studenti.

Quest'ultima tipologia si concentra principalmente sul curricolo esplicito e sembra tralasciare «atteggiamenti, aspettative, motivazioni, dimensioni non tematizzate e prive di una intenzionalità progettuale» (Bufalino, 2020). Per

questo non sembra descrivere quel tipo di leadership che può essere esercitata dalle figure intermedie, alle quali attribuiamo la caratteristica di porsi come motivatori del gruppo professionale guidato. Allo stesso modo, anche la leadership transazionale è caratterizzata da un approccio gerarchico, nel quale è il Dirigente a prefissare obiettivi e a negoziare con i seguaci i compiti e i premi funzionali al raggiungimento degli stessi.

La leadership trasformazionale, invece, appare interessante poiché riconosce una dimensione di reciprocità tra leader e seguaci, nella quale i primi sono identificati come veri e propri motivatori del gruppo. I leader trasformativi sono infatti descritti (Reid e Dold, 2018) come coloro che:

- traducono in azioni concrete la propria visione che nasce da quanto viene intuito e compreso nei bisogni espressi (o taciti) dai seguaci;
- promuovono azioni trasformative in grado di convertire gli stessi seguaci in leader;
- si pongono come veri e propri agenti morali in grado di trasmettere le proprie visioni agli altri influenzando le prassi agite.

Questa cornice sembra descrivere in modo efficace la visione del referente inclusione così come qui inteso come leader intermedio. Le continue sollecitazioni nazionali e internazionali a una visione dell'inclusione rinnovata secondo l'approccio bio-psico-sociale, impongono un aumento delle competenze che i leader devono coltivare e promuovere negli insegnanti, per accrescere il capitale professionale della propria comunità professionale portandola a lavorare in un'ottica di ricerca (Earley e Greany, 2024).

E d'altra parte, non sono le sole norme a poter cambiare un sistema, ma è necessario operare un cambiamento nei paradigmi di riferimento di chi opera all'interno dei contesti (Bocci, 2015). Ma per poter raggiungere questo scopo, è fondamentale che gli stessi leader e docenti siano consapevoli del proprio ruolo e delle potenzialità nel cambiamento che ogni singola azione può avere.

A tal fine, è importante sottolineare come nella stessa formazione iniziale dei docenti sia fondamentale un richiamo all'Atmosfera Morale Scolastica (Zobbi, 2021; Zobbi, 2022; Zobbi e Pintus, 2022). Zobbi (2021, p.249) la definisce come l'insieme di «norme, valori e sistemi di significato che regolano le relazioni sociali, formali e informali, entro il contesto scolastico, insieme al grado di consenso con cui i partecipanti condividono tale complesso di norme e valori». In questo scenario, il ruolo di agenti del cambiamento di Dirigenti e docenti non può essere inteso in modo avulso dal contesto stesso, che appare quindi determinato e allo stesso tempo determinante.

Risiede quindi in questa visione un'ulteriore conferma di quanto sia importante indagare quali siano i valori che leader e docenti attribuiscono al proprio agito e tale riflessione, che non può essere tralasciata, dovrebbe trovare spazio nei percorsi della formazione iniziale dei docenti.

L'importanza della formazione è richiamata in vari studi che trattano il tema della leadership intermedia (Calidoni, 2009; Bufalino, 2017; Perla e Agrati, 2018; Giuliani, 2019; Perla, 2020; Paletta, 2020a; Pagliuca, 2022; Pomponi, 2023). Una maggiore attenzione al profilo dei docenti che ricoprono i ruoli del middle management attraverso specifici percorsi di formazione, può essere un obiettivo in linea con l'idea di una scuola come contesto che ricerca e promuove la qualità dell'inclusione.

Il corposo e interessante studio di Paletta (2020a, 2020b) sul middle management scolastico esplora singolarmente le varie figure che ne fanno parte ed evidenzia, tra gli altri, un tema che appare interessante ai fini della ricerca qui presentata. Paletta individua nella formazione uno degli aspetti critici relativi allo sviluppo professionale dei docenti che ricoprono tali ruoli, evidenziando come molti non abbiano seguito percorsi formativi e, quando svolti, questi non abbiano riguardato il tema della leadership, delle competenze manageriali o temi più specifici e inerenti al proprio ruolo e ambito.

Risulta utile richiamare, infine, la recente systematic review (Andreoli *et al.*, 2022) sul tema dell'agentività inclusiva dei docenti quale aspetto chiave per la promozione di quel diritto a un'istruzione di qualità per tutte le studentesse e gli studenti già richiamato nella Convenzione ONU (2006). L'analisi condotta rileva come l'agentività sia direttamente collegata, poiché ne è influenzata, al tema della formazione dei docenti.

Alcune ricerche (Themane & Thobejane, 2019; Naraian, 2020) approfondite nella sopra citata systematic review, fanno emergere alcuni bisogni espressi dai docenti, i quali:

- giudicano la formazione iniziale ricevuta come prevalentemente teorica;
- non riscontrano, nei contesti lavorativi, la possibilità di farsi concretamente promotori di un cambiamento;
- non si sentono sempre pronti ad affrontare le situazioni che emergono nella professione;
- non percepiscono un adeguato supporto da parte della governance scolastica.

La letteratura qui illustrata ha certamente il limite di focalizzarsi solo su determinati aspetti, ma la scelta è ricaduta su quelli che sono i temi che la ricerca condotta ha inteso esplorare. In particolare, si ritiene necessario considerare non solo il tema della leadership ma anche credenze e valori che influenzano la stessa e la percezione che i docenti hanno delle potenzialità del proprio ruolo. Sarebbe infatti riduttivo, alla luce di quanto esposto, considerare la leadership senza approfondire ciò che muove, in forma più o meno latente, il modo in cui viene agita.

Nello specifico delle figure di sistema che si occupano dell'area inclusione, quanto illustrato circa il ruolo strategico nel guidare una comunità professionale

pone le basi di alcune questioni che si ritiene abbiano necessità di maggiore approfondimento:

- quale può essere un percorso formativo adeguato per le figure di sistema?
- si può definire un profilo del docente referente/Funzione Strumentale per l'inclusione che orienti la definizione di un indirizzo formativo e i relativi contenuti?

Allo stesso tempo, è necessario porre l'attenzione sull'opportunità di dare maggiore connotazione ai ruoli, soprattutto in riferimento alla potenzialità che le figure di sistema possono avere nei contesti e per superare l'eterogenità che si riscontra nelle modalità organizzative e operative di ogni singola scuola.

Questi aspetti sono attualmente oggetto di ulteriori approfondimenti e ricerche che andranno a implementare gli esiti di quanto qui emerso.

2.3. Una chiave di lettura dai Disability Studies Italy

Il ruolo dei docenti referenti/Funzione Strumentale nella costruzione di contesti scolastici realmente inclusivi, è ancor più significativo se letto alla luce della prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF¹⁵ che informa la normativa attuale sull'inclusione scolastica e che trova nell'analisi del contesto il fulcro della progettazione di interventi educativi e didattici efficaci. Analizzare un contesto, infatti, permette di evidenziare, in funzione di un auspicato cambiamento, tutto ciò che è, o può rappresentare, una barriera o un facilitatore nei processi di socializzazione, conoscenza e apprendimento.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (2001) opera una distinzione tra i fattori personali e i fattori ambientali, o contestuali, i quali influenzano non solo il funzionamento ma, in generale, la partecipazione di ogni persona alle attività quotidiane dell'ambiente in cui vive¹⁶. I fattori ambientali sono quindi considerati determinanti per tutto ciò che è legato al funzionamento della persona e vengono classificati e distinti tra:

- E1. Prodotti e tecnologia;
- E2. Ambiente naturale e cambiamenti effettuati dall'uomo;
- E3. Relazioni e sostegno sociale;
- E4. Atteggiamenti;
- E5. Servizi, sistemi e politiche¹⁷.

¹⁵ cfr. OMS, 2001.

¹⁶ Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. Nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali. Roma: Carocci.

¹⁷ *Ivi*, pp.82-83.

Questa categorizzazione pone come elementi del contesto non solo quelli riferiti a una dimensione fisica e strutturale ma anche l'insieme di atteggiamenti, prassi e scelte organizzative che influenzano e qualificano le possibilità di funzionamento dell'individuo in un contesto.

Risulta evidente l'importanza di considerare ogni percorso educativo come parte integrante di un sistema, connotato da precise norme e prassi, che permette di poterlo realizzare in modo funzionale al miglioramento della qualità della vita di ogni studentessa e studente con disabilità.

Il Progetto di Vita della persona con disabilità mette insieme quindi più voci e più ruoli, ognuno dei quali con specifiche responsabilità nella presa in carico. Possiamo considerare la scuola come il crocevia e il punto di incontro di tali voci. È necessario però osservare che ogni istituzione scolastica indica, nel proprio PTOF, il mandato organizzativo e le finalità che pone nella propria progettualità. Questo significa che, partendo da una cornice di riferimento generale, data dalla Carta Costituzionale e da ogni altro documento nazionale e internazionale che tutela i diritti di ognuno, esiste un ambito più specifico e contestualizzato che caratterizza e contraddistingue le prassi di ogni comunità scolastica.

Il modo in cui vengono pensati e organizzati i contesti in cui ognuno vive, agisce e partecipa assume un'importanza fondamentale perché ognuno di essi può essere “abilitante” o “disabilitante” (Medeghini, 2015; Piccioli, 2017) a seconda di come viene strutturato e di credenze e valori che ne regolano gli agiti e le prassi. È questo il punto di vista degli studiosi dei Disability Studies Italy che rilevano come, nella scuola italiana, si riscontri ancora oggi una visione della disabilità che pone al centro il deficit e non la persona e che replica il vecchio modello medico a scapito del più attuale sociale e bio-psico-sociale (D'Alessio, 2011; Ferri, 2015).

Quanto ora affermato appare in contraddizione con l'idea di una scuola inclusiva, quella italiana, guidata da quasi cinquant'anni da una normativa attenta all'integrazione e all'inclusione di alunne e alunni con disabilità. Ferri (2015) descrive infatti una incapacità di «mandare in frantumi i modelli teorici della disabilità di stampo medico e deficitario» (p.129).

Se da un lato è importante indagare il motivo di questo mancato cambiamento, dall'altro, e con opportuna franchezza, è necessario chiedersi come mai, a fronte di una formazione iniziale dei docenti che ha potenziato gli insegnamenti dell'area della Pedagogia e Didattica Speciale (D.M. n.249/2010), si continui a perpetrare un approccio che dovrebbe ormai essere superato. Non si può quindi che evidenziare quanto affermato da D'Alessio (2015) che rileva come «le limitazioni ancora esistenti (...) impediscono a questa politica di tras-

formarsi in uno strumento di cambiamento in senso inclusivo del sistema educativo esistente invece che restare un meccanismo di conservazione dell’attuale sistema» (p. 122).

Riflettere sui ruoli e le responsabilità di ognuno degli attori di una comunità educante, invita a considerare quanto la qualità dell’inclusione sia influenzata da come i contesti vengono pensati e vissuti. Proprio da questo siamo certi derivi l’opportunità di offrire delle reali occasioni di crescita e la possibilità di costruzione di un buon Progetto di Vita.

L’approccio dei Disability Studies risulta essere funzionale a tale interrogativo poiché propone lo studio del sistema scolastico nei suoi limiti e non solo nelle sue potenzialità, riflettendo su come esso possa rappresentare un ostacolo alla partecipazione attiva dell’alunno in una scuola di qualità (D’Alessio, 2015) ed esaminando pratiche istituzionali e sociali che causano l’esclusione a scapito dell’inclusione (Medeghini et al., 2013).

È importante quindi chiedersi quali possano essere i fattori e chi possano essere i fautori del cambiamento auspicato. Ai fini del presente lavoro, risulta interessante indagare il ruolo che possono avere le figure che ricoprono ruoli di middle management scolastico e come possano essere determinanti nella definizione e gestione di aspetti organizzativi, educativi e didattici all’interno della scuola. Assumendo questo punto di vista, si riconosce che l’azione delle figure intermedie possa dare vita a vere e proprie azioni di sistema che, opportunamente condivise, non resterebbero solo manifesto di intenti, ma potrebbero diventare patrimonio e guida di tutta la comunità professionale.

3. La ricerca esplorativa

3.1. Gli obiettivi

Quanto esposto sulle figure di sistema, porta a comprenderne sicuramente la complessità del ruolo ma fa emergere anche quanto queste possano essere influenti in un contesto educativo e determinanti nelle prassi legate all’inclusione di alunne e alunni con disabilità. Allo stesso tempo, la mancanza di una definizione univoca circa il loro ruolo e i loro compiti, porta a una eterogeneità che si riflette sulle prassi agite nei contesti.

La ricerca esplorativa di tipo quanti-qualitativo condotta ha avuto come scopo quello di tracciare un profilo del docente referente/Funzione Strumentale per l’inclusione rilevando le rappresentazioni e le aspettative di un gruppo di docenti in formazione rispetto tale figura.

Il campione è stato sollecitato proponendo una situazione concreta che i docenti in formazione potrebbero sperimentare nella quotidianità dell’esperienza lavorativa, nello specifico la progettazione di esperienze di PCTO¹⁸.

Considerando il delicato momento della formazione iniziale dei docenti, in particolare dei docenti di sostegno, la ricerca ha inteso esplorare se esiste nei docenti una consapevolezza riguardo il ruolo delle figure di sistema all’interno del contesto scolastico, anche considerando l’importanza che quest’ultimo ha nella prospettiva bio-psico-sociale dell’approccio alla disabilità.

Allo stesso tempo, e nello specifico della situazione-stimolo proposta, la ricerca indaga le aspettative e il ruolo attribuito a tali figure nella definizione del PEI, considerando la partecipazione dei docenti referenti/Funzioni Strumentali al GLO.

L’intento della ricerca è quindi quello di verificare:

- se esista nei docenti in formazione una cosapevolezza rispetto al ruolo del docente referente/con Funzione Strumentale;
- se tale consapevolezza sia legata alla maggiore o minore esperienza lavorativa in ambito scolastico;
- quali siano rappresentazioni e aspettative, rispetto al ruolo indagato, da parte dei docenti in formazione;
- se dalle rappresentazioni e aspettative possa emergere un profilo descrittivo comune.

Il metodo di indagine scelto per rispondere a tali interrogativi è l’analisi tematica riflessiva di Braun & Clarke¹⁹ attraverso la somministrazione di un questionario quanti-qualitativo al termine di una mirata attività laboratoriale in occasione del percorso di formazione iniziale dei docenti di sostegno.

3.2. Il contesto

L’indagine è stata condotta nell’ambito del IX ciclo del Corso di Specializzazione per il sostegno didattico per gli alunni con disabilità per la scuola secondaria di secondo grado (anno accademico 2023/2024).

Il Corso si è svolto dal 27 agosto 2024 al 4 giugno 2025 presso l’Università di Parma e l’indagine è stata inserita all’interno del Laboratorio “Orientamento, Progetto di Vita e alternanza scuola-lavoro”. Quest’ultimo, della durata di 20 ore, si è tenuto per due gruppi nel mese di gennaio 2025 e per due gruppi nel

¹⁸ Nell’anno accademico in cui è stata condotta la ricerca, era ancora in vigore la denominazione di Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento. Pertanto, nell’illustrare i risultati della stessa, si utilizzerà tale denominazione anche per non alterare i dati qualitativi emersi.

¹⁹ Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589-597.

mese di marzo 2025. I corsisti erano suddivisi, per ordine alfabetico, in quattro gruppi eterogenei che hanno seguito unitariamente le lezioni degli insegnamenti e, in modo separato, gli incontri di laboratorio.

Il Laboratorio è stato volutamente previsto, in fase organizzativa, dopo lo svolgimento delle lezioni dell'insegnamento "Progettazione del PDF e del PEI-Progetto di Vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione", ad esso direttamente collegato per tematica.

Il Laboratorio, tenuto per tutte e quattro le edizioni dalla medesima docente, è stato realizzato in modo funzionale rispetto la ricerca, che è stata condotta in particolare con la somministrazione di un questionario al termine del quarto e ultimo incontro.

Gli incontri di Laboratorio hanno previsto una iniziale e breve introduzione teorica sul PCTO, sul Progetto di Vita in rete con il territorio, sugli strumenti informativi di cui un docente può disporre a livello territoriale. Ogni incontro ha proposto la progettazione concreta di diverse tipologie di PCTO partendo da uno studio di caso e fornendo i materiali utili alla realizzazione dell'attività stessa. La prima proposta ha riguardato un'attività di tipo "aziendale" (tipologia 1 prevista nel PEI) attraverso un'attività di apprendimento cooperativo con suddivisione dei ruoli (Johnson & Johnson, 1987) e restituzione finale con riflessione metacognitiva sull'esperienza svolta.

La seconda proposta, sulla quale si è concentrata la ricerca esplorativa, ha previsto uno studio di caso svolto in apprendimento cooperativo per gruppi casa e gruppi esperto (Slavin, 1983). L'attività dei gruppi casa ha assunto le forme di un role-playing avente come scopo la progettazione del PCTO, che ha sollecitato tutti i corsisti a riflettere sul ruolo delle varie figure che interagiscono in rete ai fini della definizione e realizzazione del Progetto di Vita. Nello specifico, ai corsisti sono stati assegnati in modo casuale i ruoli: docente, responsabile del servizio presso cui viene attivato il PCTO, educatore professionale del servizio, referente AUSL, famiglia. Ai fini della ricerca e a scopo formativo, è stata volutamente omessa la figura del docente con Funzione Strumentale, in modo da sollecitare i corsisti sul ruolo che avrebbe avuto a fronte di quanto esperito nelle attività svolte.

Il caso proposto come oggetto di studio riguardava un alunno di 18 anni, frequentante la classe quarta di un Liceo Scientifico, con disabilità intellettuiva di grado moderato per il quale, su richiesta dell'AUSL ma con la resistenza della famiglia, è stato proposto un PCTO in un centro socio-occupazionale per persone con disabilità.

Ai corsisti sono stati forniti: la descrizione del funzionamento dell'alunno, la presentazione delle attività del centro, la descrizione del deficit tratta da letteratura scientifica e la scheda di progettazione dell'attività. In quest'ultima era richiesto di definire:

- obiettivi;
- attività;
- facilitatori e barriere del contesto;
- risorse necessarie;
- ruolo delle figure coinvolte;
- organizzazione del PCTO;
- modalità di monitoraggio e valutazione;
- strumenti di osservazione.

Questa strutturazione ha permesso di avere uno strumento-guida per l'attività dei gruppi casa in modo che fosse chiaro ad ognuno dei partecipanti, rispetto al ruolo assegnato, il contenuto della progettazione richiesta.

L'attività nei gruppi esperto ha permesso a ogni corsista di analizzare il caso assumendo il punto di vista della figura assegnata, ipotizzando una o più proposte da discutere nella successiva attività e immaginando quanto sarebbe potuto emergere dalle altre figure che avrebbero preso parte alla stessa. La descrizione del caso, infatti, conteneva elementi utili a comprendere o dedurre le ragioni, gli obiettivi e le scelte di ognuna di esse.

Il gruppo casa ha assunto la forma di un vero e proprio role-playing in cui ognuno, secondo il ruolo già esplorato nei gruppi esperto, ha concorso alla progettazione del PCTO sulla base della precedente analisi di caso. Ogni corsista ha partecipato con la proposta emersa nel proprio gruppo esperto, aprendo al contempo a una rimodulazione e mediazione in base a quanto emerso nel corso dell'attività.

Le progettazioni dei singoli gruppi casa sono state oggetto di una condizione in plenaria, nella quale ognuno è stato sollecitato a riflettere sul processo messo in atto.

Al termine dell'attività, coincidente con la conclusione dell'ultimo incontro del Laboratorio, è stato somministrato il questionario semi-strutturato precedentemente descritto.

3.3. Il campione

Si è scelto di utilizzare come campione il gruppo di 139 corsisti del percorso di specializzazione per la scuola secondaria di II grado poiché è in tale ordine di scuola che si attivano le esperienze di PCTO. La ricerca è stata condotta all'interno del Laboratorio “Orientamento, Progetto di Vita e alternanza scuola/lavoro”, replicato per ognuno dei quattro gruppi e della durata di 20 ore. I gruppi erano suddivisi secondo un ordine alfabetico, quindi eterogenei per componenti. Ogni gruppo ha condiviso, nel Corso di Specializzazione, le attività laboratoriali, gli incontri di tirocinio indiretto e gli incontri relativi alla progettazione di un prodotto multimediale attraverso le TIC.

3.4. La raccolta dei dati

Lo strumento d'indagine utilizzato è un questionario semi-strutturato articolato in tre parti e proposto attraverso Microsoft Forms.

La prima parte ha permesso di avere maggiori informazioni sul campione riguardo all'età (2 item) e all'esperienza pregressa in qualità di docente di sostegno o nell'ambito dei servizi per la disabilità (4 item) attraverso domande a risposta strutturata.

La seconda parte ha rilevato se i corsisti avessero conoscenze pregresse rispetto la tipologia di progetto scolastico presentato nel Laboratorio (2 item, con risposta strutturata) e ha sollecitato una riflessione sui contenuti dei materiali forniti per la realizzazione dell'attività (4 item di cui due a risposta aperta).

La terza parte ha permesso di indagare le rappresentazioni e le aspettative dei corsisti sulla figura del docente con Funzione Strumentale in generale e nello specifico della progettazione proposta (2 item) attraverso due quesiti a risposta aperta.

I dati quantitativi raccolti sono serviti a conoscere l'esperienza pregressa dei corsisti, per ricostruire un quadro del campione rispetto l'esperienza lavorativa e le conoscenze già in possesso relativamente al tema dell'attività proposta nel Laboratorio. Per ogni quesito con risposta strutturata sono state individuate le percentuali delle risposte fornite in base alle opzioni.

I dati qualitativi sono stati oggetto di un'analisi tematica riflessiva individuando nelle risposte ai quesiti aperti i codici ricorrenti, aggregandoli per criterio di attinenza e sviluppando successivamente i temi principali. Si è ritenuto tale metodo funzionale allo scopo della ricerca svolta perché permette di far emergere le tematiche ricorrenti nelle risposte osservandone al contempo l'eventuale trasversalità o riconducibilità a determinate caratteristiche del campione.

4. Analisi dei dati della ricerca

Il campione indagato risulta composto da 139 corsisti così suddivisi per età:

- 65 con età compresa tra 26 e 35 anni (46,8%);
- 49 con età compresa tra 36 e 45 anni (35,2%);
- 25 con età compresa tra 46 e 60 anni (18%).

Riguardo l'esperienza lavorativa, 60 corsisti (43,16%) risultano in servizio in qualità di docenti di sostegno ma, sul totale del campione, in 96 (69,06%) hanno avuto esperienza in tale ruolo anche in passato. Inoltre 27 corsisti (19,42%) lavorano, o hanno lavorato, come educatori nei contesti scolastici.

In generale, e considerando anche la presenza di 3 corsisti (2,15%) in servizio come docenti curricolari, sono in 126 (90,65%) ad aver avuto esperienza diretta con la disabilità in contesto scolastico.

I corsisti con esperienza in qualità di docenti di sostegno hanno svolto l'attività per un tempo:

- da 1 a 3 anni in 42 casi (43,75%);
- da 3 a 5 anni in 15 casi (15,63%);
- per più di 5 anni in 39 casi (40,62%).

Entrando nel merito dell'attività proposta, 96 corsisti (69,06%) dichiarano di conoscere, anche senza averne avuto esperienza diretta, il tipo di percorso PCTO progettato nell'attività laboratoriale, ma in 99 (71,22%) dichiarano di non aver mai preso parte a un incontro di rete così come svolto e in 26 (18,71%) di conoscere colleghi che lo hanno fatto. Riguardo le informazioni fornite per lo studio di caso preliminare alla progettazione, 131 corsisti (94,24%) ritengono che fossero sufficienti.

Nella terza parte del questionario, i quesiti a risposta aperta entrano nel merito della figura del docente con referente/Funzione Strumentale (di seguito FS) sia nell'attività proposta che, in generale, quale figura di supporto nella progettazione dei PCTO e dei percorsi di orientamento di studentesse e studenti.

Esaminando unitariamente le risposte attraverso l'analizzatore di testi Lexicool²⁰, è stata individuata la parola più ricorrente che risulta essere "esperienza" (54 volte), È significativo però tenere traccia anche della seconda parola più utilizzata che risulta essere "progettazione" (37 volte) nonché delle parole "percorsi", "attività" e "esperienze" che ricorrono, sommate, 73 volte.

Dall'analisi sono state escluse, poiché non si ritengono significative ai fini degli esiti della ricerca, le parole "PCTO" (79 volte), "potrebbe" (60 volte), "docenti" (30 volte), "scuola" (29 volte).

Sulle 139 risposte fornite per ogni quesito, è stata condotta un'analisi tematica interpretativa utilizzando il metodo Braun & Clarke che ha permesso di ricavare i codici ricorrenti nei testi.

I codici sono successivamente stati aggregati per criterio di similarità, individuando le tematiche principali poi raggruppate, in prospettiva ecologica, considerando il micro-sistema (sui bisogni della/del singola/o docente), il meso-sistema (sulla progettualità relativa all'/al alunna/o) e il macro-sistema (riguardanti l'istituto scolastico).

Poiché sono due i quesiti proposti, si è scelto di accorpate le tematiche in base alla natura del quesito stesso.

Sul ruolo del docente con FS nell'attivazione dei PCTO (quesito 1), le tematiche emerse sono:

²⁰ Analizzatore disponibile al sito https://www.lexicool.com/text_analyzer.asp?IL=2.

- necessità di supporto da parte della FS per la gestione di aspetti burocratici e organizzativi;
- conoscenza da parte della FS del territorio e delle esperienze attivabili;
- possibilità di attivare momenti di confronto e formazione con la FS per una più efficace progettazione.

Risulta trasversale il bisogno dei corsisti di essere supportati nella definizione degli obiettivi e delle modalità di attivazione dei percorsi, attraverso un lavoro di supervisione da parte dei docenti con FS. Ritengono infatti che avere una guida possa “*sicuramente contribuire nella gestione di alcune problematiche organizzative e burocratiche*” e che l’attivazione di un PCTO richieda competenze progettuali ma anche una specifica conoscenza delle procedure necessarie alla stessa, che possono variare a seconda della scuola in cui si presta servizio o del territorio in cui essa è collocata.

Questo bagaglio di conoscenze che i corsisti attribuiscono alla FS è considerata una vera e propria competenza nel poter “*favorire una maggior inclusione del ragazzo pensando a un concreto e reale Progetto di Vita*”. Riconoscono al docente che ricopre tale ruolo il possesso di “*uno sguardo più ampio*” e di “*una visione più ampia con ricadute maggiori sul Progetto di Vita dell’alunno*”. Attribuiscono, in numerose risposte, maggiori competenze della FS nelle dinamiche della progettazione soprattutto in relazione alla conoscenza di strutture o servizi del territorio di appartenenza in cui poter attivare percorsi efficaci e significativi.

Ritengono inoltre che “*la lunga esperienza*” e tutte le conoscenze possedute debbano essere condivise, con particolare riguardo a:

- strategie per l’individuazione delle criticità di una progettazione;
- una modalità efficace di individuazione di facilitatori e barriere di un servizio;
- come riconoscere in modo adeguato le potenzialità degli alunni;
- le buone prassi che hanno caratterizzato le esperienze pregresse attivate da altri colleghi;
- la costruzione di strumenti di monitoraggio e valutazione.

Sul ruolo del docente con FS nell’attivazione in generale delle progettualità di orientamento (quesito 2), le tematiche emerse riguardano:

- necessità di confronto con la FS su situazioni delle quali le/i docenti non hanno mai fatto esperienza;
- identificazione della FS quale figura esperta in grado di formare e informare sulle prassi d’istituto;
- necessità di supporto da parte della FS nella gestione delle relazioni scuola-famiglia-servizi.

Uno degli aspetti interessanti delle tematiche qui emerse è che queste sono rintracciabili nelle risposte fornite da tutti i corsisti, con o senza esperienza in

qualità di docenti di sostegno. In particolare, è diffuso un richiamo alla necessità di conoscere in modo approfondito le opportunità del PCTO.

In molte risposte è espresso il bisogno di essere guidati nella costruzione del Progetto di Vita e nel suo riferimento al PEI, ritenendo di non essere sufficientemente informati di tutte le azioni che la scuola può intraprendere e gli interlocutori dei percorsi attivabili. Questa necessità di sentirsi maggiormente orientati viene espressa con l'auspicio che possano essere organizzate specifiche azioni di formazione all'interno dell'istituto, condotte dal docente con FS e focalizzate su temi specifici quali la progettazione, la condivisione di esperienze pregresse, la conoscenza della rete del territorio, le strategie di condivisione possibili.

Ritengono fondamentale che ci sia questa condivisione e che questa avvenga in spazi e modi ben definiti, come “*incontri informativi ed esplicativi*”, “*corsi di formazione organizzati all'interno della scuola*” o come occasioni di confronto individuali su specifiche situazioni. Questo bisogno è espresso in modo trasversale e si rintraccia anche nella richiesta della presenza della FS agli incontri di condivisione e progettazione in quanto figura mediatrice di fronte a eventuali situazioni conflittuali ma anche perché possiede maggiore “*conoscenza della situazione familiare e delle risorse della scuola*”.

Auspiciano inoltre di poter avere un maggiore sostegno nella fase preparatoria all'incontro di rete così come sperimentato nel Laboratorio, supporto che permetterebbe loro di conoscere tutte le sfaccettature del percorso attivabile e di poter fornire tutte le risposte possibili di fronte a specifiche richieste.

Infine, richiamano la necessità di poter giungere a una migliore progettazione potendo usufruire di un adeguato supporto, per poter proporre un PCTO che sia realmente significativo e utile ai fini del Progetto di Vita.

5. Discussione dei dati emersi

Obiettivo della ricerca è stato esplorare le rappresentazioni dei docenti di sostegno in formazione riguardo la figura del docente con Funzione Strumentale nella progettazione di esperienze volte alla costruzione del Progetto di Vita e nello specifico della progettazione di un PCTO.

Il campione restituiscce il quadro di una classe di docenti in formazione molto eterogenea, che raggruppa persone di età diversa e con differente esperienza all'interno della scuola, considerata la presenza di un gruppo di corsisti che non ha ancora avuto modo di lavorare nei contesti scolastici e che quindi sembrerebbe avere necessità di un maggiore affiancamento.

Focalizzando l'attenzione sui temi emersi, il campione restituiscce una descrizione precisa e consapevole circa il ruolo che il docente referente/ Funzione

Strumentale può avere quale figura esperta. I docenti descrivono infatti una figura solida e fortemente connotata, cui poter fare costante riferimento, soprattutto se si è alla prima esperienza o per la prima volta in servizio in un determinato istituto scolastico.

I docenti in formazione, con e senza esperienza lavorativa, riconoscono la necessità di ricevere supporto soprattutto riguardo le procedure che precedono l'attivazione di un PCTO e riconoscono nel referente/Funzione Strumentale la figura di riferimento che può chiarire dubbi, supportare nelle situazioni difficili, formare i colleghi meno esperti. Questo aspetto appare molto interessante perché rivela un fabbisogno formativo che va oltre l'occasione della formazione iniziale e mostra la consapevolezza di aver bisogno di ulteriori occasioni formative.

L'aspetto principale per cui dichiarano di sentirsi meno formati è quello della capacità di progettare, di rendere effettivo quel passaggio che va dall'individuazione delle potenzialità alla definizione degli obiettivi, siano essi educativi o didattici. Nello specifico del PCTO, quando la progettazione del PEI incontra la rete del territorio e dei servizi, tale fabbisogno emerge in modo significativo ed è interessante percepire in alcune risposte la necessità di poter condurre un incontro come quello sperimentato nel role-playing con maggiore consapevolezza e avendo ben chiari non solo gli obiettivi ma anche tutti gli aspetti organizzativi che vanno considerati.

Rilevante è anche quanto venga più volte sottolineata la necessità che una formazione in servizio rispetto al PCTO e al Progetto di Vita sia gestita internamente dalla scuola, per poter conoscere meglio le esperienze già messe in atto, le realtà del territorio con cui creare una rete, le prassi d'istituto. Sono aspetti che restituiscano quanto sia presente la percezione, da parte dei docenti, di essere parte di un sistema che ha necessità di lavorare in sinergia con altre figure e altri contesti e che da questa sinergia può derivare una progettazione di qualità.

Questo mostra quanto sia radicata l'idea del Progetto di Vita come progetto concreto e situato, sul quale le scelte operate hanno una precisa ricaduta e che può a tutti gli effetti rappresentare un'occasione di crescita per favorire la quale, il singolo, sente di voler agire con maggiore consapevolezza.

Il docente referente/Funzione Strumentale appare quindi la figura che può garantire una maggiore qualità dei percorsi attivati, poiché con la propria esperienza e conoscenza della scuola, del territorio e delle prassi, può supportare l'azione di ogni singolo docente ma, in generale, sostenere la comunità professionale potenziandone le competenze. È descritto infatti anche come figura mediatrice che può mettere insieme, con consapevolezza, le istanze dei vari attori che concorrono alla creazione e realizzazione del Progetto di Vita.

La necessità di avere una figura di supporto nelle occasioni di progettazione concreta e l'identificazione della figura cui attribuire tale compito fanno intendere come si riconosca al docente referente/Funzione Strumentale un ruolo centrale e significativo all'interno del sistema scuola. Allo stesso tempo, tale visione porta ad interrogarsi sulla possibilità di implementare le occasioni di scambio e confronto, partendo da casi concreti, all'interno dei percorsi di formazione.

La proposta del role-playing ha permesso ai docenti in formazione di riflettere sul ruolo delle varie figure che contribuiscono alla creazione del Progetto di Vita, ma allo stesso tempo anche sui propri bisogni, emersi nel momento in cui si sono trovati a gestire una situazione nuova, seppur in una dinamica laboratoriale. Quest'ultimo aspetto in particolare, invita alla riflessione intorno a un preciso e ulteriore bisogno formativo dei corsisti che il percorso di specializzazione sembra non soddisfare in pieno. Quanto emerso, apre a successive riflessioni sull'opportunità di potenziare le occasioni di sperimentazione della dimensione della progettazione nell'ambito dei percorsi di formazione dei docenti di sostegno.

L'aver identificato nel referente/Funzione Strumentale la figura di riferimento per conoscere in modo approfondito il contesto in cui agiscono e le azioni specifiche di ogni singola scuola è espressione, infine, di come i docenti riconoscano e identifichino l'esistenza di una cultura dell'inclusione contestualizzata e specifica per ogni istituzione scolastica che deve essere conosciuta, esplicitata e condivisa per poter diventare patrimonio di tutti.

6. Conclusioni

La ricerca esplorativa condotta ha permesso di individuare alcuni aspetti che si riconoscono come peculiari rispetto la figura del docente referente/Funzione Strumentale per l'inclusione. Il più ricorrente riguarda la capacità di poter essere figura di riferimento per ogni docente, riconoscendone l'esperienza e la conoscenza approfondita di dinamiche progettuali e operative. Questo aspetto appare ancor più significativo se collegato all'espressa esigenza dei docenti in formazione di poter avere ulteriori occasioni formative all'interno dei contesti scolastici in cui si presta, o si presterà, servizio.

Sicuramente un limite della ricerca esplorativa condotta è la mancanza di un processo di validazione del questionario somministrato, che avrebbe potuto beneficiare del supporto offerto da parte di esperti circa l'aderenza degli item proposti al costrutto oggetto di indagine. Consapevoli di questo limite, si è cer-

cato comunque di sostenere l'attendibilità dello strumento ricercando la maggiore coerenza con l'attività formativa che lo ha preceduto in ordine a (Boateng *et al.*, 2018):

- uniformità della terminologia utilizzata nella formazione e nell'indagine;
- chiarezza nella formulazione dei quesiti;
- aspetti indagati coerenti tra attività esperita e indagine;
- bilanciamento tra domande (induttive) formulate nel rispetto degli elementi forniti nella formazione e domande (deduttive) volte a sollecitare costrutti derivanti dalla riflessione del campione indagato;
- lunghezza del questionario commisurata al tempo di meta-riflessione su quanto svolto nel Laboratorio.

La possibilità di replicare l'indagine nel successivo percorso formativo per la specializzazione dei docenti di sostegno (X ciclo, a.a. 2024/2025) offre altresì la possibilità di sviluppare ulteriormente la ricerca validando il questionario.

Alla luce di quanto illustrato circa il ruolo delle figure di sistema che possono effettivamente farsi promotrici del cambiamento nelle prassi inclusive, appare utile riflettere sulla necessità di definire percorsi formativi specifici che possano sostenere chi ricopre tali ruoli, riconoscendone le responsabilità nella conduzione di gruppi di lavoro e comunità professionali.

La ricerca condotta ha sicuramente il limite di descrivere quanto emerge da un gruppo di docenti ristretto a un'area geografica definita. Sarebbe utile poter replicare l'esperienza anche in altri contesti universitari in cui si attiva il Corso di Specializzazione per le attività di sostegno, differenziando anche geograficamente il campione, nonché indagare, a distanza di tempo, se ci sono variazioni, rispetto quanto emerso, derivanti dall'effettivo ingresso nel mondo della scuola in qualità di docenti specializzati.

La differenziazione geografica della ricerca rispetto al tema della costruzione del Progetto di Vita sarebbe necessaria perché lo stesso risente delle opportunità che un territorio offre, segno che la qualità dei percorsi attivati può essere influenzata da vari fattori e non solo dalla genuina intenzionalità inclusiva che può mettere in atto la scuola.

La delega alle Regioni della presa in carico della Persona in un sistema integrato di interventi e servizi sociali (L. n.328/2000) ha portato a una diffusa differenziazione degli interventi in ambito nazionale, poiché gli stessi risentono non solo di quelle che sono le risorse economiche a disposizione di Regioni ed Enti Locali, ma anche dell'eterogeneità di valori che informano le scelte delle singole amministrazioni locali. Accanto a questo, ogni istituzione scolastica va considerata nel contesto in cui è collocata, caratterizzato dalla presenza e dal livello dei servizi al cittadino, dalle opportunità offerte dalle agenzie del territorio, dalle politiche agite e dall'effettiva presenza di una rete di presa in carico

che dovrebbe sempre sollecitare, perché lo rispecchia, il piano delle responsabilità istituzionali.

Sono tutti aspetti che determinano, ancora oggi, una difformità di opportunità nel territorio che non corrisponde al dettato costituzionale che dovrebbe garantire l'uguaglianza e la parità di diritti. Ancora una volta questa riflessione ci porta a sottolineare l'importanza della scuola nella promozione della cultura inclusiva, a prescindere dalla presenza o meno, nelle classi, di studentesse e studenti con disabilità.

È positivo rilevare come ci sia uniformità nelle aspettative e nelle rappresentazioni dei docenti in formazione, segno che esiste ed è ben definita la consapevolezza rispetto al ruolo delle figure di sistema come ruoli chiave per la crescita della comunità professionale.

Allo stesso tempo, i risultati emersi richiedono una ulteriore riflessione sulla formazione iniziale che sembrerebbe non sciogliere tutti i nodi intorno al tema della progettazione, sul quale i docenti in formazione sentono di avere ancora un bisogno formativo.

Può essere interessante indagare se e come questo fabbisogno viene colmato, ad esempio, nell'anno di formazione e prova che accompagna l'accesso al ruolo o se, nei contesti nei quali i corsisti si trovano a operare, siano effettivamente presenti le occasioni di scambio e formazione richieste.

Entrambi gli aspetti rispecchiano quanto rilevato dalla letteratura, segno che il tema della formazione iniziale e in servizio, e le relative norme, necessitano di maggiore approfondimento e riflessione.

La ricerca qui descritta non ha quindi la pretesa di essere esaustiva ma è stata l'occasione per operare una prima indagine e i dati emersi lasciano lo spazio a ulteriori ricerche che possano indagare, con la consapevolezza raggiunta, il ruolo delle figure di sistema quali agenti promotori di un reale cambiamento negli agiti. Continua a essere forte la convinzione che il cambiamento del contesto possa essere determinato soprattutto dall'azione delle figure di sistema che però, in tale veste, hanno necessità di uno specifico inquadramento e potrebbero beneficiare di uno specifico percorso formativo.

Il punto di vista dei docenti in formazione appare comunque chiaro e non contraddittorio, segno che, nell'ottica di un'istruzione di qualità, la costruzione del Progetto di Vita di alunne e alunni con disabilità può essere positivamente determinato da una progettazione adeguata.

Consolidare il ruolo delle figure del cosiddetto middle management può quindi portare alla definizione di vere e proprie azioni di sistema che appaiono oggi necessarie per elevare la qualità dell'inclusione nei contesti e permettere a tutti di poter beneficiare di un Progetto di Vita efficace.

Riferimenti bibliografici

- Agrati L.S. (2018). Il pensiero sistematico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 2(2): 48-61. DOI: 10.13128/formare-23354.
- Andreoli M., Zaniboni L., Ghirotto L. and Lascioli A. (2022). A Scoping Review on Teacher Agency for Inclusive Education: Mapping Existing Evidence and Conceptual Frameworks. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(3): 9-29. DOI: 10.36253/form-13288.
- Barzanò G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Boateng G.O., Neilands T.B., Frongillo E.A., Melgar-Quiñonez H.R. and Young S.L. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social, and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149). DOI: 10.3389/fpubh.2018.00149.
- Bocci F. (2015). Un tentativo di ulteriore problematizzazione dell'attuale dibattito sul sistema di istruzione in Italia mediante lo sguardo dei Disability Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 12-21. Testo disponibile al sito <https://rivistadigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1084> (12.11.2025).
- Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4): 589-597. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806.
- Bufalino G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & Insegnamento*, 15(3): 151-161. DOI: 107346/-fei-XV-03-17_11.
- Bufalino G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Roma: Armando Editore.
- Burns J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Calidoni P. (2009). Nuove professionalità nella scuola: tra funzione e progetto. In Weyland B., a cura di, *Middle management nella scuola. Bisogni e opportunità di formazione nella scuola della provincia di Bolzano*. Bolzano: Praxis3.
- 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*, IX(1): 74-79. DOI: 10.7346/sipes-01-2021-10.
- D'Alessio S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'integrazione in Italia. In: Medeghini R. e Fornasa W., a cura di, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2015). La ricerca per l'educazione inclusiva a livello globale. *L'Integrazione scolastica e sociale*, 14(3): 243-250. Testo disponibile al sito <https://rivistadigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1135> (12.11.2025).
- Dainese R. (2018). Due distinti, ma intrecciati livelli di progettazione dell'inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 28-34. Testo disponibile al sito <https://rivistadigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza/pdf/1553> (12.11.2025).

- Earley P., Greany T. (2024). Gli scenari futuri della leadership. In: Earley P, Greany T., Moretti G. and Barzanò G., a cura di, *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*. Roma: Anicia.
- Ferri B.A. (2015). L'inclusione: un progetto non ancora realizzato. Perché abbiamo bisogno dei Disability Studies in Education. *L'integrazione scolastica e sociale*, 14(2): 128-134. Testo disponibile al sito <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1660/1603> (12.11.2025).
- Giuliani A. (2019). La funzione strategica del middle management per qualificare e innovare i processi formativi: il Questionario sulle pratiche valutative. In: Fiorucci M. e Moretti G., a cura di, *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre-Press.
- Grace G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: The contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies*, 48(3): 231-247. DOI: 10.1111/1467-8527.00145.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987). *Learning together and alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola. nuova edizione aggiornata ai modelli nazionali*. Roma: Carocci.
- Medeghini R., a cura di (2015). *Norma e Normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G. and Valtellina E., a cura di (2013). *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson: Trento.
- Naraian S. (2020). Diffractively narrating teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1): 13-26. DOI: 10.1080/10476210.2020.1796957.
- Pagliuca F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *IUL Research*, 3(5): 252-267. DOI: 10.57568/iulres.v3i5.250.
- Paletta A. (2015). Leadership per l'apprendimento: una revisione della letteratura internazionale. *Ricercazione*, 8: 17-38.
- Paletta A. (2020a). *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*. Bologna: Bononia University Press.
- Paletta A. (2020b). *Dirigenza scolastica e middle management. Oltre l'insegnamento: i middle leader nelle scuole italiane*. Bologna: Bononia University Press.
- Perla L. (2020). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In: Tempesta, I., a cura di, *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO, Università del Salento, 13 ottobre 2017*. DOI: 10.1285/19788883051616p89.
- Perla L., Agrati L.S. (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione. In: Sibilio M. and Aiello P., a cura di, *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.

- Piccioli M. (2017). Il processo italiano di inclusione scolastica nella prospettiva internazionale: i Disability Studies come sviluppo inclusivo. *Rivista Formazione Lavoro Persona*, VII(20): 91-99. <http://hdl.handle.net/2158/1091411>.
- Pirola L. (2015). Middle Management and school Autonomy in Italy: The Case of Teacher as Instrument Function. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 11: 89-101. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-piro.
- Pomponi M. (2020). Le politiche inclusive: la scuola come comunità partecipata e lo sviluppo professionale mediato dall'agentività. *Formazione & insegnamento*, 18(1): 518-531. DOI: 10.7346/-fei-XVIII-01-20_44.
- Pomponi M. (2023). Figure di sistema come mediatori cruciali dei processi inclusivi a scuola. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42): 357-367. DOI: 10.19241/llv.v19i42.737.
- Reid W., Dold C. (2018). Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7: 89-116. DOI: 10.4236/ojl.2018.71006.
- Sibilio M., Aiello P., a cura di (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Slavin R.E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Zobbi E. (2021). Io e l'altro: l'atmosfera morale scolastica come luogo di relazioni e sviluppo di sé. Una ricerca esplorativa su concezioni e interventi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21): 249-262. DOI: 10.15160/2038-1034/2336.
- Zobbi E. (2022). Le disposizioni degli insegnanti rispetto all'atmosfera morale scolastica. Uno studio empirico. *Formazione & Insegnamento*, 20(1): 806-816. DOI: 10.7346/-fei-XX-01-22_71.
- Zobbi E., Pintus A. (2022). Quanto mi sento in grado di? La percezione di autoefficacia degli insegnanti in formazione in relazione all'atmosfera morale scolastica. In: Calidoni P., a cura di, *Phronésis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*. Milano: FrancoAngeli.
- Zorzi S. (2016). Disabilità intellettuale ed età adulta: progetto di vita o salto nel vuoto? In: Cottini L., Fedeli D. and Zorzi S., a cura di, *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.

L'inclusione socio-lavorativa di giovani adulti con disturbo dello spettro autistico: l'esperienza della Cooperativa sociale Artemista

The Socio-Occupational Inclusion of Young Adults with Autism Spectrum Disorder: The Experience of the Social Cooperative Artemista

Laura Fedeli*, Gigiola Paviotti**, Chiara Mignucci***, Elisabetta Tombolini****

Riassunto

Il presente contributo indaga il tema dell'inserimento lavorativo di persone con disabilità con un focus specifico sul disturbo dello spettro autistico (ASD). Dopo aver delineato il quadro nazionale ed europeo, che rileva una marcata sottoccupazione e la persistenza di stereotipi limitanti, l'articolo ripercorre l'evoluzione normativa italiana dal collocamento mirato alla recente riforma introdotta dal DL 62/2024. Nonostante un impianto normativo in evoluzione i dati evidenziano quanto l'inserimento al lavoro rimanga una sfida complessa, segnata da pregiudizi, difficoltà di accesso e mancanza di percorsi stabili. L'esperienza della cooperativa sociale Artemista, nel caso riportato dei "Cantieri di orientamento e accompagnamento all'inclusione socio-lavorativa", rappresenta uno spunto di riflessione significativo mostrando la difficoltà di tradurre occasioni di formazione in reali opportunità occupazionali e segnalando la necessità di un approccio sistematico e interprofessionale. L'inclusione lavorativa richiede, infatti, una rete sistematica di servizi, enti e università, capace di tradurre esperienze locali in strategie di lungo periodo per garantire coerenza, sostenibilità e impatto trasformativo.

Parole chiave: inclusione socio-lavorativa; disturbo dello spettro autistico; cooperativa sociale; formazione.

Abstract

This contribution explores the issue of employment for people with disabilities, with a specific focus on Autism Spectrum Disorder (ASD). After outlining the

* Università di Macerata. E-mail: laura.fedeli@unimc.it.

** Università di Macerata. E-mail: gigiola.paviotti@unimc.it.

*** Università di Macerata. E-mail: c.mignucci@studenti.unimc.it.

**** Università Niccolò Cusano; Università di Macerata. E-mail: e.tombolini3@unimc.it.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21048

underemployment and the persistence of limiting stereotypes – the article traces the evolution of Italian legislation, from targeted placement policies to the recent reform introduced by Decree Law 62/2024. Despite a regulatory framework in constant development, the data show that labor market inclusion remains a complex challenge, marked by prejudice, barriers to access, and a lack of stable pathways. The experience of the social cooperative Artemista, as illustrated in the case of the “Orientation and Accompaniment Workshops for Social and Labor Inclusion,” provides a meaningful point of reflection. It highlights the difficulty of transforming training opportunities into real employment prospects and underlines the need for a systemic and interprofessional approach. Indeed, labor market inclusion requires a systemic network of services, institutions, and universities, capable of translating local experiences into long-term strategies to ensure coherence, sustainability, and transformative impact.

Keywords: social and occupational inclusion; autism spectrum disorder; social cooperative; training.

Articolo sottomesso: 20/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. L'inserimento al lavoro nel quadro del progetto di vita

L'inserimento al lavoro, in particolare per i giovani, costituisce un elemento critico di per sé nell'attuale panorama del sistema socio-economico e del mercato del lavoro. In presenza di disabilità, la complessità aumenta e gli esiti statistici non sono confortanti: l'ISTAT nel 2023 rilevava come solo il 33% delle persone con disabilità grave era occupato, rispetto al 57% delle persone con disabilità non grave e del 62% delle persone senza disabilità, con una percentuale occupazionale più bassa per le donne con disabilità (CNEL, 2025). D'altra parte, lo stesso rapporto rilevava un più basso livello di istruzione delle persone con disabilità, di certo non funzionale alla potenziale occupabilità, e una percentuale quasi raddoppiata di NEET (Not in Education, Employment or Training) nel segmento demografico più giovane (CNEL, 2025; Eurostat, 2024).

Dal momento che l'occupazione è unanimemente riconosciuta come un elemento fondante dell'inclusione sociale e del benessere personale (Eggleton et al., 1999; Robinson, 2000), le questioni dell'orientamento al lavoro e quello dell'inserimento non sono secondarie nell'affrontare il tema del progetto di vita.

Sul piano normativo, l'Italia si muove in ottica inclusiva: com'è noto, il Paese ha ratificato la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità

nel 2009 e questo ha determinato l'importante passaggio prospettico tra un approccio medico-assistenziale a un approccio bio-psico-sociale. Parallelamente, la legislazione sull'inserimento al lavoro ha visto importanti evoluzioni, dal collocamento obbligatorio (482/98), all'istituzione delle cooperative di tipo B (381/91), al collocamento mirato (68/99), alla Legge Biagi (273/2003, che, pur essendo non direttamente focalizzata sulla disabilità, conteneva importanti elementi che influivano sulla occupazione delle persone con disabilità, in particolare nell'articolo 14, sulla possibile esternalizzazione da parte delle imprese alle cooperative di inserimento al lavoro sulla base di accordi-quadro territoriali – purtroppo con esiti non sempre funzionali allo scopo (Bernardoni e Ferrucci, 2025).

Accanto alla normativa sul lavoro, una simile evoluzione nel tempo si è verificata nei sistemi di protezione e di promozione sociale. Il primo atto normativo relativamente alla formulazione di un progetto individualizzato per le persone con disabilità si stabilisce nella Legge 328/2000, evolvendo in seguito nella Legge 112/2016, meglio conosciuta come "Dopo di noi", per quanto non si tratti di una legge che stravolge l'impianto normativo, ma molto più di una attivazione di strumenti a supporto di quanto già definito nella Legge 383/2000. Il passaggio più recente, e per certi versi ancora in corso, è invece il Decreto 62/2024, che anche si pone nel solco della formulazione di un progetto individualizzato, contribuendo a definirne gli aspetti più applicativi e introducendo importanti modifiche. Il DL 62/2024, infatti, interviene sulla procedura stessa della valutazione di disabilità, superando la doppia e distinta valutazione tra invalidità (medica) e handicap (sociale) a favore di una unica definizione di "disabilità" basata su criteri ICD e descrittori ICF. Inoltre, specifica il significato di "sostegni" e della loro intensità (Art. 2), circoscrive l'utilizzo dell'accodamento ragionevole (Capo II) e definisce l'applicazione della valutazione multidimensionale e alla formulazione del progetto di vita (Capo III). Importante per lo scopo del presente contributo è rilevare l'importanza data alla formazione e al lavoro, espressamente citati nell'articolo 26 (comma 3) e la presenza possibile, qualora richiesta, di "un rappresentante dei servizi per l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità" (art. 24, comma 2).

A fronte, quindi, di un dispiegamento normativo e di sistema considerevole, gli esiti occupazionali rimangono incerti e non soddisfacenti. Le ragioni di tali esiti sono senz'altro molteplici: il "XXVI Rapporto sul mercato del lavoro e la contrattazione collettiva" (CNEL, 2025) considera che "dati sopra richiamati e la sovrarappresentazione in posizioni dequalificate delle persone con disabilità confermano che il mercato del lavoro è ancora fortemente condizionato da stereotipi e resistenze culturali verso le persone con disabilità pesando sulle reali capacità professionali dei lavoratori e lavoratrici con disabilità. Permangono

diffidenze ingiustificate da parte delle aziende, che spesso associano la disabilità a minore produttività o maggiori costi. Questi pregiudizi si traducono in concrete discriminazioni: dalle difficoltà nell'accesso ai colloqui alla segregazione in ruoli marginali, fino alle barriere nella progressione di carriera” (p. 80). Se anche in molti casi la letteratura conferma la presenza di stereotipi (Nagtegaal et al., 2023; Bonaccio et al., 2020), o anche di non-conoscenza della specificità individuale dello svantaggio (Kocman et al., 2017), è pur vero che i dati faticano a fornire una visione puntuale di un target che, per sua stessa natura, è molto diversificato.

La prima distinzione che emerge è quella di disabilità motoria e disabilità intellettiva e psichiatrica, laddove è la seconda a essere generalmente più svantaggiata nell'inserimento professionale (Bricout e Bently, 2000; Chi e Qu, 2005). I dati disponibili, invece, non riescono a fornire elementi specifici sul tipo di disabilità, limitandosi a rilevarne la presenza, anche nei dati di uscita dal sistema scolastico, che talvolta aggregano impropriamente disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (ISTAT, 2005)¹. È anche per questo particolarmente arduo comprendere gli esiti occupazionali e identificare metodi e strumenti efficaci di intervento in soggetti con disabilità specifiche, ad esempio con disturbo dello spettro autistico (ASD); d'altro canto, anche qualora disponibili dati limitati all'autismo, bisogna considerare che l'ASD presenta l'ulteriore complessità di corrispondere appunto a uno “spettro”, all'interno del quale gli individui possono avere necessità di sostegno molto diverso (da minimo a intensivo) e spesso presentano associazione con altre morbilità. Alcuni Paesi raccolgono dati sullo stato occupazionale delle persone con ASD, ad esempio Regno Unito (il 29% di occupati, Office for National Statistics, 2022) e Australia (50,2%, Australian Bureau of Statistics, 2024): in Italia, l'ISTAT non distingue l'ASD nelle rilevazioni sulla disabilità.

2. L'inserimento al lavoro di persone con disturbo dello spettro autistico

L'attuale classificazione diagnostica dell'ASD (DSM-5) identifica tre livelli sulla base del supporto richiesto (livello 1 - lieve, supporto minimo; livello 2 - medio: supporto sostanziale; livello 3 (severo) - richiede supporto molto sostanziale). All'interno dei livelli, anche in presenza della medesima intensità di supporto, i *tipi* di supporto possono essere molto diversi, e possono includere,

¹ “Gli alunni che usufruiscono dell'insegnante per il sostegno vengono nel testo indicati genericamente come alunni con disabilità per uniformità con la terminologia adottata dal MIM” (ISTAT, 2025, Nota ii).

relativamente all'occupabilità, programmi di pre-inserimento e programmi di inserimento.

Nei programmi di preparazione sono diversi gli interventi possibili di formazione mirata, per lo sviluppo di abilità utili tanto all'inserimento, quanto al mantenimento del posto di lavoro, come ad esempio l'analisi dei compiti e istruzione sistematica, la formazione su abilità sociali, in particolare di abilità comunicativa (Laugeson et al., 2024), formazione specifica sulla risoluzione dei problemi (Bonete et al., 2015), ecc. Tra questi, risulta particolarmente efficace l'uso del video-modeling.

Il video modeling è una tecnica di insegnamento fondata sull'apprendimento osservazionale (Bandura, 1977), in cui un individuo osserva un filmato che mostra l'esecuzione corretta di una sequenza di azioni o verbalizzazioni target, con l'obiettivo di riprodurlle successivamente (Charlop-Christy et al., 2000). Tale metodologia valorizza i punti di forza delle persone con disturbo dello spettro autistico, in particolare la propensione a rispondere positivamente a stimoli visivi e a istruzioni strutturate (Ayres, Langone, 2005). Numerose ricerche hanno confermato l'efficacia del video modeling nell'insegnamento di abilità comunicative, sociali e di vita quotidiana a bambini e adolescenti (Wang, Spillane, 2009), e altri studi ne hanno documentato l'applicazione anche con giovani adulti, in particolare nei contesti lavorativi e di formazione professionale (Allen et al., 2010; English et al., 2017). In tali situazioni la tecnica ha facilitato l'apprendimento sia di competenze pratiche, che di abilità sociali necessarie per interagire con colleghi e clienti, configurandosi come una strategia promettente per promuovere l'inclusione lavorativa (Bross et al., 2020).

La sostenibilità di questo approccio dipende da diversi fattori che emergono dalla letteratura. La facilità d'uso e i costi contenuti, resi possibili dalla diffusione di tecnologie digitali come smartphone e tablet, consentono un'implementazione accessibile anche a insegnanti e operatori con una formazione tecnica minima (McConnell et al., 2024; Al Jaffal, 2023). Diversi studi hanno dimostrato la flessibilità del video modeling, sottolineandone la scalabilità e la replicabilità in una pluralità di contesti, dalla scuola al lavoro, fino alla vita quotidiana, a conferma della sua adattabilità a setting e obiettivi differenti (English et al., 2017; Syriopoulou-Delli, Sarri, 2021). Gli effetti del video modeling si traducono spesso in un miglioramento delle performance, con competenze che possono essere mantenute nel tempo e generalizzate a nuovi ambiti e a diverse figure di riferimento (Allen et al., 2010; English et al., 2017), sebbene i dati sui follow-up di lungo periodo restino limitati e talvolta variabili (Bross et al., 2020; Moustaka et al., 2025). A rendere la tecnica particolarmente promettente è anche la sua accettazione sociale, riportata come elevata da parte di studenti, famiglie, insegnanti e datori di lavoro, che la descrivono come motivante, coinvolgente e facilmente integrabile nelle routine quotidiane (McConnell et

al., 2024). Infine, la possibilità di inserire il video modeling in programmi educativi e di transizione già esistenti, sia come intervento autonomo che in combinazione con altre strategie evidence-based, contribuisce a rafforzarne la sostenibilità e a favorirne l'adozione stabile nei diversi contesti di vita (Al Jaffal, 2023). I programmi di inserimento usano metodi di *work-based learning*, come ad esempio tirocini, anche con rotazione delle mansioni, come nei modelli REACH (Wehman et al., 2016; 2020) e IPS (Individual Placement and Support) (McLaren et al., 2017), e in generale programmi di formazione sul posto di lavoro. Ci sono poi azioni relative alla sensibilizzazione del datore di lavoro e delle organizzazioni, che rappresentano supporti indiretti, ma sono fondamentali per il successo dell'inserimento professionale (Nicholas et al., 2018). A questi si aggiungono programmi di collocamento mirato, in Italia già normati e applicati (es. legge 68/99; Tirocini di Inclusione Sociale), nel quadro dei quali, o in preparazione ai quali, vengono attivati i supporti necessari (Del Bianco et al., 2021; Wehman et al., 2012). In alcuni casi, tuttavia, nel caso di necessità di supporto molto sostanziale, l'inserimento al lavoro è possibile in soli setting protetti, quali ad esempio centri riabilitativi e centri diurni.

La decisione su quali strategie e metodi possano essere più efficaci viene sempre presa sulla base di una fase iniziale di valutazione e orientamento, come del resto in tutti i processi di orientamento al lavoro. L'orientamento al lavoro, ormai lontano degli approcci di semplice *matching* che hanno caratterizzato la seconda metà del secolo scorso, è oggi fondato su principi di *life design* (Savickas, 2012), ovvero sulla capacità dell'individuo di progettazione di sé stesso. Si tratta di un percorso di autodeterminazione e di scelta, di costruzione di identità (Friso e Caldin, 2022), che tiene conto delle volontà dell'individuo ed è con lui/lei co-progettato, delle competenze possedute e acquisibili, della fluttuazione del mercato del lavoro. La definizione del proprio posizionamento all'interno di un sistema economico deve necessariamente essere contestualizzato rispetto alle reali possibilità (non solo del candidato, ma del sistema stesso) e le aspettative, spesso troppo alte o troppo basse (Sanders, 2006; Gilson et al., 2018), devono essere gestite. Anche in presenza di un livello di supporto intenso, il progetto di vita e il futuro progetto professionale richiedono sempre un coinvolgimento attivo dell'individuo (Del Bianco e Paviotti, 2024).

3. La cooperativa Artemista e l'inclusione socio-lavorativa

La cooperativa sociale Artemista si configura come una cooperativa di tipo B e opera dal 2016 nel territorio della provincia di Fermo, dopo aver partecipato e vinto un bando di LegaCoop Marche per la cooperazione innovativa. Si attiva

con un team iniziale di 6 soci fondatori, tra cui 2 persone appartenenti a categorie svantaggiate. Negli anni successivi Artemista sviluppa in maniera sostanziale la propria attività sempre perseguiendo finalità di inserimento lavorativo di diversa natura (industriale, commerciale e servizi) particolarmente a favore di un’utenza con svantaggio. Nel 2017, per valorizzare le competenze dei soci e favorire la diversificazione dell’offerta, vengono realizzati percorsi di orientamento e formazione per migranti mantenendo un focus su una mission di inserimento socio-lavorativo nello sviluppo attento delle dimensioni della dignità, dell’autonomia e delle libere individuali, così come delle relazioni solidali. Ad oggi Artemista ha 36 soci (tra cui un ente con personalità giuridica) e conta 12 soci svantaggiati confermandosi come una realtà territoriale inclusiva e attenta al valore della cooperazione sociale.

La peculiarità stessa delle cooperative sociali, che caratterizza ampiamente Artemista, è l’approccio interdisciplinare alle sfide della comunità, anche attraverso l’interprofessionalità, ossia, l’azione ad impatto trasformativo che vede la creazione di partnership con strutture pubbliche e private. Tale sinergia si realizza attraverso modalità collaborative basate sui principi di reciprocità e responsabilità condivisa nel rispetto delle diverse competenze ed expertise.

Oltre alle attività ordinarie, la cooperativa collabora attivamente con enti pubblici, come nel caso del progetto “*Cantieri di orientamento e accompagnamento all’inclusione socio-lavorativa di persone con disturbi dello spettro autistico*”, realizzato nel 2024 in partenariato con gli Ambiti Sociali XIX e XX, l’Ufficio di Inclusione Lavorativa e l’UMEA. Il Cantiere, rivolto a giovani adulti con ASD, si configura come un dispositivo pedagogico-educativo di orientamento al lavoro strutturato su più livelli: dall’introduzione ai contenuti legati al contesto professionale, allo sviluppo di abilità e competenze, comprese quelle trasversali. L’iniziativa ha come obiettivo principale l’ampliamento delle possibilità di inserimento lavorativo (tra cui il Tirocinio di Inclusione Sociale-TIS) e delle conseguenti opportunità di integrazione sociale dei partecipanti. Il progetto si è avvalso, inoltre, della collaborazione di una studentessa del corso di studi in Scienze dell’Educazione e della Formazione (Curriculum Educatore socio-pedagogico) grazie alla convenzione stipulata tra l’Università degli Studi di Macerata e la Cooperativa Artemista per lo svolgimento dei tirocini curricolari. Il percorso formativo (300 ore), definito congiuntamente dal tutor accademico e dal tutor dell’Ente in coerenza con gli obiettivi del “Cantiere”, ha previsto il coinvolgimento diretto della tirocinante, sia con funzioni di supporto al Comitato scientifico per le attività di progettazione, sia nell’affiancamento al personale impegnato nelle attività di orientamento rivolte ai destinatari individuati.

4. Il “Cantiere”: approccio metodologico

Il progetto ha adottato un impianto metodologico comune per l’attivazione di due percorsi distinti (assemblaggio e cucina) calibrando e rimodulando le attività in base alle caratteristiche dei partecipanti e agli specifici obiettivi formativi. Per illustrare le scelte progettuali, i risultati e il potenziale impatto dell’iniziativa, ci soffermeremo in particolare sul percorso laboratoriale di assemblaggio che ha coinvolto tre soggetti adulti con disturbo dello spettro autistico. I tre partecipanti, di cui non è nota la certificazione diagnostica di livello (DSM-5), sono giovani di età compresa tra i 20 e i 25 anni che hanno manifestato interesse e disponibilità per il laboratorio.

Il laboratorio, che ha previsto un impegno contenuto, si è articolato in 8 incontri a cadenza settimanale, della durata di circa 4 ore ciascuno e si è concluso con un momento di restituzione finale che ha visto il coinvolgimento diretto delle famiglie dei giovani.

L’attività laboratoriale di assemblaggio ha avuto luogo nei locali della Cooperativa, principalmente nel capannone attrezzato con spazi operativi in cui i soci svolgono normalmente le proprie attività di produzione. La presenza di più persone e la rumorosità dell’ambiente di lavoro non sono stati considerati elemento di preclusione per i partecipanti. Nell’ambito del progetto, infatti, nel rispetto dell’impostazione metodologica assunta, i formatori coinvolti (educatori, tirocinante) si sono avvalsi dello strumento questionario richiedendo ai partecipanti una breve valutazione utile all’identificazione delle condizioni di avvio dei laboratori. Il questionario comprendeva domande volte ad indagare lo stato emotivo in situazione (e.g. “Quanto ti fa sentire agitato/a: parlare con qualcuno”) corredate da opzioni di risposta con scala Likert (molto, abbastanza, poco, per niente). Le opzioni di scelta, presentate verbalmente, erano accompagnate da elementi grafici di supporto alla comprensione (emoji) (Hand et al., 2023) usati come strategia paralinguistica (Rodrigues et al., 2017). Erano presenti anche due domande aperte su abitudini e preferenze (e.g. cosa ti piace fare nel tempo libero”) e una domanda finale volta ad esplicitare in maniera diretta la motivazione verso uno dei due laboratori proposti.

Il questionario ha avuto una funzione orientativa per i formatori responsabili della progettazione degli interventi laboratoriali consentendo agli stessi di raccolgere informazioni utili alla gestione degli spazi, dei tempi, delle modalità di comunicazione e relazione, aspetti necessari per l’individuazione degli approcci metodologici nell’ambito dell’attività specifica oggetto di formazione. Ad esempio, conoscere l’iper-responsività rispetto a determinati stimoli ha consentito di anticipare eventuali difficoltà, così come la scelta di strategie di intervento è stata modulata in base all’autovalutazione fornita dai soggetti sulla propria scarsa regolazione emotiva in situazioni di stress.

Si è scelto, inoltre, di valorizzare l'ascolto della famiglia, riconoscendone la funzione strategica di alleanza con i soggetti formatori. Tale coinvolgimento non si limita a un piano meramente informativo, utile ad accrescere la consapevolezza degli operatori rispetto al quadro clinico, ma si estende al ruolo di stakeholder nel percorso di transizione dei figli verso l'età adulta. I genitori, infatti, possono rappresentare un punto di riferimento fondamentale per la comprensione delle aspettative, così come per l'individuazione delle barriere e dei fattori facilitanti nel raggiungimento di una dimensione occupazionale da parte di giovani adulti con ASD (Sosnowy et al., 2018).

L'approccio scelto per l'orientamento all'attività lavorativa ha previsto l'utilizzo della tecnica del video-modeling e del live modeling (Fig. 1) in cui gli educatori e la tirocinante hanno mostrato le azioni in sequenza per l'esecuzione dell'assemblaggio di diversi artefatti: scatole di varie dimensioni (di legno o cartone), bulloni e guarnizioni, bulloni e resistenze per macchine da caffè, portapenne.



Fig.1 - Lo stesso partecipante con ASD impegnato in una sessione di video modeling (assemblaggio di scatole di cartone) e, successivamente, in una sessione di live modeling con un educatore (assemblaggio di scatole in legno).

Durante le sessioni, gli educatori sono stati invitati a documentare i processi attraverso un'osservazione partecipata, supportata da domande guida finalizzate a rilevare: (1) i comportamenti significativi in risposta a specifici stimoli; (2) le dimensioni collaborative dei singoli comportamenti, sia nei confronti degli operatori, sia nei confronti del gruppo dei pari; (3) le strategie messe in atto per superare eventuali ostacoli. Questo strumento acquista ulteriore valore se messo in relazione con la percezione del partecipante che, attraverso un diario di bordo, registra al termine di ogni attività laboratoriale il proprio stato emotivo e riflette sul percorso di apprendimento (“Come mi sento adesso”; “Cosa ho imparato oggi”).

I dati raccolti dai partecipanti (questionari e diari) e dalle figure di supporto coinvolte (osservazioni) hanno offerto uno sguardo contestualizzato alla preparazione e alla fase di erogazione della formazione. Le informazioni emerse hanno rappresentato un input qualitativamente rilevante ai fini delle scelte metodologiche e procedurali da adottare per favorire ulteriori percorsi di acquisizione di competenze e know-how necessari all'inserimento lavorativo, considerata la specificità dell'utenza e del contesto professionale. Tuttavia, tali riflessioni, nella più ampia cornice progettuale, possono costituire anche un feedback utile a una prima analisi in termini di sostenibilità. A tale scopo due dei soci fondatori impegnati nel "Cantiere", anche in qualità di tutor della tirocinante universitaria, sono stati coinvolti in un'intervista semi-strutturata proprio al fine di triangolare la prospettiva situata dei partecipanti alla singola esperienza laboratoriale con la visione più ampia di chi incarna la missione di Artemista, dandole una direzione di coerenza, continuità e responsabilità.

Il protocollo predisposto per l'intervista comprendeva tre macro aree di interesse: (1) approccio alla formazione e sostenibilità (2) occupabilità e aspettative (3) sinergie con enti esterni; ognuna delle aree prevedeva una domanda introduttiva e una domanda diretta su cui eventualmente intervenire con domande di *follow up* o di *probing* laddove il feedback fornito dall'intervistato fosse risultato non sufficientemente esplicito ai fini di un'adeguata lettura interpretativa.

La scelta di sostenere un'intervista faccia a faccia consente una possibile rimodulazione in azione delle domande nell'ambito delle tracce precedentemente predisposte (Cicognani, 2002), così come interventi di chiarimento e/o approfondimento rispetto alle risposte ricevute, un'opportunità che si è rivelata significativa nell'affrontare il complesso sistema di azione e progettazione messo in campo dalla cooperativa sociale.

5. Analisi critica dell'esperienza

Un primo dato da cui partire per una riflessione critica sugli esiti dell'esperienza è di tipo quantitativo: tutti gli obiettivi di assemblaggio predisposti sono stati raggiunti con l'esecuzione completa dei prodotti che, in alcuni casi, hanno raggiunto numeri significativi per la produttività aziendale.

La produttività come dato quantitativo è solo l'esito finale di un processo la cui valutazione non può non comprendere un'analisi fondata, anche e soprattutto su indicatori di benessere calibrati sui soggetti con disabilità coinvolti, ovvero giovani in una fase delicata di transizione nell'adultità e per i quali l'instabilità tipica di questa fase, così come la necessaria abilità di adattamento,

assumono un valore ancor più sfidante. Il deficit persistente della comunicazione (verbale e non verbale) e dell'interazione sociale può costituire una barriera profonda per l'occupabilità e, di conseguenza, per il raggiungimento di una condizione di benessere che porti all'autonomia. In considerazione di questo contesto di azione la valutazione dell'esperienza in termini di benessere deve necessariamente prendere in considerazione la qualità del processo: le abilità comunicative e sociali messe in campo, il mantenimento di una condizione di lavoro flessibile in funzione della regolazione dello stato emotivo, lo sviluppo di self-confidence e la creazione di un gruppo resiliente in cui autoregolazione comportamentale, autoefficacia e autodeterminazione diventano obiettivi condivisi, raggiunti anche attraverso esperienza vicaria (modeling).

Il benessere del partecipante, come premessa alla base del progetto del "Cantiere", è stato declinato sotto diverse dimensioni, la rilevazione iniziale e in itinere dello stato emotivo e delle aspettative rispetto all'intervento formativo, così come la flessibilità degli operatori nella riprogettazione di azioni e spazi attraverso strategie di superamento di imprevisti. Il caldo intenso estivo, ad esempio, ha generato in un'occasione uno stato di agitazione di uno dei partecipanti, causato dalla difficoltà di gestione dello stress nella specifica situazione ambientale (alte temperature) e ha, di fatto, impedito lo svolgimento dell'intervento formativo negli spazi del capannone: in questa circostanza, l'obiettivo di inserimento nello spazio destinato alla produzione lavorativa è stato subordinato al mantenimento di una condizione di serenità per i soggetti coinvolti individuando prontamente un'alternativa percorribile senza dover interrompere la formazione.

L'intera esperienza si è basata su un principio di equilibrio che ha attraversato in modo ricorsivo la progettazione formativa per poter assicurare la qualità dell'intervento in termini di completezza e coerenza procedurale nel delicato bilanciamento tra sviluppo di abilità professionali e abilità trasversali, legate alla socializzazione e al mantenimento di codici comunicativi appropriati in un contesto lavorativo. L'aspetto comunicativo e relazionale ha assunto un ruolo prioritario con la predisposizione iniziale di schede utili alla comprensione di semplici scenari (ad esempio la gestione del saluto nel luogo di lavoro) seguendo l'approccio delle storie sociali (Gray, Garand, 1993), una strategia applicata prevalentemente con bambini, ma oggetto di sperimentazione anche con giovani adulti (Samuels, Stansfield, 2012).

Per quanto riguarda l'approccio formativo finalizzato all'operazionalizzazione delle attività di assemblaggio, il modeling è stato generalmente ben accolto, in particolare nella modalità live. In questo caso, infatti, il contatto diretto con l'educatore ha svolto una funzione di supporto più incisiva rispetto alla semplice fruizione del video. In alcune situazioni le due strategie sono state utilizzate in modo complementare, nei compiti di assemblaggio più complessi;

la dimostrazione in presenza si è rivelata determinante, costituendo al tempo stesso uno stimolo interessante per attivare dinamiche di supporto tra pari: l'osservazione diretta dell'educatore ha, di fatto, indotto un partecipante con ASD a manifestare comportamenti di emulazione e a tentare di avviare processi di modeling a beneficio di un collega.

I diari dei partecipanti evidenziano in modo chiaro la percezione di benessere associata alle singole esperienze quotidiane, così come il riconoscimento dell'apprendimento raggiunto come obiettivo personale. Tuttavia, tali esiti non risultano valutabili in termini di mantenimento nel tempo o di generalizzazione a contesti differenti. La stessa criticità emerge dalle interviste con le socie di Artemista: sebbene positiva e soddisfacente nell'immediato, l'esperienza non ha favorito un successivo inserimento lavorativo, configurandosi piuttosto come un episodio nel progetto di vita che fatica a tradursi in un percorso realmente trasformativo.

6. Conclusioni

Per una persona con ASD ottenere un'occupazione rappresenta una sfida complessa, che implica un delicato equilibrio tra la possibilità di promuovere benessere attraverso l'autostima, l'autonomia e l'autodeterminazione, e il rischio, al contrario, di comprometterlo a causa di situazioni di stress (burnout). Quest'ultimo può manifestarsi facilmente in contesti lavorativi quando si osservano disallineamenti tra aspettative personali e familiari, discrepanze tra funzioni richieste e abilità possedute, oppure quando il supporto all'interno del contesto professionale risulta insufficiente o inadeguato (Brouwers et al., 2024).

Si evince, quindi, come l'efficacia di un intervento finalizzato a promuovere l'occupabilità di persone con disabilità e, nello specifico, con ASD, sia condizionata da una visione sistematica della formazione, in cui obiettivi, metodologie e risorse siano pienamente integrati all'interno di un progetto più ampio di qualità della vita. Un progetto in cui la persona sia sostenuta da una rete di servizi capace di aprirsi al dialogo, di riconoscere ruoli e funzioni di ognuno e di progettare in modo collaborativo, garantendo coerenza e continuità nel percorso (Fedeli, 2025).

Il ruolo dell'Università, come uno dei nodi all'interno di un'auspicabile rete integrata di servizi, si configura secondo una duplice declinazione. In primo luogo, nell'ambito della terza missione, l'istituzione accademica promuove la circolazione, la trasparenza e la trasferibilità dei saperi in contesti non accademici ponendosi come agente di cambiamento e innovazione per la crescita economica e sociale. In secondo luogo, sul versante della didattica, consente allo

studente universitario di sviluppare competenze globali, di acquisire consapevolezza civica e sociale offrendo il proprio know-how al servizio del territorio e della comunità attraverso tirocini o progetti (extra)curricolari inquadrati nell'approccio pedagogico-didattico del service-learning (Mortari, 2017).

Il tirocinio è considerato una pratica formativa ad alto impatto proprio perché costituisce per lo studente un momento di transizione tra il contesto accademico e la realtà professionale. Allo stesso tempo, il tirocinante rappresenta una risorsa significativa, sia per l'ente ospitante sia per i beneficiari a cui l'ente stesso si rivolge. In tale mutuo scambio è necessario definire nettamente il piano di azione entro il quale stabilire funzioni e confini. Così come emerso dal confronto con la Cooperativa Artemista, il tirocinio assume un ruolo trasformativo quando si colloca all'interno di un progetto concordato e monitorato nel suo processo dai tutor (accademici e dell'ente ospitante) in una visione integrata che va ben oltre i termini di una convenzione.

In questa prospettiva il tirocinio si configura come un dispositivo pedagogico in grado di dialogare con le esigenze del territorio per innescare processi sistematici in cui trovi spazio una riflessione profonda su traiettorie progettuali di inclusione sociale volte alla determinazione di indicatori di benessere e alla valutazione dei processi in un'ottica di progetto di vita per soggetti con disabilità.

Ringraziamenti

Le autrici ringraziano sinceramente i soci della Cooperativa Artemista, in particolare le dottoresse Stefania Santarelli e Lucia De Col le quali hanno acconsentito a condividere informazioni ed esperienze rilevanti per il presente studio.

Riferimenti bibliografici

- Al Jaffal M. (2023). Video-based interventions for adolescents and young adults with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Mental Health Promotion*, 25(8): 882-890. Doi: 10.32604/ijmhp.2023.028982.
- Allen K. D., Wallace D. P., Renes D., Bowen S. L., and Burke R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(3): 339-349.
- Australian Bureau of Statistics (2024). *Autism in Australia 2022*. <https://www.abs.gov.au/articles/autism-australia-2022> (Ultimo accesso 03.09.2025).
- Ayres K. M., Langone J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2): 183-196.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bellini S., Akullian J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3): 264-287. Doi: 10.1177/001440290707300301.
- Bernardoni A., Ferrucci L. (2025). L'inserimento lavorativo delle persone con disabilità e svantaggiate: il ruolo strategico del public procurement. *Impresa sociale*, 3.
- Bonaccio S., Connelly C. E., Gellatly I. R., Jetha A., and Martin Ginis K. A. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35(2): 135-158. Doi: 10.1007/s10869-018-9602-5.
- Bonete S., Calero M.D., and Fernandez-Parra A. (2015). Group training in interpersonal problem-solving skills for workplace adaptation of adolescents and adults with Asperger syndrome: a preliminary study. *Autism*, 19(4): 409-20. Doi: 10.1177/1362361314522354.
- Bricout J.C., Bentley K.J. (2000). Disability status and perceptions of employability by employers. *Social Work Research*, 24 (2): 87-95. Doi: 10.1093/swr/24.2.87.
- Bross L. A., Travers J. C., Munandar V. D., and Morningstar M. E. (2020). Effects of video modeling for young adults with autism in community employment settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(4): 210-226. Doi: 10.1177/2165143420941488.
- Brouwers E.P.M., Bergijk M., van Weeghel J., Detaille S., and Dewinter J. (2024). What is the Meaning of Paid Employment for Well-Being? A Focus Group Study on Differences and Similarities Between Autistic Adults With and Without Employment. *J Occup Rehabil*, 34: 415-424. Doi: 10.1007/s10926-023-10136-0.
- Charlop-Christy M. H., Le L., and Freeman K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6): 537-552. Doi: 10.1023/A:1005635326276.
- Chi C. G., Qu H. (2005). A Study of Differential Employers' Attitude Towards Hiring People with Physical, Mental, and Sensory Disabilities in Restaurant Industry. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 3(2): 1-31. Doi: 10.1300/J171v03n02_01.
- Cicognani E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Del Bianco N., Paviotti G. (2024). *Self-advocacy. La nuova sfida educativa per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Bianco N., Paviotti G., D'Angelo Ilaria, Tarantino A., Capellini S. A., and Giacconi C. (2021). From university to the world of work world. Traineeship as a gateway to employment and social inclusion. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 9/2: 61-68. Doi: 10.7346/sipes-02-2021-07.
- Eggleton I., Robertson S., Ryan J., and Kober R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13: 95-107. Doi: 10.3233/JVR-1999-00047.
- English D. L., Gounden S., Dagher R. E., Chan S. F., Furlonger B. E., Anderson A., and Moore D. W. (2017). Effects of video modeling with video feedback on

- vocational skills of adults with autism spectrum disorder. *Developmental neurorehabilitation*, 20(8): 511-524. Doi: 10.1080/17518423.2017.1282051.
- Eurostat (2024). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Dati online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_youth_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#NEET_rate_within_the_EU_and_its_countries_in_2024 (consultato il 15/09/25).
- Fedeli L. (2025). Scholarship of engagement: didattica e ricerca nella più ampia prospettiva di partnership con la comunità. *Rivista di Ricerca e Didattica Digitale*, 9(V): 34-46. Doi: 10.53256/RRDD_250104.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 048-056.
- Gilson C. B., Carter E. W., Bumble J. L., and McMillan E. D. (2018). Family Perspectives on Integrated Employment for Adults with Intellectual and Developmental Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(1): 20-37. DOI: 10.1177/1540796917751134.
- Gray C.A., Garand J.D. (1993). Social stories: improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on autistic Behaviour*, 8(1): 1-10.
- Hand C.J., Kennedy A., Filik R., Pitchford M., and Robus C.M. (2023). Emoji Identification and Emoji Effects on Sentence Emotionality in ASD-Diagnosed Adults and Neurotypical Controls. *J Autism Dev Disord*, 53(6): 2514-2528. Doi: 10.1007/s10803-022-05557-4.
- ISTAT Istituto Nazionale di Statistica (2025). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità – 2023-24*. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/03/Alunni-con-disabilità-as-23-24.pdf> (ultimo accesso 03/09/25).
- Kocman A., Fischer L., and Weber G. (2018). The Employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 31(1): 120-131. Doi: 10.1111/jar.12375.
- Laugeson E.A., Ellingsen R., and Estabillo J.A. (2024). Social Skills Training for Autistic Adolescents and Adults. In: Volkmar F.R., Reichow B., McPartland J.C. (eds). *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders*. Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-1-4939-0506-5.
- McConnell K., Keenan C., Storey C., and Thurston A. (2024). Video-based interventions promoting social behavioural skills for autistic children and young people: An evidence and gap map. *Campbell systematic reviews*, 20(2), e1405. Doi: 10.1002/cl2.1405.
- McLaren J., Lichtenstein J. D., Lynch D., Becker D., and Drake R. (2017). Individual Placement and Support for People with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Program. *Administration and policy in mental health*, 44(3): 365-373. Doi: 10.1007/s10488-017-0792-3.
- Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.

- Moustaka M., Kossyvaki L., and Terlektsi E. (2025). Using point-of-view video modelling with young autistic students: a systematic literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*. Doi: 10.1080/20473869.2025.2533936.
- Nagtegaal R., de Boer N., van Berkel R., Derkx B., and Tummers L. (2023). Why Do Employers (Fail to) Hire People with Disabilities? A Systematic Review of Capabilities, Opportunities and Motivations. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 33: 329-340. Doi: 10.1007/s10926-022-10076-1.
- Nicholas D. B., Zwaigenbaum L., Zwicker J., Clarke M. E., Lamsal R., Stoddart K. P., Carroll C., Muskat B., Spoelstra M., and Lowe K. (2018). Evaluation of employment-support services for adults with autism spectrum disorder. *Autism: the international journal of research and practice*, 22(6): 693-702. Doi: 10.1177/136236131770250.
- Office for National Statistics (2022). *Outcomes for disabled people in the UK*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/disability/articles/outcomesfordisabledpeopleintheuk/2021#employment> (Ultimo accesso 03.09.2025).
- Robinson J. (2000). Access to employment for people with disabilities: findings of a consumer-led project. *Disability and Rehabilitation: An International Multidisciplinary Journal*, 22(5): 246-253. Doi: 10.1080/096382800296818.
- Rodrigues D., Prada M., Gaspar R., Garrido M., and Lopes D. (2017). Lisbon Emoji and Emoticon Database (LEED): Norms for emoji and emoticons in seven evaluative dimensions. *Behavior Research Methods*, 50(1): 392-405. Doi: 10.3758/s13428-017-0878-6.
- Samuels R., Stansfield J. (2012). The effectiveness of social stories™ to develop social interactions with adults with characteristics of autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, 40(4): 272-285. Doi: 10.1111/j.1468-3156.2011.00706.x.
- Sanders K.Y. (2006). Overprotection and lowered expectations of persons with disabilities: the unforeseen consequences. *Work*, 27(2): 181-188. Doi: 10.3233/WOR-2006-00561.
- Savickas M.L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1): 13-19. Doi: 10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x.
- Sosnowy C., Silverman C., and Shattuck P. (2018). Parents' and young adults' perspectives on transition outcomes for young adults with autism. *Autism : the international journal of research and practice*, 22(1): 29-39. Doi: 10.1177/1362361317699585.
- Syriopoulou-Delli C. K., Sarri K. (2021). Video-based instruction in enhancing functional living skills of adolescents and young adults with autism spectrum disorder and their transition to independent living: a review. *International journal of developmental disabilities*, 68(6): 788-799. Doi: 10.1080/20473869.2021.1900504.
- Wang S. Y., Spillane A. (2009). Evidence-based social skills interventions for children with autism: A meta-analysis. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3): 318-342.

- Wehman P., Brooke V., Molinelli Brooke A., Ham W., Schall C., McDonough J., Lau S., Seward H., and Avellone L. (2016). Employment for adults with autism spectrum disorders: A retrospective review of a customized employment approach. *Research in Developmental Disabilities*, 53-54: 61-72. Doi: 10.1016/j.ridd.2016.01.015.
- Wehman P., Lau S., Molinelli A., Brooke V., Thompson K., Moore C., and West M. (2012). Supported employment for young adults with autism spectrum disorder: Preliminary data. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3): 160-169. Doi: 10.2511/027494812804153606.
- Wehman P., Schall C., McDonough J., Sima A., Brooke A., Ham W., Whittenburg H., Brooke V., Avellone L., and Riehle E. (2020). Competitive employment for transition-aged youth with significant impact from autism: A multi-site randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50: 1-16. Doi: 10.1007/s10803-019-03940-2.

Il Progetto di Vita: nessi tra simulazione e realtà

The Life Project: Connections between Simulation and Reality

Donatella Fantozzi*

Riassunto

Nel contesto socioeconomico contemporaneo, governato da metriche di efficienza e da un'idea quasi "performativa" del lavoro, l'inclusione professionale delle persone con disabilità si confronta con dispositivi culturali e organizzativi che tendono a normalizzare la differenza anziché specializzare la normalità. Il presente saggio tenta di proporre una cornice teorico-metodologica unitaria per la transizione scuola-lavoro fondata sulla prospettiva bio-psico-sociale (ICF), sul principio di accomodamento ragionevole (CRPD) e sulla progettazione universale per l'apprendimento (UDL). Dopo aver analizzato i meccanismi del pregiudizio e il passaggio dal "dovere" al "diritto", si argomenta il valore del lavoro quale dispositivo identitario e di cittadinanza, la funzione della scuola e dei PCTO come ponte formativo, il ruolo "ambivalente" e continuativo del tutor (scolastico, aziendale e dei pari) e la necessità di reti interistituzionali orientate a un welfare relazionale. Si discutono infine le implicazioni per l'orientamento e per la prevenzione della dispersione, offrendo un set di indicazioni operative per integrare PEI, PCTO e collocamento mirato in un disegno coerente di Progetto di Vita.

Parole chiave: Formazione; Inserimento lavorativo; Progetto di Vita.

Abstract

In the contemporary socio-economic context – governed by efficiency metrics and an almost “performative” conception of work – the professional inclusion of persons with disabilities confronts cultural and organizational dispositives that tend to normalize difference rather than re-design normalcy. This essay advances a unified theoretical-methodological framework for the school to work transition grounded in the bio-psycho-social perspective (ICF), the principle of Reasonable Accommodation (CRPD), and Universal Design for Learning (UDL). After examining the mechanisms of prejudice and the shift from “duty” to “right,” it argues for the value of work as an identity-forming and citizenship-enabling device; for the role of schools and of the PCTO (Pathways for

* Università di Pisa. E-mail: donatella.fantozzi@unipi.it.

Transversal Skills and Orientation) as a formative bridge; for the “ambivalent” and ongoing role of the tutor (school-based, workplace-based, and peer); and for the need to build inter-institutional networks oriented toward a relational model of welfare. Finally, it discusses implications for career guidance and for the prevention of school disengagement and dropout, offering a set of operational recommendations to integrate the Piano Educativo Individualizzato (PEI, Individualized Education Plan), PCTO, and targeted job placement within a coherent Life Project design.

Key words: Training; Job Placement; Life Plan.

Articolo sottomesso: 06/10/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione

L’accesso al lavoro per le persone con disabilità, benché garantito dal quadro costituzionale e da una normativa articolata, continua a misurarsi con un’immaginazione sociale e organizzativa che assume come implicito un modello di lavoratore “perfetto, instancabile, veloce, riciclabile”. Tale immaginario convive paradossalmente con un robusto impianto di conoscenze scientifiche e con riforme legislative che spingono verso l’inclusione, creando una frizione tra fattibilità tecnico-giuridica e resistenze simboliche. La rielaborazione qui proposta assume questa frizione come punto di partenza: il compito non è soltanto includere individui nei luoghi del lavoro, ma trasformare i contesti formativi e produttivi per riconfigurare ruoli, aspettative e metriche di valore, nel segno dell’Accomodamento Ragionevole e dei principi, resi operativi e quindi dimostrati, dell’Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002), per attraversare la fase (storica e scientifica) dell’inclusione e raggiungere quella dell’accessibilità.

La cornice teorica di riferimento intreccia:

- il passaggio dell’OMS dalla classificazione ICIDH (1980) alla prospettiva ICF (2001), che sposta l’attenzione dal deficit alla partecipazione e ai fattori contestuali, insistendo sull’importanza del profilo di funzionamento;
- la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD, 2006), che introduce con forza il principio di Accomodamento Ragionevole e di non discriminazione;
- gli sviluppi della pedagogia speciale italiana sull’inclusione, la speciale normalità e la qualità della vita (Ianes, 2006; Schalock et al., 2010);

- le politiche scolastiche nazionali (L. 104/1992; L. 107/2015; D.lgs. 66/2017 e 96/2019; DM 182/2020; DL 62/2024) che definiscono il ruolo del PEI e dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) come infrastrutture educative decisive per la transizione scuola-lavoro.

Dal punto di vista metodologico, il contributo cerca di integrare vari aspetti ritenuti fondamentali:

- la funzione del tutor nei contesti lavorativi (con particolare riguardo alla necessità di un tutoraggio costante e di una formazione continua dei colleghi);
- l'importanza dell'esperienza di alternanza Scuola-Lavoro per le persone con disabilità (che insiste sulla valutazione secondo il modello ICF);
- la necessità di costruire e sviluppare una cultura aziendale del rispetto e dell'accoglienza, il diritto di vivere esperienze autentiche, di conseguenza il dovere – da parte del datore – di offrire contesti e situazioni realmente affrontabili;
- la cornice scientifica che tematizza il passaggio dal dovere al diritto, il peso dei pregiudizi, l'urgenza di valorizzare i punti di forza;
- la necessità di reti a maglie strette tra scuola, famiglia, servizi e imprese.

L'obiettivo è quello di tentare di mettere a sistema tali prospettive disegnando implicazioni operative verificabili (monitoraggio, validazione degli esiti, replicabilità) e orientate alla prevenzione della dispersione scolastica e successivamente occupazionale.

Per completezza, si evidenzia che l'impostazione adottata richiede la triangolazione di evidenze provenienti da fonti eterogenee (normative, teoriche, empiriche) e l'uso di strumenti di documentazione che consentano di distinguere tra attività, partecipazione e fattori contestuali in prospettiva ICF. In sede applicativa, si raccomanda la costruzione di rubriche con indicatori di processo (input, azioni, governance), di risultato (apprendimenti, qualità della partecipazione, benessere percepito) e di impatto (sostenibilità nel tempo, trasferibilità in altri contesti, riduzione delle disuguaglianze).

Un sistema di monitoraggio longitudinale, disegnato secondo i principi della ricerca-azione, permette di allineare gli obiettivi del PEI e dei PCTO con gli esiti osservati e di rivedere in itinere gli accomodamenti ragionevoli, evitando derive formalistiche e garantendo accountability pubblica.

2. Dal dovere al diritto: oltre il pregiudizio e la retorica della performance

Come sempre, Palla di Neve e Napoleon erano in disaccordo...
Gli animali ascoltavano prima Napoleon, poi Palla di Neve e non sapevano decidere chi dei due avesse ragione.

(G. Orwell, 1945).

La citazione orwelliana è un efficace promemoria dei dilemmi retorici in cui spesso cade il discorso educativo: tra difesa e rivoluzione, tra protezione e autonomia, tra norma e innovazione. Nel campo dell'inclusione scolastica e lavorativa delle persone con disabilità, la scena pubblica è attraversata da una duplice retorica: da un lato l'enunciazione di principi e diritti (che pure hanno trovato, in Italia, uno sviluppo precoce e riconosciuto a livello internazionale); dall'altro la persistenza di metriche di prestazione che misurano il valore delle persone prevalentemente in termini di velocità, flessibilità e produttività istantanea. Tale retorica, alimentata da un'ideologia della perfezione, rischia di ridurre la persona alla sua distanza dagli standard attesi e di naturalizzare l'esclusione come esito tecnico anziché come fallimento culturale.

La letteratura pedagogica e sociologica (Schianchi, 2009) ha mostrato come lo sguardo comune si fermi sul difetto e sulla differenza più visibile, mentre la prospettiva ICF invita a riposizionare l'analisi sulle interazioni tra funzioni corporee, attività, partecipazione e fattori ambientali. In questa cornice la disabilità non scompare, viene bensì ricollocata come esito di una relazione con il contesto e, perciò, come campo di possibile trasformazione. Il principio dell'Accomodamento Ragionevole sancito dalla CRPD rende operativa tale visione: le istituzioni pubbliche e private sono chiamate a introdurre modifiche e adattamenti necessari, proporzionali e non eccessivamente onerosi, per garantire pari opportunità ed equa partecipazione a chiunque.

La tensione tra cornici inclusive e cultura della performance potrebbe a mio parere essere descritta con la metafora della *sindrome di Dorian Gray*: l'ossessione per l'immagine senza difetti e per l'ottimizzazione continua può spingere i sistemi formativi e organizzativi a rimuovere il limite umano, proprio mentre le tecnologie promettono di "aggiustare" tutto.

La pedagogia speciale, tuttavia, non tratta il limite come deficit da occultare, ma come condizione antropologica che chiede una risposta etica, quindi politica, quindi educativa, infine organizzativa. Il passaggio dal dovere al diritto, in questa chiave, non riguarda soltanto l'obbligo di erogare servizi, ma la capacità di centrare l'azione sui bisogni e sulle aspirazioni degli studenti e dei futuri lavoratori: la domanda non dovrebbe essere *che cosa manca alla persona per rientrare nello standard?*, bensì *quali trasformazioni del contesto, delle relazioni e delle aspettative possono liberare funzionamenti e partecipazione?*

Sul piano normativo la Legge 104/1992 ha costituito la pietra angolare della cultura inclusiva italiana, affermando collegialità e obbligatorietà della progettazione individualizzata. Il D.lgs. 66/2017 e le successive integrazioni del D.lgs. 96/2019 hanno aggiornato le procedure, rafforzando il ruolo del PEI e della valutazione su base ICF; il DM 182/2020 ha introdotto il modello nazionale di PEI e le relative linee guida, il D.L. 62/2024 ha precisato ulteriormente la cornice all'interno della quale si debba guardare al Progetto di Vita. Il

sistema, dunque, dispone di strumenti precisi: a mancare, talvolta, è la conversione culturale di sguardi e pratiche, ancora orientate alla normalizzazione dell'eccezione più che alla trasformazione della normalità. Qui si colloca la proposta di una cultura dell'accomodamento ragionevole, non come deroga temporanea ma come ordinaria modalità di progettazione organizzativa sia nella scuola che nei contesti lavorativi, e addirittura nelle situazioni non-formali.

3. Identità, autonomia e cittadinanza: il lavoro come dispositivo formativo e sociale

Avevamo già capito che un individuo malato ha, come prima necessità, non solo la cura della malattia ma molte altre cose: ha bisogno di un rapporto umano con chi lo cura, ha bisogno di risposte reali per il suo essere, ha bisogno di denaro, di una famiglia e di tutto ciò di cui anche noi medici che lo curiamo abbiamo bisogno. Questa è stata la nostra scoperta. Il malato non è solamente un malato ma un uomo con tutte le sue necessità. Avevamo visto che, in riunioni come questa che stiamo facendo ora, le persone si comportavano correttamente, chiedevano cose molto giuste, volevano cibo migliore, possibilità di relazioni uomo-donna, tempo libero, libertà di uscire ecc., cose che uno psichiatra nemmeno immagina che il malato possa chiedere.

(F. Basaglia, 2000)

Il lavoro non è soltanto un mezzo di sostentamento; è un potente dispositivo di identità, riconoscimento e cittadinanza. Le evidenze riportate dalla letteratura pedagogica e psicosociale concordano: l'accesso a ruoli produttivi, quando sostenuto da adeguati accomodamenti, incrementa l'autostima, la percezione di efficacia, la partecipazione alla vita comunitaria e la qualità della vita nelle sue dimensioni classiche (indipendenza, partecipazione, benessere) secondo il modello di Schalock et al. (2010). In questa prospettiva, “accompagnare l'autonomia tra autodeterminazione e responsabilità sociale” (Fantozzi, 2019) significa orchestrare un percorso in cui la persona impari a scegliere, a negoziare obiettivi realistici e a misurare gli esiti, dentro una rete che riconosce diritti e attiva doveri reciproci.

La famiglia ha una funzione determinante nel favorire o ostacolare tale processo. Ricerche classiche (Mannoni, 1976) e contributi più recenti (Galanti, 2001; Bichi, 2011) hanno descritto dinamiche di iperprotezione e di rifiuto della

diagnosi, entrambe rischiose: nel primo caso si impedisce l'esercizio progressivo dell'autonomia, nel secondo si espone la persona a una sovrastima delle possibilità con esiti di frustrazione e ansia. La scuola, intesa come palestra sociale in cui si costruiscono legami fra pari e si sperimentano ruoli, è l'agenzia pubblica deputata a mediare queste dinamiche, sostenendo famiglie e studenti nella costruzione di un'immagine di sé realistica e promuovente. Tale lavoro identitario non è accessorio: costituisce la condizione per una progettazione formativa e professionale capace di generare apprendimenti duraturi e orientati al futuro.

L'idea di cittadinanza evocata dalla normativa sul collocamento mirato (L. 68/1999) e dalla riforma sull'alternanza Scuola-Lavoro (L. 107/2015) sollecita un passaggio dall'assistenzialismo alla titolarità di ruoli. In termini più ampi, la cornice può essere letta alla luce del capability approach: non basta distribuire opportunità in astratto; occorre curare le conversioni che trasformano le risorse in funzionamenti effettivi. In concreto, ciò significa garantire accompagnamento nel tempo, ambienti di apprendimento e di lavoro accessibili, culture organizzative pronte alla differenza, tutoraggio competente e reti di supporto. La persona con disabilità non è "portatrice di bisogni" in uno spazio e un tempo vuoti, ma soggetto di un progetto biografico che interagisce con istituzioni e contesti; per questo le politiche e le pratiche devono essere giudicate non solo per la loro eleganza formale, ma anche (e soprattutto) per gli effetti che producono su scelte, agency e benessere.

4. Scuola e PCTO come ponte formativo: autenticità, valutazione ICF e progettazione

L'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano. I bambini sanno imitare una varietà di azioni che vanno molto oltre i limiti delle loro capacità. Usando l'imitazione i bambini sono in grado di fare molto di più in un'attività di gruppo o sotto la guida di adulti.

(L. S. Vygotskij, 1980)

La funzione formativa della scuola, soprattutto nel secondo ciclo, non può esaurirsi con l'istruzione disciplinare. L'estensione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) a tutti gli indirizzi (L. 107/2015) ha reso esplicita la necessità di connettere saperi e contesti, teoria e pratica, conoscenza e responsabilità. Per gli studenti con disabilità la letteratura rileva in particolare tre passaggi decisivi (Fantozzi, 2019):

- una valutazione iniziale condotta dal GLO su base ICF che delinei abilità prelavorative, interessi, fattori ambientali e personali;
- un'analisi del contesto ospitante non solo in termini di barriere e facilitatori

- fisici, ma di “cultura aziendale”, cioè di disponibilità e competenza dei colleghi ad accogliere gli adattamenti necessari;
- la definizione del progetto professionale con obiettivi di competenza osservabili, sequenze di attività progressive, responsabilità del tutor scolastico e del tutor aziendale, e spazi strutturati di feedback.

Una criticità non trascurabile riguarda l'autenticità delle esperienze: l'alternanza, per generare apprendimenti trasferibili e credenziali credibili, non può ridursi a “impresa simulata”. Come nota Bertagna (2018), la simulazione rischia di trasformare l'innovazione in esercizio scolastico, recidendo la connessione con la realtà del lavoro. Nel nostro quadro, ciò significa che le attività vanno collocate in ambienti veri, con compiti reali e responsabilità proporzionate, con il necessario accomodamento (tempi, strumenti, organizzazione dei compiti) e con criteri di valutazione condivisi. Anche quando l'istituto scolastico ospita in-house esperienze pre-professionali, è essenziale garantire contatti effettivi con il mercato del lavoro, percorsi in esterno e momenti di valutazione congiunta scuola-azienda.

Il modello nazionale di PEI (DM 182/2020) presenta uno schema operativo per la progettazione dei PCTO:

- tipologia di percorso (aziendale; scolastico; altra tipologia in raccordo con l'Ente locale),
- obiettivi di competenza;
- analisi delle barriere/facilitatori;
- descrizione delle attività;
- monitoraggio e valutazione;
- coinvolgimento della rete territoriale;
- osservazioni dello studente;
- revisione e verifica finale.

La verifica finale dovrebbe documentare non solo gli apprendimenti individuali, ma anche il livello di riduzione dei vincoli di contesto e la replicabilità dell'esperienza, individuando eventuali misure di miglioramento. In tal senso, il PCTO diventa un vero e proprio “accomodamento ragionevole” dentro il PEI: un dispositivo di giustizia educativa che, valorizzando i punti di forza, produce cambiamenti contestuali stabili e valutabili.

5. La funzione del tutor: mediazione, continuità e ambivalenza operativa

Solo attraverso tale pratica – in cui coloro che aiutano e coloro che vengono aiutati si aiutano a vicenda contemporaneamente – l'atto di aiutare si libera dalla distorsione in cui chi aiuta domina chi viene aiutato.

(P. Freire, 1977)

La figura del tutor occupa una posizione strategica nel tradurre i principi in pratiche. Per delineare nel dettaglio tale fondamentale funzione si individuano tre nuclei da sviluppare e attuare: la continuità, l’ambivalenza operativa, la formazione dei colleghi.

Con il concetto di Continuità si intende sottolineare che l’accompagnamento non può essere episodico o emergenziale: le persone e i contesti cambiano, gli equilibri lavorativi si modificano, i bisogni evolvono. Soltanto una progettazione monitorata attentamente può tutelare questo aspetto.

Col termine di Ambivalenza si indica il duplice vettore dell’azione di tutoraggio: con la persona con disabilità per promuovere consapevolezza dei limiti e delle risorse, pianificare apprendimenti, monitorare stress e benessere; con i colleghi e i responsabili per definire mansioni, procedure, accomodamenti, codici relazionali e strategie di coping.

Formazione dei colleghi, infine, significa riconoscere che l’accomodamento ragionevole è un lavoro di équipe: saper leggere barriere e facilitatori, riassegnare compiti, osservare segnali precoci di affaticamento, gestire conflitti e prevenire il burn-out, individuare piste alternative a quelle classiche e anche scontate, e riconoscere a tali piste innovative lo stesso valore sia di processo che di prodotto.

La richiesta di tutoraggio continuativo è particolarmente pressante nelle situazioni definite ‘a prognosi fluttuante’ (disturbi psichici, esiti di dipendenza), mentre nei quadri motori e sensoriali l’assetto può essere più stabile e focalizzato su dispositivi e barriere ambientali. In ogni caso, la progettazione delle mansioni deve discendere dall’analisi del posto di lavoro e dal bilancio delle competenze, come richiesto anche dal collocamento mirato (L. 68/1999). In un’ottica di sistema, ciò implica procedure chiare di *onboarding*, di valutazione periodica e di riallineamento degli obiettivi, evitando che l’ingresso in azienda sia un evento isolato da tutto il resto della progettazione, della gestione e dell’organizzazione.

Un aspetto ancora troppo spesso trascurato riguarda il co-tutoraggio fra pari: includere compagni di classe e/o colleghi “pari” nel progetto di transizione rafforza la sicurezza della persona con disabilità e, simmetricamente, attiva nei pari processi meta-cognitivi e meta-riflessivi sulla propria competenza. In ambito scolastico, la letteratura sulla “risorsa compagni” (Cottini, 2004) ha mostrato come il lavoro tra pari accresca la motivazione, la capacità di spiegare, la consapevolezza dei tempi e delle fasi delle attività; in azienda, l’affiancamento di colleghi disponibili e formati genera culture organizzative più inclusive e resilienti. In entrambi i casi, il tutor funge da regista e da facilitatore, tenendo insieme dimensione tecnica e dimensione relazionale dell’apprendere e del lavorare.

6. Reti interistituzionali: welfare relazionale, cooperazione, clausole sociali

L'animale uomo è animale culturale. È un essere sociale che si alimenta della cultura in cui vive al punto da farne una seconda natura

(L. Trisciuzzi, 2005)

La transizione scuola-lavoro richiede reti a maglie strette fra scuola, famiglia, servizi socio-sanitari, enti locali, imprese, cooperative sociali e terzo settore. Senza una regia collaborativa, i progetti rischiano di diventare “strumenti di facciata” (Chinni & Fertonani, 2013) o, peggio, dispositivi di isolamento mascherati da inclusione (Pavone, 2014). La normativa italiana offre leve precise: le cooperative sociali di tipo B (L. 381/1991) e il collocamento mirato (L. 68/1999) consentono di disegnare percorsi protetti e progressivi, con convenzioni che devono prevedere l’analisi del posto di lavoro, la formazione, il tutoraggio e le verifiche periodiche (art. 11, c. 7). Sul versante delle politiche pubbliche, le clausole sociali negli appalti (Determinazione AVCP 1/8/2012 n. 3) possono orientare le catene del valore verso obiettivi di inclusione occupazionale, generando opportunità reali e non residuali.

Una proposta operativa emersa nella riflessione pedagogica è la sostituzione della generica borsa di lavoro con una borsa di abilitazione: non un incentivo sganciato dal progetto, ma una leva finalizzata alla qualificazione delle competenze in situazione, collegata a tutoraggio, monitoraggio e certificazione degli esiti. Tale proposta si inserisce in una visione di welfare relazionale che non subordina la cittadinanza al solo contributo economico, ma la lega alla partecipazione sociale e alla qualità dei legami. In questo quadro, la scuola non eternalizza l’inclusione, bensì la co-progetta con i partner, assumendo responsabilità condivise sugli esiti e sulla loro sostenibilità.

La costruzione e la manutenzione della rete richiedono strumenti di governance: accordi di programma, protocolli operativi, definizione di ruoli (chi fa che cosa e con quali tempi), dispositivi di valutazione condivisa (indicatori, raccolta dati, revisioni periodiche) e momenti di formazione congiunta. È inoltre cruciale valorizzare il capitale territoriale: piccole e medie imprese, cooperative, servizi e associazioni che possono offrire contesti autentici per i PCTO e per l’inserimento lavorativo, rendendo l’orientamento una responsabilità di comunità anziché un compito di sportello.

7. Giustizia educativa per l’orientamento e la prevenzione della dispersione

Ho tentato in tal modo di mostrare come si può collegare la scuola con la vita, di modo che l’esperienza conseguita da un fanciullo

in famiglia sia trasportata e adoperata nella scuola, e quel che il fanciullo impara nella scuola sia introdotto e applicato nella vita quotidiana, facendo della scuola un tutto organico invece di un insieme di parti isolate.

(J. Dewey, 1949)

L'orientamento, se inteso come asse trasversale del curricolo e non come momento terminale, è uno strumento di giustizia educativa. "Non far parti uguali fra disuguali" (Milani, 1967) significa coniugare egualianza di diritti e personalizzazione di percorsi, evitando la doppia trappola della deresponsabilizzazione (aspettative troppo basse) o dell'astrazione meritocratica (aspettative slegate dalle possibilità). L'estensione dei PCTO, la strutturazione del PEI su base ICF e il principio dell'accomodamento ragionevole permettono di riscrivere il patto formativo in termini di obiettivi osservabili, monitorabili e negoziati.

Operativamente, ciò si traduce in alcune metriche di esito integrate:

- risultati di apprendimento (competenze tecniche e trasversali certificate);
- riduzione delle barriere di contesto (organizzative, relazionali, materiali) e attivazione di facilitatori;
- empowerment e autodeterminazione (capacità di scelta, autovalutazione, pianificazione);
- permanenza e stabilità dell'inserimento (per i percorsi occupazionali), con attenzioni specifiche ai passaggi critici (onboarding, cambi di mansione, evoluzione del quadro clinico).

L'uso di rubriche e indicatori condivisi, collegati ai dispositivi del PEI, consente di validare gli esiti e di orientare la revisione dei progetti, riducendo il rischio di dispersione scolastica prima e di drop-out occupazionale poi.

La trasformazione delle pratiche richiede anche una ecologia dell'errore: gli insuccessi non equivalgono a fallimenti del soggetto ma segnalano disallineamenti tra persona e contesto, obiettivi e risorse, tempi e richieste. Un sistema equo è un sistema che apprende: registra, analizza, corregge. In questa prospettiva, la formazione iniziale e in servizio dei docenti, dei tutor aziendali e dei colleghi deve includere competenze su ICF, UDL, Accomodamento Ragionevole, progettazione per competenze, valutazione autentica, lavoro di rete.

La sfida più ampia, infine, riguarda i mutamenti del lavoro (automazione, piattaforme, nuove vulnerabilità): l'orientamento inclusivo non si limita a inserire nel presente, ma prepara a navigare nelle transizioni ricorrenti coltivando resilienza, diritti e legami, costruendo Reti effettive e non fittizie.

9. Conclusioni

L'inclusione lavorativa delle persone con disabilità, lungi dall'essere un capitolo specialistico, costituisce un banco di prova per la qualità democratica dei sistemi educativi e produttivi. Il passaggio dal dovere al diritto, dalla simulazione all'autenticità, dalla retorica della performance alla cultura dell'Accomodamento Ragionevole implica uno spostamento dell'attenzione: dalla persona come portatrice di deficit e di limiti, al come condividere un campo di responsabilità. Ne discendono almeno cinque indicazioni necessarie:

- anticipare l'orientamento e ancorarlo alla valutazione ICF e ai progetti di vita monitorabili;
- progettare PCTO autentici, dotati di criteri di verifica sugli apprendimenti e sulla riduzione delle barriere;
- istituzionalizzare il tutoraggio continuativo e la formazione dei colleghi valorizzando anche il co-tutoraggio fra pari;
- costruire reti interistituzionali con strumenti di governance e leve di policy (clausole sociali, convenzioni di integrazione lavorativa, borsa di abilitazione);
- rendere conto degli esiti con evidenze che includano partecipazione e qualità della vita.

L'accomodamento ragionevole non è una concessione ma un criterio essenziale di progettazione: una pratica capace di generare valore pubblico poiché in grado di accrescere la libertà sostanziale delle persone e arricchire i contesti di apprendimento e di lavoro. La scuola e il mondo produttivo, quando si pensano come parte della medesima Comunità Educante, possono liberare energie di innovazione sociale; non si tratta di abbassare l'asticella, ma di spostarla dove diventa possibile saltare insieme.

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Donec quis rutrum dui, id tempus urna. Integer suscipit in purus id molestie. Class aptent taciti sociosqu ad litora torquent per conubia nostra, per inceptos himenaeos. Nam commodo turpis sed lacus feugiat, non gravida metus gravida.

Riferimenti bibliografici

- Andrew T.P. (1975). An alternative frame of reference for rehabilitation: the helping process versus the medical model. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*.
- A.N.P. (2018). *Guida operativa. Alternanza scuola-lavoro per gli studenti con disabilità*. Roma.
- Basaglia F. (2000). *Conferenze brasiliane*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Bertagna G. (2018). Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro. *Formazione Lavoro Persona*, VI(18), 118.
- Bichi L. (2011). *Disabilità e pedagogia della famiglia. Madri e padri di figli speciali*. Pisa: ETS.
- CAST. <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>.
- Chinni C., Fertonani G. (2013). *Psichiatria sociale. L'inserimento lavorativo come intervento diagnostico terapeutico nelle disabilità psichiche*, Booksprintedizioni.
- Cottini L. (2004). *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- Dewey J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fantozzi D. (2022). Dalla scuola al mondo del lavoro: orientamento vs dispersione per una cultura dell'accomodamento ragionevole. In: Pavone M. Arenghi A. Borgonovi E. *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: FrancoAngeli.
- Fantozzi D. (2019). Scuola e lavoro tra formazione e orientamento delle persone con disabilità intellettuiva. *Nuova Secondaria Ricerca-Dossier*, XXXVI(07).
- Freire P. (1979). *Pedagogia in cammino. Lettere alla Guine-Bissau*. trad. it. Milano: Mondadori.
- Galanti M. A., (2001). *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori Editore.
- Galanti M. A. Sales B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli A. (2011). *Educazione Speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2020). *Diventare grandi. La condizione adulta delle persone con disabilità intellettuiva*. Trento: Erickson.
- Mannoni M. (1976). *Il bambino ritardato e la madre*. Trad. it.. Torino: Boringhieri.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Orwell G. (1945). *Animal Farm*. UK: Secker & Warburg, trad. it. Milano: Mondadori Editore.
- Pavone M. Arenghi A. Borgonovi E. (2022). *Un ponte tra università e mondo del lavoro per l'inclusione e la vita indipendente*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schalock R. L., et al. (2010). Quality of life model, development and use in the field of intellectual Disability. In: R. Kober (Ed.). (2010). *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities*. New York: Springer Science and Business Media.
- Schianchi M. (2009). *La terza nazione del mondo. I disabili tra pregiudizio e realtà*. Milano: Feltrinelli.
- Slater P. (2000). *Un sogno rimandato*. Bologna: Edizioni Pendagron.

- Trisciuzzi L. (2005). *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*. Pisa: Edizioni ETS.
- Wilde O. (1991). *Il ritratto di Dorian Gray*. Milano: Feltrinelli.
- Vygotskij L. S. (1980). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri Editore.
- Zappaterra T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In: Boffo, V. Falconi, S. Zappaterra, T. *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: Firenze University Press.

Normativa e Documenti

Legge 381/1991, Disciplina delle cooperative sociali.

Legge 104/1992, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

Legge 68/1999, Norme per il diritto al lavoro dei disabili.

Legge 328/2000, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

Legge 107/2015, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione.

D.lgs. 66/2017; D.lgs. 96/2019, Inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

DM 182/2020, Modello nazionale di PEI e linee guida.

Determinazione Autorità di Vigilanza sui Contratti Pubblici 1° agosto 2012, n. 3 (clausole sociali).

D.lgs. 62/2024, Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.

N.U. (2006). Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (CPRD). Geneve.

WHO. (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneve.

Sinergie e alleanze educative per un progetto di vita inclusivo: la transizione scuola-lavoro nei giovani con ASD

Synergies and educational alliances for an inclusive life project: The school-to-work transition in young people with ASD

Emanuela Zappalà, Erika Marie Pace***

Riassunto

La transizione dalla scuola al lavoro rappresenta una fase critica per tutti i giovani, ma diventa particolarmente complessa per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD). Il contributo esplora il concetto di progetto di vita, inteso sia come costrutto pedagogico multidimensionale sia come dispositivo normativo-amministrativo, evidenziando il suo potenziale nella costruzione di percorsi educativi e inclusivi. In una prospettiva ecologico-sistemica, il Progetto Individuale di Vita si configura come strumento di corresponsabilità tra istituzioni, famiglie, scuola, servizi e comunità, capace di favorire autodeterminazione, partecipazione e qualità della vita lungo tutto l'arco esistenziale. Attraverso il richiamo a modelli teorici quali l'approccio delle capacità, il modello della qualità della vita e la prospettiva salutogenica, nonché alla normativa italiana ed europea, si sottolinea la necessità di superare approcci centrati sul deficit e di valorizzare le aspirazioni e le potenzialità dei giovani con ASD. Ne scaturiscono implicazioni pedagogiche e sociali rilevanti per promuovere sinergie e alleanze educative finalizzate alla co-creazione di opportunità per la co-costruzione di futuri sostenibili e inclusivi.

Parole chiave: progetto di vita; transizione scuola-lavoro; autismo; inclusione; approcci *strengths-based*; qualità della vita.

* Università degli Studi di Salerno. E-mail: ezappala@unisa.it, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4804-071X>

** Università degli Studi di Salerno. E-mail: epace@unisa.it, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4557-7722>.

° L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà è autrice dei paragrafi “1. Introduzione”, “3. Il Progetto Individuale di Vita per i giovani con Disturbo dello Spettro Autistico in una prospettiva ecologico-sistemica”; Erika Marie Pace ha redatto i paragrafi “2. Un progetto di vita *lifelong, lifewide e lifedeep*” e “4. Conclusioni”.

Doi: 10.3280/ess2-2025oa21143

Abstract

The transition from school to work represents a critical phase for all young people but becomes particularly complex for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). This paper examines the concept of the life project, understood both as a multidimensional pedagogical construct and as a normative-administrative device, highlighting its potential in designing educational and inclusive pathways. From an ecological-systemic perspective, the Individual Life Project emerges as a tool of shared responsibility among institutions, families, schools, services, and communities, capable of fostering self-determination, participation, and quality of life throughout the lifespan. Drawing on theoretical frameworks such as the capability approach, the quality of life model, and the salutogenic perspective, as well as on Italian and European legislation, the article emphasises the need to move beyond deficit-based approaches, valuing the aspirations and strengths of young people with ASD. Relevant pedagogical and social implications emerge for promoting educational synergies and alliances, with the aim of co-creating opportunities for the co-construction of sustainable and inclusive futures.

Key words: life project; school-work transition; autism; inclusion; strengths-based approaches; quality of life.

Articolo sottomesso: 30/09/2025, accettato: 07/11/2025

1. Introduzione

La transizione dalla scuola al lavoro rappresenta una tappa cruciale e, al tempo stesso, complessa in quanto segna l'ingresso nella vita adulta e il primo passo verso l'autonomia e l'indipendenza personale. Durante questo passaggio molti giovani sperimentano difficoltà di *coping* legate al distacco dal contesto scolastico e all'adattamento alle nuove richieste dell'ambiente lavorativo (Geirdal et al. 2019; Guo, 2025). A queste sfide si aggiungono ansia e stress derivanti da pressioni scolastiche o universitarie, dal ruolo dei social media, dalle dinamiche familiari e dalle tensioni sociali (Anderson et al., 2024; Parola et al., 2023; Ratner et al., 2025). La letteratura evidenzia, inoltre, come tali difficoltà possano essere aggravate dalla carenza di opportunità occupazionali o formative, dalla limitata possibilità di acquisire competenze spendibili nel mercato del lavoro e dall'incertezza rispetto alle proprie aspirazioni professionali (Parola, 2022; OECD, 2023; Guo, 2025). Nel contesto nazionale, in modo particolare, i più recenti dati Eurostat (2024) dimostrano che il tasso

di occupazione giovanile rimane significativamente inferiore rispetto ad altri Paesi europei, confermando la necessità di interventi mirati per facilitare una transizione più efficace e inclusiva.

Tali criticità caratterizzano in generale la popolazione giovanile, ma risultano più accentuate per le persone con disabilità e, in particolare, per coloro che hanno un Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), che spesso si ritrovano ad affrontare ulteriori barriere. Tra queste rientrano quelle contestuali e quelle legate alle peculiari modalità di funzionamento dei giovani con autismo. Le prime sono determinate, ad esempio, da ambienti poco accessibili, da una scarsa predisposizione di accomodamenti ragionevoli e supporti, o dagli atteggiamenti nei loro confronti. Le seconde possono essere una manifestazione delle compromissioni nella comunicazione e nell'interazione sociale, pattern ristretti, ripetizione di comportamenti, interessi o attività (APA, 2013), e possono ugualmente rendere i momenti di transizione particolarmente delicati, soprattutto in relazione all'ingresso nella vita adulta e lavorativa. Tra le sfide più frequenti in questa delicata fase della vita si possono riscontrare difficoltà nell'utilizzo delle competenze sociali, nella gestione dell'ansia e delle transizioni, la necessità di supporti personalizzati per fronteggiare i cambiamenti e, infine, la mancanza di contesti inclusivi che favoriscono la piena partecipazione (Clouder, Karakus & Polat, 2023; Day et al., 2025; Guastella et al., 2025; Hendricks, 2010; Hong et al., 2024; Laghi & Trimarco, 2020; Zhou et al., 2024).

Le variabili che entrano in gioco nella transizione dall'ambiente educativo e formativo a quello professionale tendono, quindi, ad accentuarsi rendendo ancora più complesso un processo già articolato di per sé. In questo scenario, diventa fondamentale un'alleanza sistemica, tra istituzioni, enti, educatori, famiglie e la comunità, capace di costruire percorsi fattibili e sostenibili che valorizzino la diversità, promuovano l'agentività e migliorino le prospettive di qualità della vita. Come osserva Sibilio (2025), l'azione inclusiva non può essere interpretata secondo una logica lineare e predeterminata, ma deve svilupparsi in un terreno reticolare, sistematico e adattivo. L'educazione e la progettazione inclusiva sono quindi da intendersi come processo sistematico e reticolare che richiede il riconoscimento delle caratteristiche adattive di ciascuno e la traduzione delle differenze in opportunità distribuite.

Pertanto, il presente contributo si propone di esplorare come il progetto di vita, inteso sia come costrutto teorico-concettuale sia come dispositivo normativo-amministrativo, possa costituire un modello efficace per orientare le pratiche educative e sociali. In questa prospettiva, il progetto di vita viene considerato come cornice capace di intrecciare diversi livelli da una prospettiva ecologica, mettendo in connessione le aspirazioni personali con i supporti sistematici e comunitari.

2. Un progetto di vita *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep*

Il concetto di progetto di vita ha acquisito crescente rilevanza, sollecitando nel tempo riflessioni teoriche in ambito umanistico (Coscioni et al., 2021) che ne hanno progressivamente ampliato la definizione e contribuito a evidenziarne le sfaccettature multidimensionali. Tale concetto può essere definito come un processo evolutivo di auto/etero-orientamento, costruito e rinnovato progressivamente, volto a formare, attuare e mantenere strutture e azioni intenzionali che, nel loro insieme, generano una narrazione significativa, prospettica e di lungo periodo, capace di orientare i comportamenti quotidiani e le decisioni future (Coscioni et al., 2023; Mura, 2018). Questo processo si configura come un piano d’azione, che implica la capacità dell’individuo di anticipare il futuro nella coscienza anche in base a una valutazione del passato e del presente. Ne consegue una capacità metodologica volta all’individuazione delle possibilità e dei vincoli, nonché alla scelta e alla predisposizione delle risorse necessarie per tradurre in pratica la pianificazione e valutarne gli eventuali cambiamenti (Mura, 2018; Farell & Bianchi, 2013; Bertolini, 1996). Questo percorso contribuisce a dare senso di appartenenza e scopo alla vita di ciascuno, integrando dimensioni personali, sociali e formative, e delineandosi come un quadro di riferimento essenziale per l’orientamento esistenziale ed educativo.

Accanto al concetto pedagogico di progetto di vita e sulla scia di tali riflessioni, nel contesto italiano è stato introdotto il documento “Progetto Individuale di Vita” (PIV), sancito dalla Legge n. 328/2000. Tale iniziativa ha rappresentato un contributo significativo al dibattito sul tema, stimolando ulteriori riflessioni suggestive in particolare nell’ambito della pedagogia speciale. Nello specifico, la legge ha focalizzato l’attenzione su tutte le persone “con disabilità fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva (art. 3, Legge n. 104 del 1992)”, indipendentemente dal riconoscimento della gravità o meno, riconoscendo loro il diritto ad accedere a un sistema integrato di interventi e sostegni per ottenere in pieno l’integrazione scolastica, lavorativa, sociale e familiare. La normativa, infatti, stabilisce la realizzazione di percorsi individualizzati in cui gli interventi risultino tra loro coordinati e finalizzati, così da amplificarne l’efficacia e garantire una risposta olistica ai bisogni e alle aspirazioni della persona destinataria.

Alla luce di una tale concettualizzazione, il potenziale del PIV, nel promuovere futuri inclusivi e sostenibili, appare cruciale. Esso incarna una visione sistematica di corresponsabilità, in cui l’educazione e la formazione diventano catalizzatori di percorsi in grado di intrecciare le prospettive future personali e la dimensione collettiva, in cui la diversità viene valorizzata e il benessere perseguito come bene condiviso. In quest’ottica, la concezione di progettualità sol-

lecita alleanze sistemiche tra istituzioni, educatori, famiglie e comunità per costruire percorsi che rispettino le differenze, promuovano l'agentività e migliorino la qualità della vita.

La ricerca internazionale fornisce preziose chiavi di lettura in merito. Il modello della qualità della vita (Schalock et al., 2016), l'approccio delle capacità (Sen, 1993; Nussbaum, 2011) e le prospettive salutogeniche (Antonovsky, 1979, 1996) risuonano perfettamente con la concezione del PIV, offrendo un terreno fertile per il dialogo interdisciplinare. In estrema sintesi, essi evidenziano che il benessere non è una condizione statica, ma l'esito di interazioni dinamiche tra individuo e contesto, mediate tanto dalle esperienze soggettive quanto dai sostegni oggettivi. Esiste, inoltre, una convergenza nel riconoscere l'importanza della capacità dell'individuo di individuare e valorizzare le proprie risorse, opportunità e contesti abilitanti, al fine di effettuare un'analisi realistica delle possibilità e dei vincoli che orientano le proprie convinzioni e le intenzioni alla base dell'azione. Allo stesso modo, gli studi sull'inclusione educativa e sociale rimarcano la necessità di sistemi che si discostano da approcci centrati sul deficit per valorizzare, invece, il potenziale di individui e comunità nel co-costruire percorsi di apprendimento, partecipazione e progettualità esistenziale (Pace & Aiello, 2022; Cobigo et al., 2012; Pace, 2017; Parmenter, 2014). In questa prospettiva, il PIV può essere interpretato come un processo salutogenico (Antonovsky, 1996): un piano dinamico per un orientamento continuo verso il benessere, la crescita e la partecipazione, sostenuto da un senso coerente di direzione (comprensibilità), dall'identificazione e valorizzazione delle risorse (gestibilità) e da un coinvolgimento motivato dal sentimento di appartenenza (significatività). L'approccio delle capacità (Sen, 1993) enfatizza, invece, le libertà sostanziali e l'espansione delle reali opportunità, mentre si sottolineano gli esiti multidimensionali sugli aspetti centrali che influiscono sulla nostra percezione di qualità della vita, tra cui lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, il benessere materiale e l'autodeterminazione (Schalock et al., 2016).

L'emanauzione del Decreto Legislativo n. 62/2024 ha ulteriormente rafforzato la centralità del PIV, introducendo una definizione aggiornata di condizione di disabilità, nonché innovazioni sostanziali relative alla valutazione di base e multidimensionale e alla personalizzazione dei percorsi educativi, sociali e sanitari. In linea con le riflessioni teoriche sopra esposte, il PIV si fonda sul modello interpretativo bio-psico-sociale della disabilità (OMS, 2001), in grado di orientare le traiettorie esistenziali attraverso un dialogo costante tra aspirazioni personali, risorse contestuali e impegni sociali. Riconoscendo che la disabilità deriva dall'interazione tra funzionamento individuale e barriere ambientali, la redazione del PIV sollecita approcci capaci di integrare prospettive multiple: educative, mediche, sociali e culturali. In tale ottica, risulta centrale anche

il principio di accomodamento ragionevole, inteso come quell’insieme di modifiche e adattamenti necessari e appropriati, proporzionati ai bisogni specifici della persona. Questi consentono di garantire pari opportunità e piena inclusione, senza comportare un onere sproporzionato o eccessivo per il contesto di riferimento. Nella strutturazione del PIV si sottolinea, pertanto, l’importanza della creazione di una rete di sostegno capace non solo di coordinare servizi e risorse, ma anche di predisporre soluzioni flessibili e personalizzate in risposta alle situazioni concrete, aumentando le potenzialità di sostenibilità del progetto stesso.

Inoltre, lo stesso Decreto ha chiarito che il PIV deve essere concepito come percorso co-costruito e partecipato, radicato nelle scelte dell’individuo, superando l’idea di un’imposizione dall’alto. Tale orientamento ha profonde implicazioni pedagogiche e operative: richiede ai professionisti di andare oltre valutazioni fondate sul deficit e di impegnarsi in processi di progettazione dialogici e collaborativi con le famiglie, le comunità e le persone stesse. In questa logica, l’accomodamento ragionevole diventa strumento operativo imprescindibile per tradurre gli obiettivi individuati in possibilità concrete, evitando che le barriere organizzative, didattiche o ambientali si trasformino in ostacoli permanenti all’inclusione della persona con disabilità.

Da un punto di vista implementativo, inoltre, il PIV promuove un processo complesso che è *lifelong*, *lifedeep* e *lifewide*. Per una progettualità efficace, tenendo conto di queste tre caratteristiche, il processo dovrebbe essere avviato precocemente, nutrito nel tempo da relazioni, apprendimenti, aspirazioni e scelte; dovrebbe configurarsi nell’interazione tra individualità e collettività, chiedendo alle istituzioni un approccio sistematico che integri i molteplici domini della vita: istruzione, lavoro, relazioni, abitazione e tempo libero. Tale traiettoria evidenzia, inoltre, l’imperativo etico di considerare le persone con disabilità non come destinatari passivi di sostegni, ma come protagonisti delle proprie vite, capaci di orientare le traiettorie attraverso autodeterminazione e agentività.

Tale visione si allinea ai principi sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006), che pone autonomia, partecipazione ed egualanza come valori guida delle politiche nazionali, nonché con le dimensioni alla base della percezione dei livelli di qualità della vita (Schalock et al., 2016). Ne deriva che il PIV non è un mero documento burocratico da redigere ma si configura come dispositivo pedagogico e culturale che:

1. riconosce gli individui come agenti delle proprie esistenze;
2. connette aspirazioni personali e risorse collettive;
3. interpreta l’inclusione non come collocamento, ma come *empowerment* e autodeterminazione;
4. esige una collaborazione sistematica tra ambiti educativo, sociale e sanitario.

Questa visione multidimensionale ed ecologica interpella tutti gli attori coinvolti a non limitarsi al ruolo di meri erogatori di servizi, ma a farsi agenti attivi nella co-progettazione di futuri sostenibili insieme alle persone con disabilità (Pace & Aiello, 2022).

3. Il Progetto Individuale di Vita per i giovani con Disturbo dello Spettro Autistico in una prospettiva ecologico-sistemica

Negli ultimi decenni, il perfezionamento delle procedure diagnostiche e una crescente consapevolezza delle specificità dell'ASD hanno orientato l'attenzione della comunità scientifica e delle politiche pubbliche non solo sugli aspetti clinici, ma anche sulle dimensioni sociali e occupazionali della vita adulta. Questo affinamento ha permesso sia diagnosi più precoci sia riconoscimenti tardivi del disturbo, ampliando così il numero di persone identificate e mettendo in evidenza la necessità di garantire loro, per mezzo della definizione di un PIV, un accompagnamento continuativo durante tutto l'arco della vita.

A livello europeo, la necessità di un'occupazione inclusiva è stata ribadita anche in sedi istituzionali. Nel 2021, un'interrogazione parlamentare dal titolo "Autismo e occupazione inclusiva" (O-000017/2021; Parlamento Europeo, 2021, 17 marzo), presentata alla Commissione Europea da un gruppo di eurodeputati della Commissione per l'occupazione e gli affari sociali, sollevava delle criticità riguardanti il tasso occupazionale delle persone con ASD in Europa. Nell'interrogazione si evidenzia che solo il 10% di esse è inserito in un contesto lavorativo, una percentuale significativamente più bassa rispetto a quella delle persone con disabilità (47%) e senza bisogni educativi speciali (72%). Inoltre, si sottolinea che spesso le persone con ASD sono sottoccupate, inserite in posizioni lavorative precarie e/o di breve durata e con retribuzioni sensibilmente sotto la media. Frequentemente tali occupazioni si svolgono in contesti protetti o istituzionali, con una limitata possibilità di progredire professionalmente. Questa situazione li espone a un elevato rischio di povertà e di esclusione sociale con ricadute sulla qualità della vita e sullo stato di benessere (Schalock & Verdugo, 2002; Giacconi, 2015). Sebbene tale quadro non rifletta pienamente la situazione italiana per la quale si rileva una carenza di dati specifici e aggiornati, esso costituisce un *benchmark* significativo e conferma la necessità di politiche attive, interventi mirati e prassi educative in grado di ridurre tale emarginazione. L'esperienza lavorativa, infatti, costituisce un contesto privilegiato per lo sviluppo di un'ampia gamma di competenze che contribuiscono in modo significativo al *self-empowerment* della persona (Boffo, Falconi, & Zappaterra, 2012; Caldin, & Scollo, 2018).

In aggiunta, in linea con il dibattito internazionale, anche in Italia è stato avviato un percorso normativo che mira a ridurre tale gap e a garantire diritti e opportunità lungo tutto l'arco della vita, come sancito dalla legge n. 134 del 2015 (G.U., 2015) e dal D.Lgs. 66/2017, poi integrato dal D.Lgs. 96/2019. Tuttavia, le politiche e gli interventi istituzionali non sono sufficienti se non si riconosce il ruolo centrale della comunità educante, intesa come rete che coinvolge il giovane con ASD, la famiglia, la scuola, i servizi sociosanitari e il contesto territoriale. In questa prospettiva, il progetto di vita prende forma già durante il percorso scolastico, dove si pongono le basi per l'autodeterminazione e l'inclusione sociale. La comunità educante diventa così lo spazio in cui responsabilità e risorse si intrecciano, assumendo un ruolo chiave nella costruzione del progetto di vita e nella gestione delle transizioni. Particolare attenzione va attribuita alla famiglia, che resta uno degli attori principali del processo di cura e accompagnamento (Bronfenbrenner, 1979; Caldin & Giacconi, 2021; D'Angelo, 2025; Gaspari, & Sandri, 2010; Iori, 2023; Mulè, 2025; Mura & Tatulli, 2017; Pace, & Aiello, 2022; Pavone, 2009). Non a caso, la letteratura rimarca come i familiari sperimentino spesso forte ansia per l'incertezza del futuro, ricorrendo a piani di emergenza che rischiano di non garantire continuità e stabilità (Blacher et al., 2010; Lee & Burke, 2018; Kirby et al., 2022; Lee et al., 2024). Il PIV, se adeguatamente implementato, può rappresentare un dispositivo fondamentale per rassicurare le famiglie e sostenere la pianificazione *lifelong*, *lifedeep* e *lifewide* con azioni concrete e sistemiche (Friso & Caldin, 2022; Cottini, 2024a, b; Giacconi, 2015).

In questa cornice, anche la scuola assume un ruolo cruciale quale agenzia educativa e sociale, chiamata non solo a garantire il diritto allo studio, ma anche a promuovere la transizione scuola-lavoro e l'inclusione nella comunità (D'Alonzo, 2023). La normativa italiana va in questa direzione in quanto il D.Lgs. 66/2017, e il successivo D.Lgs. 96/2019, ribadiscono la centralità della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia nella redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che deve essere parte integrante del PIV; infine, la Legge 134/2015 sull'autismo sollecita percorsi personalizzati e interventi che favoriscano l'inclusione sociale e occupazionale lungo tutto l'arco della vita.

Pertanto, l'alleanza tra persona con ASD, famiglia, scuola, servizi e comunità si configura come condizione imprescindibile nella definizione del progetto di vita e, in particolare, nei percorsi di inclusione lavorativa. Sulla base di tali premesse, nei sotto-paragrafi successivi verranno analizzati i diversi sistemi coinvolti, evidenziandone le sfide specifiche e le potenzialità.

3.1 Riconoscere e valorizzare aspirazioni e potenzialità nei giovani con ASD

Il passaggio dalla scuola alla vita adulta costituisce, per molti giovani con

ASD, una fase complessa e ricca di ostacoli, indipendentemente dal livello di funzionamento. Si tratta, infatti, di una fase di transizione che implica il passaggio da un contesto strutturato, come quello scolastico, a un mondo adulto caratterizzato da maggiore autonomia e responsabilità personale (Anderson et al., 2018; Gabriels, 2010; Gerhardt, 2007; Thompson et al., 2018; White et al., 2021). Essa riguarda diverse aree cruciali: l'ingresso nel mondo del lavoro, il passaggio dalla convivenza con la famiglia a forme di vita più indipendenti, nonché lo sviluppo e il mantenimento di relazioni sociali al di fuori dell'ambiente scolastico (Ferrazzi et al., 2025). Per affrontare con successo questa fase sono necessarie competenze trasversali come: l'autodeterminazione, la *self-advocacy*, le abilità comunicative e quelle di vita quotidiana, ritenute indispensabili anche per il raggiungimento degli obiettivi a lungo termine (Wehman et al., 2014).

Le difficoltà dei giovani con ASD emergono sia nella ricerca di un'occupazione sia nell'accesso all'istruzione universitaria, alla vita comunitaria e alla vita indipendente (Hendricks & Wehman, 2017; Thompson et al., 2018; White et al., 2021). Infatti, questa fase può risultare particolarmente complessa a causa delle difficoltà nella comunicazione sociale, delle sensibilità sensoriali e della necessità di routine organizzate e prevedibili (Strömberg et al., 2022).

In aggiunta, in ambito lavorativo, spesso le peculiarità delle persone nello spettro vengono percepite come “inadatte” a causa di uno *stereotipo abilista*¹ che “invece di riconoscere dignità e cittadinanza anche a chi si approccia in modo differente alle dimensioni dell’attività e della partecipazione (OMS, 2001), richiede una sorta di attestazione di competenza per ritenere l’individuo inseribile nel mondo dei grandi: non basta che abbia l’età cronologica per essere considerato un giovane o un adulto, ma deve anche dimostrare di non rappresentare un potenziale pericolo per un’organizzazione sociale rigida, modellata su quella che viene definita neurotipicità” (Cottini, 2024b, p. 59). Tali credenze e l’attenzione esclusiva all’inquadramento diagnostico possono, quindi, portare a una deriva della semplificazione eccessiva di questi allievi e farli erroneamente apparire come inadatti per l’impiego (Hendricks, & Wehman, 2017) determinando situazioni di esclusione e una riduzione dei livelli di qualità della vita.

Eppure, alcune caratteristiche tipiche dell’autismo possono rivelarsi vere risorse in contesti specifici. Feinstein (2023), ad esempio, mostra come la capacità di rispondere con calma, in modo diretto e privo di sovraccarico emotivo,

¹ L’abilismo descrive la discriminazione di un gruppo sociale (in questo contesto ci si riferisce alle persone con ASD) e agli effetti di come valori, credenze e ideali influenzano il modo attraverso il quale le persone vengono classificate, etichettate come “normali”, “devianti”, “disabili” o “malate” (Rauscher, & McClintock, 1996; Wolbring, 2008).

possa costituire un vantaggio per chi lavora al banco informazioni di una stazione ferroviaria (p. 36). Allo stesso modo, tratti come la ripetitività, l'adesione alle routine e l'ipersensibilità verso gli stimoli, contrariamente a quanto si possa credere, non corrispondono a una mancanza di immaginazione o creatività. Come evidenziato da alcuni studi (Baron-Cohen, 2021; Cancer et al., 2024; Pennisi et al., 2020), le persone con ASD hanno un profilo cognitivo-creativo eterogeneo e specializzato rispetto a chi non è autistico: se da un lato manifestano una minore tendenza alla produzione rapida di molte idee (*fluency*) o al cambiamento di prospettiva (*flexibility*), dall'altro eccellono in originalità e nella generazione di idee non convenzionali, spesso arricchite da dettagli e precisione. In questa direzione, anche il contributo di Temple Grandin (1999; Grandin & Duffy, 2008) appare particolarmente illuminante. L'autrice ha proposto una classificazione delle possibili professioni in base agli stili di pensiero prevalenti, evidenziando come i soggetti con modalità visiva possano eccellere in attività quali programmazione informatica, ingegneria, fotografia o meccanica, mentre coloro che presentano scarse competenze verbali e comunicative possano trovare collocazione in ruoli più routinari e strutturati, come attività di assemblaggio o mansioni in contesti organizzati. Queste osservazioni trovano oggi conferma anche sul piano scientifico. La revisione sistematica condotta da Dreaver et al. (2020) mostra come, quando l'attività lavorativa è coerente con le abilità e gli interessi della persona, i giovani con ASD dimostrano prestazioni paragonabili, se non superiori, a quelle dei colleghi neurotipici. Ciò dimostra l'importanza di un orientamento professionale e di percorsi di transizione che non si limitino a compensare deficit, ma che sappiano riconoscere e valorizzare i punti di forza individuali, traducendoli in opportunità di inclusione lavorativa e sociale.

In sintesi, riconoscere e valorizzare le aspirazioni e i punti di forza dei giovani con ASD significa superare una visione riduttiva centrata sul deficit e orientare il PIV verso traiettorie di autodeterminazione, benessere e piena partecipazione sociale. In questo modo, la transizione si trasforma da momento critico a opportunità generativa, capace di favorire la costruzione di percorsi personalizzati, sostenibili e inclusivi, che rendano le risorse realmente accessibili e significative per i giovani.

3.2 Famiglia come alleato nel progetto di vita

In riferimento alla dimensione lavorativa, genitori e caregivers manifestano preoccupazioni significative sulla possibilità che i giovani con ASD riescano a inserirsi in maniera stabile e sicura nel mondo del lavoro. Una delle ansie più ricorrenti riguarda la percezione di una carenza di competenze pratiche, comunicative e socio-relazionali necessarie per affrontare contesti professionali

spesso competitivi e scarsamente inclusivi (Lee et al., 2022). A ciò si aggiunge la costante dipendenza dai caregiver, in quanto molti giovani continuano a fare affidamento sui genitori per la gestione delle responsabilità quotidiane, tra queste la ricerca di opportunità lavorative e la presa di decisioni, mostrando una preparazione e una motivazione limitata verso la vita indipendente (Kirby, 2016). Non meno rilevante è la preoccupazione legata al rischio che i propri figli possano essere sfruttati e alla percezione degli stessi come soggetti vulnerabili. Inoltre, in assenza di tutele adeguate e di supporti strutturati, i familiari temono che i propri figli possano essere esclusi o non rispettati nei loro diritti sul posto di lavoro (Cheak-Zamora & Teti, 2015). A ciò si aggiunge la denuncia della mancanza di percorsi di transizione realmente efficaci, capaci di accompagnare i giovani non solo con una formazione tecnica, ma anche con interventi mirati allo sviluppo delle competenze socio-emotive e professionali (Test et al., 2009). In questo quadro, il progetto di vita, come delineato nella normativa italiana (Legge 134/2015; D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019), rappresenta uno strumento fondamentale per garantire continuità, coerenza e personalizzazione dei percorsi educativi e occupazionali, valorizzando il contributo delle famiglie nella definizione degli obiettivi e delle strategie (Cottini, 2024 a, b; D'Alonzo, 2019; Giaconi, 2015). Le famiglie, infatti, non sono soltanto testimoni di queste criticità, ma possono costituire un fattore protettivo fondamentale nel ridurre le complessità della transizione. La ricerca mostra, infatti, che il livello di aspettative genitoriali costituisce un predittore cruciale degli esiti occupazionali, residenziali e sociali dei giovani con ASD (Kirby, 2016; Anderson et al., 2018). Quando i genitori esprimono aspettative alte e realistiche rispetto all'indipendenza dei figli, ciò si traduce in maggiori opportunità di inserimento lavorativo e autonomia abitativa, fungendo da leva motivazionale e orientando le scelte educative e formative verso obiettivi concreti e raggiungibili (Kirby, 2016; Anderson et al., 2013). Inoltre, le famiglie possono contribuire a facilitare il percorso di transizione attraverso la costruzione di reti di supporto con scuole, servizi e associazioni per garantire continuità tra la formazione e l'inserimento lavorativo (Lee, Burke, & Fisher, 2021); l'incoraggiamento delle esperienze di autonomia già in età scolare, come attività extrascolastiche, volontariato o tirocini, che favoriscono competenze di vita quotidiana e autoefficacia (Test et al., 2009; Carter, Austin, & Trainor, 2012); il sostegno emotivo e motivazionale, che aiuta i giovani ad affrontare ansia e incertezze legate al cambiamento, e la collaborazione attiva nei processi di pianificazione del progetto di vita, valorizzando aspirazioni e punti di forza del figlio piuttosto che limitarsi a gestire emergenze.

L'inserimento nel mondo del lavoro, quindi, viene percepito dalle famiglie come una sfida cruciale, tuttavia esso rappresenta al tempo stesso un terreno in

cui la loro azione può fare la differenza. Affinché ciò avvenga, occorre sostenere i nuclei familiari attraverso programmi strutturati e integrati, capaci di ridurre il carico emotivo e organizzativo che grava su di loro e di trasformare le aspettative in percorsi concreti di inclusione e indipendenza (Wehman et al., 2014). La famiglia, con il suo bagaglio di aspettative, preoccupazioni e risorse, si configura come un attore imprescindibile nella costruzione del PIV. Coinvolgerla in modo attivo e corresponsabile significa trasformare ansie e incertezze in strategie educative e di supporto capaci di accompagnare il giovane verso l'indipendenza e l'inclusione lavorativa.

3.4 Scuola, territorio e comunità sociale

Comprendere ciò che i diversi contesti di vita considerano importante per un giovane con ASD significa riconoscere e interpretare l'insieme delle aspettative, delle norme e delle pratiche che provengono non solo dalla rete primaria (ossia, la famiglia) ma anche da tutte le altre reti che si prendono cura e sostengono il suo sviluppo e il suo processo di crescita. La scuola, i servizi sociosanitari, le reti amicali e comunitarie costituiscono infatti sistemi educativi e sociali che, insieme alla famiglia, orientano il progetto di vita e incidono sulle opportunità di inclusione e di partecipazione.

In questa prospettiva, il lavoro educativo non si limita a sostenere il singolo in quanto richiede la costruzione di un dialogo e di una corresponsabilità tra i diversi attori coinvolti al fine di garantire continuità, coerenza e sostenibilità lungo tutto l'arco della transizione. Tale visione si inserisce nel quadro dell'approccio ecologico-sistematico di Bronfenbrenner (1979), secondo cui lo sviluppo della persona è il risultato dell'interazione dinamica tra i diversi microsistemi e macrosistemi di appartenenza. Pertanto, la qualità della transizione scuola-lavoro dipende non solo dalle competenze individuali del giovane con ASD, ma anche dalla capacità delle comunità educanti di attivare reti collaborative e inclusive (Zappalà, 2021). Tuttavia, la letteratura mostra che la definizione e l'implementazione di un progetto di vita incontrano criticità rilevanti. In primo luogo, risulta spesso difficile elicitare in modo attendibile preferenze, interessi e valori del giovane con ASD, specialmente in presenza di bisogni comunicativi complessi, con il rischio che obiettivi e scelte restino scelte orientate prevalentemente da caregiver e operatori (Corti et al., 2023; Nicholas et al., 2017; Mazzzone, Siracusano, & Vivanti, 2025).

In secondo luogo, si osserva una sistematica sottostima dei bisogni di sostegno nei casi di maggiore complessità, dovuta a metriche poco sensibili e a valutazioni episodiche: approcci di *supports planning* e scale di intensità del sostegno mostrano, invece, che la qualità degli esiti dipende dalla adeguatezza e

dalla continuità dei supporti erogati (Wehmeyer et al., 2009; Schalock & Verdugo, 2002). A queste criticità si sommano frammentazione normativa, settorialità dei servizi e discontinuità dei finanziamenti, che rendono difficoltosa la presa in carico integrata lungo i contesti (scuola-famiglia-servizi-territorio) e nelle fasi di passaggio. Tale combinazione di frequente produce percorsi discontinui e poco coerenti, con esiti deboli in termini di inclusione sociale, autodeterminazione e partecipazione lavorativa (Roux et al., 2013; Wehman et al., 2014).

Nel contesto italiano, la cornice normativa (Legge 134/2015; D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019) promuove il PIV e la corresponsabilità scuola-famiglia, ma la traduzione operativa richiede governance interistituzionale, strumenti condivisi di valutazione dei sostegni e alleanze educative stabili (Cottini, 2024; Pavone, 2009). In tal senso, il PIV, come precisato nei paragrafi precedenti, rappresenta una potenzialità fondamentale perché, se costruito in modo partecipato, può diventare strumento di cittadinanza attiva, capace di orientare sostegni personalizzati e favorire il benessere nei diversi domini della Qualità di Vita (Schalock & Verdugo, 2002). In quest'ottica, la valorizzazione delle preferenze del giovane e la corresponsabilità tra famiglia, scuola, servizi e comunità diventano condizioni imprescindibili per trasformare le transizioni critiche in opportunità di crescita. In sintesi, senza dispositivi di ascolto partecipato, strumenti per la misurazione dei sostegni e coordinamento tra sistemi, il progetto di vita rischia di rimanere programmatico, non trasformandosi in traiettorie effettive di inclusione e autodeterminazione.

La scuola e il territorio, se letti in una prospettiva ecologico-sistemica, non sono semplici cornici di contesto, ma co-protagonisti del PIV. È proprio dalla sinergia tra istituzioni scolastiche, servizi e comunità che possono nascere percorsi integrati, capaci di sostenere l'inclusione sociale e lavorativa dei giovani con ASD lungo tutto l'arco della vita.

4. Conclusioni

L'obiettivo di questa riflessione teorica è stato quello di evidenziare come la transizione scuola-lavoro per i giovani con ASD non debba essere intesa come una semplice fase da "gestire", ma un vero e proprio progetto di vita da co-costruire. Tale passaggio dovrebbe essere integrato in un percorso esistenziale che, in linea con il quadro concettuale della Qualità della Vita e l'approccio delle capacità, mira a favorire l'autodeterminazione e l'autonomia. L'efficacia di questa prospettiva si fonda sull'adozione di un approccio ecologico-sistemico, in cui il successo è l'esito di una corresponsabilità diffusa che coinvolge attivamente l'individuo, la famiglia, la scuola, i servizi territoriali e la

comunità intera. Solo mettendo in rete questi microsistemi, si può creare un ambiente capace di assorbire la complessità delle sfide contemporanee e di fornire sostegni stabili e adattabili.

Al fine di attuare tale percorso, garantendo una sostenibilità lungo l'arco della vita della persona con disabilità, la Legge n. 328 del 2000 ci ha fornito il PIV quale strumento indispensabile per una progettazione ecologico-sistemica. Come sottolineato in più occasione in questa riflessione, è cruciale che questo dispositivo normativo non venga percepito come un mero adempimento burocratico. Al contrario, occorre che sia concretamente utilizzato, configurandosi come la cornice abilitante per la co-progettazione. La sua struttura promuove il superamento di una prospettiva centrata sul deficit per abbracciare un approccio *strengths-based* che permette di riconoscere, valorizzare e tradurre in opportunità concrete i talenti, le aspirazioni e le competenze uniche di ogni giovane.

In questo quadro, la scuola riveste sicuramente un ruolo nevralgico in quanto ha la responsabilità di progettare approcci didattici che promuovano l'autodeterminazione e garantiscano che la voce, le preferenze e gli obiettivi dei giovani con ASD siano realmente al centro. Affinché si possa attuare tale processo, è indispensabile che ci sia una visione comune tra i vari attori proprio per creare una rete fitta di azioni sinergiche tra il sistema educativo e il mondo del lavoro. Ciò si realizza attraverso la progettazione di tirocini e forme di alternanza scuola-lavoro realmente inclusivi e supportati, agendo non solo sulla preparazione del giovane, ma anche sulla capacità inclusiva dei contesti stessi (ad esempio, attraverso la formazione di *job coach* e la sensibilizzazione aziendale).

Infine, sarebbe auspicabile che tali riflessioni teoriche trovino riscontro concreto nella pratica ma anche nella ricerca empirica. In tal senso, studi qualitativi potrebbero documentare le *best practice* nell'implementazione del PIV, mentre ricerche longitudinali sono indispensabili per monitorare l'impatto di lungo periodo sull'inclusione lavorativa, autonomia e percezione di qualità della vita dei giovani con ASD. In definitiva, il successo della transizione scuola-lavoro non misura soltanto gli esiti individuali, ma rappresenta un indicatore della maturità etica, pedagogica e inclusiva della comunità nel suo complesso.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson K. A., Shattuck P. T., Cooper B. P., Roux A. M., & Wagner M. (2014). Prevalence and correlates of postsecondary residential status among young adults with an autism spectrum disorder. *Autism*, 18(5): 562-570.

- Anderson K. A., Sosnowy C., Kuo A. A., & Shattuck P. T. (2018). Transition of individuals with autism to adulthood: A review of qualitative studies. *Pediatrics*, 141(Supplement_4), S318-S327.
- Anderson T. L., Valiauga R., Tallo C., Hong C. B., Manoranjithan S., Domingo C., Paudel M., Untaroiu A., Barr S. & Goldhaber K. (2025). Contributing factors to the rise in adolescent anxiety and associated mental health disorders: a narrative review of current literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 38(1), e70009.
- Antonovsky A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1): 11-18.
- Baron-Cohen S. (2021). *I geni della creatività: Come l'autismo guida l'invenzione umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia speciale*. Torino, Il Segnalibro.
- Blacher J., Neece C. L., & Paczkowski E. (2005). Families and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(5): 507-513. Doi: 10.1097/01.YCO.0000179488.92885.E8.
- Boffo V., Falconi S., & Zappaterra T. (Eds.). (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (Vol. 142). Firenze: University Press.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Caldin R., & Giacconi C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttiivi immaginari e plausibili realtà*, Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 19(3): 49-59.
- Cancer A., Schiattone S., Monfredini M., Antonietti A., & Colombo B. (2024). Creative performance and attitudes toward creativity in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 111, 102308.
- Carter E. W., Austin D., & Trainor A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1): 50-63.
- Cheak-Zamora N. C., & Teti M. (2015). "You think it's hard now... It gets much harder for our children": Youth with autism and their caregiver's perspectives of health care transition services. *Autism*, 19(8): 992-1001.
- Clouder L., Karakus M., & Polat F. (2023). Environmental interventions supporting autistic transition-age youth employability: A scoping review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 109, 102262.
- Cobigo V., Ouellette-Kuntz H., Lysaght R., & Martin L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2): 75-84. Doi: 10.5463/SRA.v1i1.10.
- Corti S., Cavagnola R., Carnevali D., Leoni M., Fioriti F., Galli L., Alzani L., Michelini G., Miselli G., & Chiodelli G. Il Progetto di Vita orientato alla Qualità di Vita della persona con autismo. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, (8)1.

- Coscioni V., Paixão M. P., Teixeira M. A. P., & Savickas M. L. (2023). Life projects: a comprehensive definition. *Philosophical Psychology*, 38(4): 1295-1317. Doi: 10.1080/09515089.2023.2234951.
- Coscioni V., Teixeira M. A. P., López Castillo S. A., & Paixão M. P. (2021). Theoretical Approaches to “Life Project” in Psychology and Related Fields. *Trends in Psychology*, 29: 684-705. Doi: 10.1007/s43076-021-00082-2.
- Cottini L. (2024a). Autismo fra deficit e neurodivergenza: quali obiettivi per interventi di qualità nel ciclo di vita. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 9(2): 10-21.
- Cottini L. (2024b). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità.* Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2023). Quale progetto di vita per la persona con disabilità: il ruolo della scuola. In: *Includere la disabilità. Scuola Cattolica in Italia Venticinquesimo Rapporto* (pp. 233-248). Brescia: Scholè Morcelliana.
- D'Angelo I. (2025). Special Pedagogy trajectories in the Life Project: A scientific analysis starting from transition phases. *Education Sciences & Society*-Open Access, 16(1).
- Day M., Wood C., Corker E., & Freeth M. (2025). Understanding the barriers to hiring autistic people as perceived by employers in the United Kingdom. *Autism*, 29(5): 1263-1274.
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62: Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 111, 14 maggio 2024.
- Dreaver J., Thompson C., Girdler S., Adolfsson M., Black M. H., & Falkmer M. (2020). Success factors enabling employment for adults on the autism spectrum from employers' perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(5): 1657-1667.
- Eurostat (2024). Employment rates of recent graduates. In: *Statistics Explained*. Retrieved July 9, 2025, from https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates.
- Farello P., & Bianchi F. (2013). *Progetto di vita e orientamento: attività psicoedervative per alunni dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Feinstein A. (2023). *Autism works: una guida al buon impiego per tutto lo spettro autistico*. Crema: Uvonero.
- Ferrazzi G., Marchi M., Giuberti V., Politi V., Pingani L., Ferrari S., & Galeazzi G. M. (2025). Life project: a scoping review of assessment tools for persons with autism spectrum disorder. *Annali dell'Istituto superiore di sanità*, 61(1): 30-41.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 048-056.
- Gabriels R. L., C. A. Thoma, C. C. Bartholomew, and LaRon A. Scott (2010). *Universal Design for Transition: A Roadmap for Planning and Instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

- Gaspari P., & Sandri P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gazzetta Ufficiale (n. 199, 28 agosto 2015). Legge 18 agosto 2015, n. 134: Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie. Disponibile su: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015;134>.
- Geirdal A. Ø., Nerdum P., & Bonsaksen T. (2019). The transition from university to work: what happens to mental health? A longitudinal study. *BMC psychology*, 7(1), 65.
- Gerhardt P. F. (2007). Effective transition planning for learners with ASD. *The Exceptional Parent*, 37(4): 26-28.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Grandin T. (novembre, 1999). Choosing the Right Job for People with Autism or Asperger's Syndrome. Indiana Institute on Disability and Community, Indiana Resource Center for Autism. Disponibile su: <https://www.iidc.indiana.edu/ircs/articles/choosing-the-right-job-for-people-with-autism-or-aspergers-syndrome.html>.
- Grandin T., & Duffy K. (2008). *Developing talents: Careers for individuals with Asperger syndrome and high-functioning autism*. AAPC Publishing.
- Guastella A. J., Hankin L., Stratton E., Glozier N., Pellicano E., & Gibbs V. (2025). Improving accessibility for work opportunities for adults with autism in an end-to-end supported workplace program: protocol for a mixed methods cohort study. *JMIR Research Protocols*, 14(1), e60806.
- Guo L. (2025). Unsettled horizon: adolescents' career expectations in the volatile, uncertain, complex, and ambiguous contexts. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1): 1-11.
- Hendricks D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of vocational rehabilitation*, 32(2): 125-134.
- Hendricks D. R., & Wehman P. (2017). Transizione dalla scuola alla vita adulta per giovani con Disturbi dello Spettro Autistico. *Autismo e disturbi del neurosviluppo*, 15(3): 297-324. Doi: 10.14605/AUT1531701.
- Hong S. R., Zampieri M., Hand B. N., Motti V., Chung D., & Uzuner O. (2024). Collaborative Design for Job-Seekers with Autism: A Conceptual Framework for Future Research. *arXiv preprint arXiv:2405.06078*.
- Iori V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1): 120-126.
- Kirby A. V. (2016). Parent expectations mediate outcomes for young adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(5): 1643-1655.
- Kirby A. V., Giovio E., Hastings R. P., & Holmes L. (2022). Autistic adolescents' and their parents' visions for the future. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. Doi: 10.1177/23969415221086456.

- Laghi F., & Trimarco B. (2020). Individual planning starts at school. Tools and practices promoting autonomy and supporting transition to work for adolescents with autism spectrum disorder. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 56(2): 222-229.
- Lee C. E., Burke M. M., DaWalt L. S., Li C., & Taylor J. L. (2022). The role of parental advocacy in addressing service disparities for transition-aged youth on the autism spectrum. *Autism*, 26(4): 1001-1006.
- Lee C., Burke M. M., & Stelter C. R. (2019). Exploring the perspectives of parents and siblings toward future planning for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(3): 198-211. Doi: 10.1352/1934-9556-57.3.198.
- Lee H., Oh C., Staubitz A., & Kim H.-S. (2024). Experiences of siblings of individuals with developmental disabilities: including those with ASD. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Doi: 10.1016/j.jidd.2024.219X.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 39, 17 febbraio 1992.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328: Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 265, 13 novembre 2000.
- Mazzone L., Siracusano M., & Vivanti G. (2025). *Autismo. Interventi, servizi e supporti evidence-based*. Rome: Il Pensiero Scientifico.
- Mulè P. (2025). La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore: Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I): 1-xx.
- Mura A. (2018). *Orientamento Formativo e Progetto di Vita. Narrazioni ed 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.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Denmark: WHO.
- Pace E. M. (2017). *Salutogenic-oriented approaches for the development of inclusive schools*. Napoli: Guida.
- Pace E. M., & Aiello P. (2022). Interventi comunitari strengths-based per promuovere l'inclusione per il benessere: alla (ri) scoperta delle risorse individuali e collettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2): 160-168.
- Parlamento Europeo (2021, 17 marzo). *Interrogazione con richiesta di risposta orale O-000017/2021: Autismo e occupazione inclusiva*. Disponibile su: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/O-9-2021-000017_IT.html#def3.
- Parmenter T. R. (2014). Inclusion and quality of life: Are we there yet?. *International Public Health Journal*, 6(4): 413-428.

- Parola A., Marcionetti J., Sica L. S., & Donsi L. (2023). The effects of a non-adaptive school-to-work transition on transition to adulthood, time perspective and internalizing and externalizing problems. *Current Psychology*, 42(29): 25855-25869.
- Pavone M. (Ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Edizioni Erickson.
- Pennisi P., Giallongo L., Milintenda G., & Cannarozzo M. (2021). Autism, autistic traits and creativity: a systematic review and meta-analysis. *Cognitive processing*, 22(1): 1-36.
- Ratner K., Budeshim E. F., Alexander C. S., Klein R. C., Leinenweber S., Zhang L., Zhao T.Y., Romero O. G. & Napolitano C. M. (2025). Hurry up and wait: Developmental anxiety during the transition to adulthood. *Journal of Family Theory & Review*. Doi: 10.1111/jftr.12621.
- Rauscher L., & McClintock J. (1996). Ableism curriculum design. *Teaching for diversity and social justice*, 198-231.
- Roux A. M., Shattuck P. T., Cooper B. P., Anderson K. A., Wagner M., & Narendorf S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(9): 931-939.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., Gómez L. E., & Reinders H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1): 1-12. Doi: 10.1352/1944-7558-121.1.1.
- Sibilio M. (2025). La dimensione sistematica dell'azione inclusiva. In: Aiello P., Giacconi C. (a cura di). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Sen A. (1993). Capability and Well-Being. In: M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press. Doi: 10.1093/0198287976.003.0003.
- Strömberg M., Liman L., Bang P., & Igelström K. (2022). Experiences of sensory overload and communication barriers by autistic adults in health care settings. *Autism in Adulthood*, 4(1): 66-75.
- Test D. W., Mazzotti V. L., Mustian A. L., Fowler C. H., Kortering L., & Kohler P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3): 160-181.
- Thompson C., Bölte S., Falkmer T., & Girdler S. (2018). To be understood: Transitioning to adult life for people with Autism Spectrum Disorder. *PloS one*, 13(3), e0194758.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Wehman P., Schall C. M., McDonough J., Kregel J., Brooke V., Molinelli A., Ham W., & Thiss W. (2014). Competitive employment for youth with autism spectrum

- disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3): 487-500.
- Wehman P., Schall C., Carr S., Targett P., West M., & Cifu G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1): 30-40.
- Wehmeyer M., Chapman T. E., Little T. D., Thompson J. R., Schalock R., & Tasche M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(1): 3-14.
- White S. W., Smith I. C., Miyazaki Y., Conner C. M., Elias R., & Capriola-Hall N. N. (2021). Improving transition to adulthood for students with autism: A randomized controlled trial of STEPS. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(2): 187-201.
- Wolbring G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2): 252-258.
- Zappalà E. (2021). Inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2): 113-120.
- Zhou K., Alam B., Bani-Fatemi A., Howe A., Chattu V. K., & Nowrouzi-Kia B. (2024). Autism spectrum disorder in the workplace: a position paper to support an inclusive and neurodivergent approach to work participation and engagement. *Discover Psychology*, 4(1), 39.

Progetto di vita e Autodeterminazione. Il Tinkering come dispositivo pedagogico per un apprendimento universale

Life project and Self-Determination. Tinkering as a pedagogical approach to foster Universal Learning

Vincenza Barra*, Antinea Ambretti**, Giuseppe Baldassarre***, Rosa Sgambelluri****

Riassunto

Alla luce delle recenti disposizioni introdotte dal Decreto Legislativo n. 62/2024, il Progetto di Vita si configura come una strategia pedagogica finalizzata a promuovere processi di inclusione, partecipazione attiva e sviluppo integrale della persona, attraverso un percorso educativo personalizzato, corresponsabile e dinamico, capace di accogliere e valorizzare l'unicità di ciascuno. In questo framework teorico-normativo, l'autodeterminazione, intesa come capacità di esercitare agency, compiere scelte consapevoli e partecipare attivamente alla co-progettazione del proprio percorso di crescita, assume un ruolo cruciale, delineandosi al tempo stesso come finalità educativa e presupposto imprescindibile per la costruzione di progettualità trasformative e condivise. In accordo con tale impianto pedagogico, il tinkering si presenta come un approccio didattico innovativo, basato sui principi dell'embodied cognition e focalizzato sulla valorizzazione dell'esperienza concreta, della sperimentazione e della personalizzazione dei processi di apprendimento, in linea con i principi dello Universal Design for Learning. A partire da questi presupposti, si apre uno spazio di riflessione sulle potenzialità educative del tinkering, in particolare in relazione ai temi del Progetto di Vita e dell'autodeterminazione, nella prospettiva di un'educazione inclusiva. Il presente contributo si propone di offrire una cornice teorica e spunti operativi per la progettazione di percorsi didattici flessibili e inclusivi, orientati alla costruzione di ecosistemi educativi capaci di sostenere il coinvolgimento attivo e consapevole di ciascuno studente nel proprio processo di maturazione e apprendimento.

* Università degli Studi di Salerno. E-mail: vbarra@unisa.it.

** Università Telematica Pegaso. E-mail: antinea.ambretti@unipegaso.it.

*** Università degli Studi di Salerno. E-mail: gbaldassarre@unisa.it.

**** Università degli Studi di Salerno. E-mail: rsgambelluri@unisa.it.

° Pur trattandosi di un contributo frutto di un lavoro condiviso, V. Barra è autrice dei paragrafi 2 e 2.1; A. Ambretti ha redatto il paragrafo 1; G. Baldassarre è autore del paragrafo 3; R. Sgambelluri ha svolto il ruolo di coordinatore scientifico del lavoro ed è autore dell'introduzione e delle riflessioni conclusive. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del testo nella sua versione finale.

Parole chiave

Progetto di Vita; autodeterminazione; tinkering; apprendimento universale; inclusione.

Abstract

Considering the recent provisions introduced by Legislative Decree No. 62/2024, the Life Project is conceived as a pedagogical strategy aimed at promoting processes of inclusion, active participation, and holistic personal development through a personalized, shared, and dynamic educational pathway capable of embracing and valuing everyone's uniqueness. Within this theoretical and regulatory framework, self-determination, understood as the capacity to exercise agency, make informed choices, and actively participate in the co-design of one's own developmental trajectory, plays a pivotal role. It emerges simultaneously as an educational goal and as an essential prerequisite for the construction of transformative and shared life projects. Consistent with this pedagogical framework, tinkering is presented as an innovative instructional approach grounded in the principles of embodied cognition and centered on the valorization of concrete experience, experimentation, and the personalization of learning processes, in alignment with the principles of Universal Design for Learning (UDL). Starting from these assumptions, a space for reflection opens on the educational potential of tinkering, particularly in relation to the themes of the Life Project and self-determination, from the perspective of inclusive education. This paper aims to provide a theoretical framework and practical insights for the design of flexible and inclusive learning pathways, oriented toward the construction of educational ecosystems capable of supporting each student's active and conscious engagement in their own process of growth and learning.

Keywords

Life Project; Self-determination; Tinkering; Universal Learning; Inclusion

Articolo sottomesso: 20/09/2025, accettato: 10/11/2025

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il Progetto di Vita ha assunto un ruolo centrale nel dibattito pedagogico italiano, affermandosi come paradigma interpretativo e principio fondante dei processi inclusivi, orientando così l'esperienza educativa verso una visione olistica della persona.

Il Decreto Legislativo n. 62/2024 ha consolidato questa prospettiva con un

riconoscimento normativo significativo, sottolineando la necessità di un intervento educativo centrato sull'individuo e sulla corresponsabilità tra i diversi attori. In questo contesto, l'autodeterminazione non rappresenta solo un obiettivo formativo, ma un riferimento fondamentale che consente alla persona di assumere un ruolo responsabile nel proprio processo di crescita e apprendimento (Bandura, 2001; Aiello et al., 2017). Queste prospettive invitano a ripensare la scuola come un ambiente generativo in cui la conoscenza si costruisce attraverso il fare, il dialogo e la riflessione condivisa, valorizzando le dimensioni cognitive, emotive e corporee dell'esperienza individuale.

All'interno di questa cornice, il Progetto di Vita richiede di essere tradotto in pratiche pedagogiche che riconoscano la specificità di ogni studente, promuovendo una partecipazione autentica.

In continuità con tale framework, il tinkering si presenta come un approccio didattico capace di rinnovare le pratiche inclusive, favorendo un apprendimento che unisce corpo e mente, azione e riflessione, linguaggi simbolici e manipolazione concreta (Lakoff & Johnson, 1980; Varela, Thompson & Rosch, 1991).

In un'ottica di apprendimento universale, il tinkering diventa un potente strumento in grado di consolidare l'autodeterminazione e costruire il Progetto di Vita di ciascuna persona, soprattutto se applicato secondo i principi dello Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018), poiché la varietà di rappresentazioni, modalità espressive e strategie di coinvolgimento consente a ogni discente di partecipare valorizzando la propria unicità e favorendo così processi di apprendimento significativi e personalizzati. Questo approccio valorizza la differenziazione e la pluralità dei linguaggi espressivi, con l'obiettivo di garantire pari opportunità per tutti, in linea con i principi di un'educazione universale che riconosce e rispetta le diversità, promuovendo ambienti accessibili.

L'integrazione tra Progetto di Vita, autodeterminazione e tinkering in chiave UDL apre scenari pedagogici innovativi: da un lato, il quadro normativo valorizza la dimensione identitaria e narrativa della persona; dall'altro, le esperienze formative di natura laboratoriale e riflessiva offrono strumenti per tradurre tale progettualità in pratiche condivise. In questo modo, l'inclusione si delinea come un percorso di costruzione condivisa e creativa, aperto a dinamiche di agency e co-progettazione situata, in cui ogni persona, riconosciuta nella propria unicità, è stimolata a partecipare responsabilmente alla vita scolastica e sociale.

2. Progetto di Vita e Autodeterminazione: principi pedagogici e cornice normativa

Il tema dell'inclusione si colloca all'interno di un lungo e articolato percorso storico-legislativo che, nel tempo, ha posto l'accento sulla creazione di

nuove opportunità di vita attraverso percorsi educativi e il coinvolgimento delle istituzioni sociali e politiche. In questo quadro, la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), insieme ad altre direttive internazionali, come l'Agenda 2030 con l'Obiettivo 11, invita a rivedere in profondità le prospettive e i progetti orientati al miglioramento della qualità della vita, promuovendo una cultura centrata sul riconoscimento dei bisogni e dei diritti delle persone con disabilità.

Questa cultura, progressivamente affermatasi nel contesto italiano, si esprime in diversi ambiti: dalla riabilitazione cognitiva all'educazione, fino alla scuola e all'ecosistema familiare (Corti et al., 2007; Fioriti et al., 2009; Leoni et al., 2011). Tale visione riflette un più ampio ripensamento internazionale sui temi dell'inclusione, dell'ecologia della persona e della sostenibilità educativa, che pone l'individualità al centro dei processi socioeducativi nei vari contesti. Da ciò deriva la necessità di osservare le condizioni che favoriscono l'autonomia e la formazione della persona, analizzando i fattori che sostengono un funzionamento umano positivo e un benessere globale, in un'ottica di sviluppo autentico e multidimensionale della qualità della vita.

In questa prospettiva si inserisce il Decreto Legislativo 62/2024, pubblicato il 14 maggio 2024 ed entrato in vigore il 30 giugno 2024, che riforma il sistema di valutazione e assistenza alle persone con disabilità in Italia. Il decreto introduce innovazioni fondamentali: una valutazione unificata e multidisciplinare (affidata all'INPS a partire dal 2026), il riconoscimento dell'accomodamento ragionevole e, soprattutto, l'attuazione di un Progetto di Vita individuale ispirato a un approccio bio-psico-sociale.

La riforma sollecita un'analisi attenta dei fattori educativi e contestuali che influenzano lo sviluppo personale e il benessere collettivo, con l'obiettivo di promuovere la salute e rafforzare il senso di coerenza, secondo il modello di Eriksson e Lindström (2008). Il passaggio da un modello assistenziale a uno basato sui diritti umani segna un cambiamento radicale, capace di connettere i molteplici elementi che contribuiscono al benessere individuale e collettivo. Questo cambiamento richiede una visione integrata, che riconosca l'individuo come soggetto attivo e titolare di diritti, superando la logica dell'intervento assistenziale.

In quest'ottica, la progettazione educativa e sociale si orienta verso la promozione dell'autonomia, della partecipazione e della dignità, con l'intento di costruire comunità inclusive e resilienti. Tale visione è sostenuta da un impianto normativo che, negli ultimi decenni, ha progressivamente ridefinito il concetto di inclusione: dalla Legge 104/1992, che introduce il progetto individuale, alla Legge 328/2000, che favorisce l'integrazione tra servizi, fino alla Legge 18/2009, che ratifica la Convenzione ONU, e alla Legge 112/2016, che promuove la vita indipendente anche in assenza del sostegno familiare.

Alla luce di questo percorso legislativo, emerge l'esigenza di superare l'adattamento unidirezionale della persona al contesto, in favore di una modellazione dei contesti educativi sulle specificità individuali. Ciò richiede l'uso di mediatori culturali capaci di facilitare la sostenibilità educativa e di creare ambienti di vita e apprendimento equi, giusti, accessibili e inclusivi.

In questo senso, il Progetto di Vita si definisce come elemento chiave, in cui si integrano il modello bio-psico-sociale e quello dei diritti umani, considerando in modo congiunto condizioni di salute, funzionamento, fattori ambientali e risorse sociali. Il Decreto 62/2024 rappresenta un banco di prova politico, sociale ed educativo per valutare la concreta applicabilità di questi cambiamenti e il loro impatto sulla qualità della vita.

La Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000), all'articolo 26, riconosce il diritto delle persone con disabilità a misure che garantiscono autonomia, inclusione sociale e professionale, e partecipazione alla vita della comunità. Da questo principio nasce un orientamento culturale volto a promuovere sostegno, empowerment, autodeterminazione e pari opportunità nei contesti scolastici, lavorativi e sociali.

L'inclusione, dunque, si fonda sulla responsabilità collettiva di costruire contesti di vita significativi e partecipativi, non limitandosi alla dimensione educativa, ma coinvolgendo l'intero processo sociale di formazione della cittadinanza. La natura pluridimensionale del Progetto di Vita richiede una revisione profonda delle procedure burocratiche e funzionali, poiché i contesti in cui si realizza diventano indicatori dinamici della complessità dello sviluppo umano.

Il decreto introduce quattro elementi chiave: a) una nuova definizione di disabilità, che adotta un linguaggio centrato sulla persona; b) una procedura di valutazione unificata e multidisciplinare basata su livelli di sostegno differenziati; c) il riconoscimento dell'accomodamento ragionevole, per garantire uguaglianza di accesso ai diritti; d) l'elaborazione di un Progetto di Vita individuale, partecipato e personalizzato, fondato su un'attenta lettura del contesto. Questa impostazione si basa sulla convinzione che ogni Progetto di Vita debba rispettare i processi evolutivi individuali, promuovendo l'autodeterminazione e valorizzando le capacità di scelta e autonomia della persona. Frankl (1990) distingue tra "libertà da" e "libertà per", sottolineando il legame tra libertà e responsabilità e la necessità di scelte consapevoli. Allo stesso modo, la Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2017) individua nell'autonomia, nella competenza e nella relazione i bisogni fondamentali dello sviluppo emotivo e cognitivo, necessari per una crescita armoniosa.

Le più recenti ricerche (Deci & Ryan, 2012; Florian, 2019; Tomlinson, 2020) confermano che la progettazione di percorsi orientati all'autonomia si realizza attraverso direttive interconnesse: analisi delle differenze individuali,

attenzione alle variabili evolutive, culturali e sociali, trasformazione delle difficoltà in opportunità di apprendimento mediante sostegni mirati e riorganizzazione dei contesti di vita (Nota et al., 2011).

In conclusione, la trasformazione introdotta dal decreto non è solo normativa, ma costituisce un impegno culturale che coinvolge istituzioni, scuole, famiglie e comunità. L'obiettivo è garantire che ogni intervento produca effetti concreti, promuovendo autonomia, partecipazione e benessere, e contribuendo a costruire una cittadinanza inclusiva in cui nessuno venga escluso.

3. Il Tinkering come dispositivo pedagogico nella prospettiva UDL

Inteso come approccio esplorativo e creativo all'apprendimento, il tinkering rappresenta una strategia educativa flessibile, in grado di valorizzare la diversità degli stili cognitivi e di promuovere percorsi inclusivi e personalizzati nei molteplici contesti educativi.

Le sue radici teoriche affondano nelle riflessioni di John Dewey (1938), per il quale l'esperienza concreta rappresenta il fulcro dell'apprendimento, poiché l'educazione si realizza come costruzione attiva di significati mediante il fare e la riflessione sull'agire. Da questa prospettiva si sviluppa il pensiero di Seymour Papert (1980), che con la teoria del costruzionismo sostiene l'efficacia di un apprendimento basato sul coinvolgimento attivo nella realizzazione di prodotti significativi, espressione di idee e conoscenze personali.

In questo quadro, il tinkering emerge come espressione della continuità tra le idee di Dewey e Papert, promuovendo sperimentazione, errore e manipolazione come tappe fondamentali e creative del processo di costruzione del sapere. Il riferimento alle teorie socio costruttiviste di Lev Vygotskij (1978) ne amplia la portata, proponendolo come pratica sociale basata sull'interazione e la co-costruzione condivisa dei saperi.

Tali fondamenti teorici trovano oggi sistematizzazione nello Universal Design for Learning (CAST, 2018), che propone una progettazione orientata alla variabilità degli studenti, con l'obiettivo di rimuovere sin dall'origine le barriere all'accesso, all'azione/espressione e al coinvolgimento.

All'interno dei contesti laboratoriali tinkerabili, gli studenti partecipano a dinamiche di collaborazione e supporto reciproco, attraverso cui si ampliano le rispettive zone di sviluppo prossimale, in un processo mediato dalla relazione. Questa dimensione è stata ulteriormente approfondita da Lave e Wenger (1991), che con il concetto di comunità di pratica evidenziano l'importanza dell'apprendimento situato attraverso la partecipazione condivisa. In tal senso, il laboratorio di tinkering diviene un ambiente educativo generativo che, secondo i principi UDL, propone molteplici modalità di coinvolgimento: scelta

dei ruoli, livelli di sfida calibrati e feedback costanti, elementi essenziali per motivare e sostenere la partecipazione.

Dal punto di vista educativo, il tinkering assume un ruolo centrale nella personalizzazione dell'apprendimento, valorizzando la pluralità degli stili cognitivi e dei linguaggi espressivi di ciascun discente. Questa molteplicità si allinea con i tre principi fondamentali dello UDL: rappresentazioni multiple, modalità diverse di azione ed espressione, e varietà di strategie per il coinvolgimento. Studi recenti (Resnick, 2017; Martínez & Stager, 2019) confermano come la differenziazione didattica richieda ambienti flessibili e inclusivi, in grado di sostenere una partecipazione attiva e significativa.

In questa prospettiva, il tinkering si manifesta come una concreta applicazione dei principi UDL: amplia i canali di accesso alle informazioni, diversifica le modalità di risposta e moltiplica le occasioni di coinvolgimento, rendendo l'esperienza educativa accessibile e significativa per tutti.

Un aspetto rilevante riguarda la promozione dell'*agency*, intesa come capacità di agire in modo intenzionale e responsabile, una dimensione che Bandura (2001) riconosce come cruciale per lo sviluppo personale. Il tinkering favorisce questa attitudine offrendo contesti in cui gli studenti possono scegliere, progettare e realizzare soluzioni autonome e significative. Dal punto di vista dello Universal Design for Learning, la capacità di scelta consapevole è sostenuta da una progettazione che prevede opzioni equivalenti, scaffolding graduale e strumenti compensativi universalizzati, che permettono di esprimere appieno le potenzialità individuali.

Questa impostazione si integra con le più recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo (MIUR, 2025), che riconoscono nello Universal Design for Learning il paradigma di riferimento per garantire personalizzazione e accessibilità lungo l'intero percorso scolastico, in coerenza con il Progetto di Vita.

In tale quadro, il tinkering si propone come una metodologia capace di rispondere concretamente a tali istanze, offrendo occasioni autentiche per esplorare interessi personali, fare scelte significative e sviluppare competenze che alimentino processi di crescita consapevole, autonoma e responsabile.

La letteratura internazionale (Cheek et al., 2021; Poce et al., 2019) conferma il potenziale del tinkering come approccio inclusivo, in grado di stimolare pensiero critico, resilienza e autoefficacia. Tali risultati sono coerenti con quanto proposto dal modello UDL, che evidenzia come ambienti flessibili e multisensoriali potenzino l'*engagement*, la persistenza e la fiducia nelle proprie capacità.

Al tempo stesso, l'esperienza del tinkering richiede un'integrazione intenzionale e progressiva, che mantenga coerenza con gli obiettivi pedagogici generali e con il quadro UDL di riferimento.

Infine, il tinkering consente di affrontare la complessità educativa evitando

semplificazioni riduttive; come suggerisce Sibilio (2014) con il concetto di “semplessità didattica”, l’apparente semplicità delle attività laboratoriali cela una rete articolata di processi cognitivi, emotivi e relazionali, modulabili in base alle esigenze specifiche di ciascun discente. Questo principio si lega strettamente allo UDL, poiché dietro ogni attività ben progettata vi è una pianificazione didattica intenzionale, che coniuga rigore metodologico, flessibilità e inclusione.

3.1. Pedagogia del fare: il tinkering come strumento per una didattica universale

Le pratiche di tinkering trovano applicazione in vari contesti educativi, dalla scuola primaria all’università fino all’educazione non formale, accomunate dalla creazione di ambienti tinkerabili (Resnick & Rosenbaum, 2013), in cui esplorazione e sperimentazione costituiscono il cuore dell’apprendimento.

La progettazione di questi ambienti, ispirata ai principi dello Universal Design for Learning, deve essere flessibile e inclusiva, in grado di anticipare la variabilità degli studenti attraverso obiettivi chiari, molteplici modalità di accesso ai contenuti, canali espressivi differenziati e strategie di feedback volte a sostenerne motivazione e partecipazione.

Nella scuola primaria, il tinkering si traduce in attività manuali e creative che coinvolgono corpo e sensi, favorendo lo sviluppo del pensiero critico e creativo in linea con le teorie dell’embodied cognition (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Queste esperienze attivano i principi UDL attraverso rappresentazioni multiple, espressioni diversificate e un coinvolgimento adattabile alle esigenze individuali.

Nella scuola secondaria, il tinkering si integra in percorsi STEAM interdisciplinari che promuovono competenze metacognitive, collaborative e progettuali; l’uso di microcontrollori e kit di robotica (Di Tore, Todino & Sibilio, 2019) permette di tradurre concetti astratti in artefatti concreti, stimolando autonomia e creatività, mentre strumenti come modelli, schemi e storytelling supportano le diverse modalità espressive. Il lavoro di gruppo valorizza la diversità di stili cognitivi e promuove la responsabilità condivisa, mentre la riflessione si consolida tramite strumenti personalizzati come portfolio, video, mappe o diari, selezionati dagli studenti secondo criteri condivisi e rafforzati da griglie di autovalutazione e peer-feedback, incrementando la consapevolezza metacognitiva.

La dimensione corporea dell’apprendimento rende l’ambiente incarnato e partecipativo, particolarmente efficace per chi trova difficoltà nelle modalità prevalentemente verbali (Gómez Paloma, Ascione & Tafuri, 2017).

Le evidenze, soprattutto in ambito UDL, confermano i benefici del tinkering in termini di creatività, perseveranza e senso di autoefficacia (Bevan et al.,

2020; LEGO Education, 2022), oltre al suo potenziale nel ridurre il divario di genere nelle STEM (Johansson & Linde, 2021).

In questo quadro, il tinkering si delinea come uno strumento pedagogico che, progettato secondo i principi UDL, promuove innovazione, inclusione e personalizzazione dell'insegnamento, consentendo di costruire apprendimenti significativi e sostenibili basati su scelte autonome, decisioni responsabili e riflessione critica. Compiti autentici e situati, centrati su problemi reali, stimolano processi di pianificazione e selezione consapevole di materiali e strategie, favorendo pensiero critico e consapevolezza del ruolo attivo dello studente, mentre l'adozione di modalità equivalenti per l'accesso ai contenuti e per la produzione personalizza l'esperienza, incrementando motivazione e partecipazione, mentre la documentazione flessibile del percorso rafforza identità e responsabilità.

Nella scuola primaria, l'applicazione dei principi dello UDL si realizza all'interno di contesti di indagine guidata, in cui scelta, pianificazione e riflessione si sviluppano attraverso micro-cicli iterativi. A partire da uno stimolo situato, gli alunni sono chiamati a selezionare la modalità espressiva più funzionale per argomentare il proprio pensiero, sulla base di criteri esplicativi di correttezza, chiarezza ed efficacia comunicativa. In questo processo, l'eterogeneità non è vista come un fine, ma come una risorsa che stimola scelte consapevoli e incoraggia la documentazione dei percorsi cognitivi. Ogni studente, infatti, definisce un obiettivo personale, pianifica le azioni necessarie per raggiungerlo, registra eventuali errori e li analizza criticamente, sviluppando così autonomia e consapevolezza del proprio apprendimento.

Di conseguenza, l'autodeterminazione si traduce in comportamenti concreti e osservabili, come la capacità di compiere scelte motivate, la perseveranza nel gestire consapevolmente la distanza tra intento e risultato, e la riflessione critica, che si esprime attraverso un breve resoconto metacognitivo. In esso, l'alunno collega i risultati ottenuti alle strategie adottate, individuando anche possibili miglioramenti futuri. Questo approccio, che struttura l'esplorazione in cicli brevi e fondati su criteri condivisi, contribuisce a ridurre la dispersione e a promuovere un apprendimento più mirato, intenzionale e consapevole.

Nella scuola secondaria di primo grado, lo stesso approccio si applica a compiti autentici in cui il processo decisionale diventa trasparente grazie all'argomentazione delle scelte e al riferimento a evidenze. Un esempio è la progettazione di soluzioni al problema del rumore durante i cambi d'attività: gli studenti, organizzati in gruppi, analizzano il contesto con strumenti semplici, selezionano tra soluzioni equivalenti – come prototipi materiali, simulazioni digitali o proposte regolative – e motivano le decisioni adottate.

Il percorso è articolato in cicli iterativi di idea, prototipo, test e revisione,

guidato da criteri esplicativi di coerenza, efficacia e chiarezza, e viene documentato in forma sintetica.

Infine, il legame con il Progetto di Vita si concretizza nello sviluppo di competenze trasversali e trasferibili, come la negoziazione dei vincoli, la motivazione consapevole delle scelte e la pianificazione di azioni future, utili in diversi contesti formativi e personali.

4. Progetto di Vita, autodeterminazione e Tinkering: una possibile integrazione

La sinergia tra Progetto di Vita e tinkering si fonda sul concetto di autodeterminazione, riconosciuta come competenza centrale nei percorsi educativi-inclusivi. Essa non è solo un traguardo da raggiungere, ma un processo progressivo basato sulla capacità di compiere scelte intenzionali, definire obiettivi significativi e orientare consapevolmente le proprie azioni (Wehmeyer, 2005; Shogren et al., 2014).

La letteratura pedagogica (Deci & Ryan, 2012) individua nell'autonomia, nell'autoregolazione, nell'empowerment e nella realizzazione di sé le componenti essenziali del comportamento autodeterminato, influenzate dal contesto relazionale e ambientale. Tali dimensioni sono particolarmente rilevanti per gli studenti con disabilità, per i quali l'autodeterminazione rappresenta un fattore abilitante per l'inclusione.

In questo quadro, l'educazione inclusiva si propone come progetto intenzionale volto non solo all'acquisizione di competenze, ma anche alla promozione della consapevolezza di sé e della propria capacità di incidere attivamente sul percorso formativo (Cottini, 2016; D'Alonzo, 2018).

Numerosi studi evidenziano il contributo del paradigma Universal Design for Learning allo sviluppo dell'autodeterminazione, grazie a contesti di apprendimento flessibili, accessibili e orientati alla partecipazione (Kennedy et al., 2014; Katz, 2016; Harper et al., 2017). Le strategie didattiche in chiave UDL ampliano le possibilità di scelta, diversificano le modalità espressive e potenziano la motivazione, favorendo negli studenti una maggiore fiducia nelle proprie capacità (Sgambelluri & Placanica, 2025).

Il tinkering si configura quindi come uno spazio educativo privilegiato in cui l'autodeterminazione prende forma attraverso esperienze pratiche, in un ambiente laboratoriale che stimola il processo decisionale, il coinvolgimento attivo e la riflessione sull'errore come elemento costitutivo dell'apprendimento, favorendo autoregolazione e metacognizione.

A questa dimensione si intreccia quella narrativa, dove gli artefatti prodotti e la documentazione delle fasi di lavoro diventano strumenti di espressione del

sé; il coinvolgimento corporeo e sensoriale si collega alle teorie dell'embodied cognition, che riconoscono nel corpo uno spazio di pensiero, relazione e costruzione identitaria (Varela, Thompson & Rosch, 1991).

Di conseguenza, il Progetto di Vita, orientandosi verso traiettorie personalizzate, trova nel tinkering un terreno fertile per sperimentare micro-esperienze di agency che, in linea con i principi UDL, favoriscono lo sviluppo di competenze chiave quali autonomia, autoregolazione e senso di efficacia personale (Wehmeyer, 2005; Shogren et al., 2017).

In quest'ottica, la pratica laboratoriale diventa un ambiente formativo dinamico e inclusivo, dove le competenze necessarie alla costruzione consapevole del proprio progetto esistenziale vengono progressivamente sviluppate.

Il tinkering, come espressione concreta di questa pratica educativa, restituisce al Progetto di Vita la sua dimensione autentica, superando le rigidità formali attraverso un processo continuo di rielaborazione ancorato all'esperienza vissuta, trasformando l'autodeterminazione da concetto teorico a pratica di co-progettazione e partecipazione attiva, in cui lo studente assume un ruolo protagonista nella costruzione di un ambiente scolastico di appartenenza, riconoscimento e sviluppo identitario.

In conclusione, l'integrazione tra Progetto di Vita, autodeterminazione e tinkering supera la dicotomia tra intenzionalità progettuale e azione educativa, configurandosi come paradigma inclusivo capace di valorizzare la complessità, la singolarità e il potenziale trasformativo di ogni persona.

Così si promuove una pedagogia che connette teoria e pratica, integrando la dimensione riflessiva con l'esperienza laboratoriale, strumento di narrazione, responsabilità e consapevolezza, riaffermando la funzione primaria dell'educazione nel supportare ogni discente nel percorso di crescita personale.

5. Conclusioni

La riflessione sviluppata finora mette in luce come il Progetto di Vita, l'autodeterminazione e il tinkering non debbano essere intesi come elementi isolati, ma come dimensioni profondamente interconnesse di una visione pedagogica integrata. Questa visione è in grado di armonizzare principi normativi, istanze identitarie e pratiche didattiche contestualizzate, creando un quadro coerente e funzionale per l'educazione inclusiva.

In particolare, il Decreto Legislativo n. 62/2024 ha ulteriormente sottolineato la centralità del Progetto di Vita quale strumento essenziale per una presa in carico educativa personalizzata e corresponsabile. Tuttavia, il valore di tale dispositivo risiede nella sua concreta traduzione in percorsi educativi autentici,

nei quali l'individuo possa effettivamente esercitare autonomia, responsabilità e partecipazione attiva, evitando che si riduca a un documento formale.

L'autodeterminazione si concretizza, in questo contesto, come una competenza trasversale e un diritto fondamentale che rende il Progetto di Vita non solo attuabile ma vitale, implicando la capacità di compiere scelte autentiche, definire obiettivi significativi e praticare l'autoregolazione, intrecciando le dimensioni corporee, affettive e relazionali del sé. Di conseguenza, i contesti educativi che adottano i principi dello Universal Design for Learning ampliano sostanzialmente le opportunità di accesso e partecipazione, aumentando la motivazione, il senso di autoefficacia e il coinvolgimento attivo di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali.

In questa prospettiva, il tinkering diventa una modalità educativa particolarmente efficace nell'attuare i principi dello Universal Design for Learning attraverso pratiche concrete e situate. La sua natura esperienziale e multisensoriale favorisce lo sviluppo dell'autonomia decisionale e la costruzione attiva del sapere, promuovendo competenze essenziali come la metacognizione, e creando un ambiente formativo in cui l'apprendimento rappresenta un processo olistico che integra dimensioni cognitive, pratiche corporee e riflesse.

Tuttavia, nonostante i suoi punti di forza, il tinkering presenta alcune criticità pedagogico-didattiche rilevanti, tra cui la difficoltà di integrarsi nei curricoli tradizionali a causa della rigidità dei programmi e della predominanza di verifiche standardizzate che limitano l'adozione di metodi più flessibili e personalizzati, nonché l'insufficiente formazione degli insegnanti, che spesso impedisce un utilizzo consapevole e competente di questo approccio, con il rischio di generare pratiche superficiali o poco sostenute. Un altro limite riguarda il giusto equilibrio tra autonomia e supporto: senza un adeguato sostegno, gli studenti possono sentirsi inadeguati o frustrati, riducendo così l'efficacia del tinkering come metodo di apprendimento; inoltre, valutare competenze trasversali come il pensiero critico o la resilienza, che si sviluppano con questo approccio, risulta spesso difficile con gli strumenti tradizionali, rendendo necessarie nuove modalità di osservazione e feedback che però non sono ancora integrate stabilmente nelle pratiche educative quotidiane.

Dal punto di vista dell'accessibilità, la disponibilità e l'organizzazione di materiali specifici e di spazi attrezzati rappresentano una sfida concreta, soprattutto per garantire una reale inclusione degli studenti con disabilità. L'impegno organizzativo e il tempo necessari per pianificare e svolgere attività di tinkering si scontrano spesso con le limitazioni strutturali delle scuole, dove la frammentazione degli orari e la scarsità di risorse possono compromettere la continuità e la qualità dell'esperienza educativa.

Oltretutto, il rischio che il tinkering venga percepito o ridotto a un'attività ludica fine a sé stessa, priva di un chiaro legame con gli obiettivi formativi più

ampi soprattutto in assenza di una progettazione didattica integrata nel curriculum, può accentuare le disuguaglianze educative.

All'interno delle attività laboratoriali, nonostante queste criticità, il tinkering sostiene una forma di inclusione attiva e consapevole, in cui ogni studente è sollecitato a esprimere le sue capacità cognitive, emotive e relazionali, contribuendo così alla costruzione condivisa della conoscenza e consolidando un profondo senso di appartenenza e riconoscimento.

La relazione sinergica tra Progetto di Vita, autodeterminazione e tinkering delinea un paradigma pedagogico inclusivo che supera la tradizionale logica compensativa, valorizzando la complessità e la ricchezza delle identità individuali come risorsa indispensabile per la crescita e l'apprendimento. In tal senso, l'esperienza laboratoriale diventa un contesto privilegiato in cui la progettualità normativa si traduce in pratica educativa, favorendo nel discente il ruolo attivo e responsabile nel proprio percorso di crescita personale.

La sfida educativa contemporanea consiste dunque nel promuovere una cultura integrata e duratura, capace di armonizzare una progettualità normativa chiara e condivisa, il pieno riconoscimento dell'autodeterminazione come diritto imprescindibile e competenza trasversale, e la diffusione capillare di pratiche didattiche innovative, orientate all'inclusione e alla partecipazione attiva. Solo attraverso questa sinergia sarà possibile costruire ecosistemi formativi realmente inclusivi, in cui ogni individuo diventa soggetto attivo e consapevole del proprio divenire.

In conclusione, questa prospettiva integrata invita a ripensare la funzione della scuola come ambiente dinamico e generativo, capace di favorire l'emergere dell'identità individuale attraverso esperienze di autonomia operativa e decisionale. Si tratta di un approccio che richiede un impegno costante e collaborativo da parte di tutti gli attori educativi, in cui la responsabilità condivisa si traduce in pratiche didattiche universali che garantiscono il successo formativo di ogni studente.

Riferimenti bibliografici

- Aiello P., Di Gennaro D. C., Sibilio M., & Zollo I. (2017). Il concetto di autodeterminazione in una prospettiva semplessa: Possibili implicazioni per l'agire didattico dei docenti. *Educational Reflective Practices*, 1(1): 96-109.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 1-26.
- Bevan B., Ryoo J., & Shea M. (2020). What if? Building creative cultures for equity in science learning through tinkering and making. *Connected Science Learning*, 2(4): 1-14.

- Boniwell I. & Osin E. & Renton A. (2015). Internet Access at Home and its Relationship to Well-being in Deprived Areas of London. *The Open Psychology Journal*, 8: 44-53. Doi: 10.2174/1874350101508010044.
- CAST (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. Lynnfield, MA: Author.
- Cheek A., Carter D., & Daugherty S. (2021). STEL practice and the integration of tinkering and take apart in the elementary classroom. *Journal of Technology Studies*, 47(2): 58-72.
- Corti S. (2007). Programma arricchimento familiare metacognitivo per famiglie con figli con disabilità intellettuativa. *AJMR – American Journal Mental Retardation*, edizione italiana, 5(1): 169-178.
- Corti C., Battaglia G., Molinaro G., Rizzoli B., Pittaluga A., Corsi M., ... & Bruno V. (2007). The use of knock-out mice unravels distinct roles for mGlu2 and mGlu3 metabotropic glutamate receptors in mechanisms of neurodegeneration/neuroprotection. *Journal of Neuroscience*, 27(31): 8297-8308.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-436). Sage Publications.
- Decreto Legislativo n. 62 del 13 marzo 2024, *Riordino del sistema di valutazione degli studenti e degli esami di Stato*, G.U. n. 70 del 23 marzo 2024.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Di Tore S., Todino M. D., & Sibilio, M. (2019). Disuffo: Design, prototipazione e sviluppo di un robot didattico open-source. *Form@re*, 19(1).
- Eriksson M. e Lindstrom B. (2008). A salutogenic interpretation of the Ottawa Charter. *Health Promotion International*, 23(2): 190-199.
- Florian L. (2019). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?. *Scottish Educational Review*, 51(1): 5-14.
- Fioriti F., Corti S., Chiodelli G., Leoni M., Galli M.L., Merli P., Ferrano L., Zagni A. e Cavagnola R. (2009). L'efficacia di strategie di intervento multicomponenziali nella gestione dei disturbi del comportamento e della condotta. *AJIDD American Journal on Mental Retardation – Edizione Italiana*, 7(2): 276-294.
- Frankl V.E. (1990). Argomenti per un ottimismo tragico. In AA.VV., *Ottimismo per vivere ok* (pp. 13-38). Milano: Paoline.
- Gomez Paloma F., Ascione A., & Tafuri D. (2017). Embodied Cognition: il ruolo del corpo nella didattica. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.): 75-88.
- Harper K. A., Kurtzwirth-Keen K., & Marable M. A. (2017). Assistive technology for students with learning disabilities: A glimpse of the Livescribe pen and its impact on homework completion. *Education and Information Technologies*, 22(5): 2471-2483.

- Henriksen D., Hoelting M., & Richardson C. (2020). Creativity and risk-taking in teaching and learning: Tinkering with possibilities. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100709. Doi: 10.1016/j.tsc.2020.100709.
- Johansson M., & Linde G. (2021). Tinkering in STEM education: Gender-inclusive strategies and outcomes. *International Journal of Technology and Design Education*, 31(6): 1225-1244. Doi: 10.1007/s10798-020-09599-3.
- Katz J. (2016). Effects of the Three-Block Model of UDL on inclusive teaching. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2): 36-53.
- Kennedy M. J., Thomas C. N., Meyer J. P., Alves K. D., & Lloyd J. W. (2014). Using evidence-based multimedia to improve vocabulary performance of adolescents with LD: A UDL approach. *Learning Disability Quarterly*, 37(2): 71-86.
- Lakoff G., & Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- LEGO Education (2022). *The impact of LEGO® learning through play on 21st-century skills*. LEGO Foundation Report.
- Leoni M., Croce R., Cavagnola L., Corti S., Chiodelli G., Fioriti F., Berna S. e Azzini E. (2011). Sindrome dell'X-fragile e disabilità intellettive nell'adulto: un modello per lo studio del Progetto Individualizzato. *AJIDD American Journal on Mental Retardation – Edizione Italiana*, 9(1): 86-109.
- Martínez S. L., & Stager G. (2019). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom* (2nd ed.). Constructing Modern Knowledge Press.
- MIUR (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Nota L., Soresi S., & Wehmeyer M. L. (2011). Promoting Self-Determination in Adolescents with Disabilities: A European Perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3): 291-308.
- ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persone_disabili.pdf.
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Poce A., Amenduni F., & De Medio C. (2019). From Tinkering to Thinkering, Tinkering as Critical and Creative Thinking Enhancer. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(2).
- Resnick M. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. MIT Press.
- Resnick M., & Rosenbaum E. (2013). Designing for tinkerability. In: M. Honey & D. Kanter (Eds.). *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 163-181). Routledge.
- Rogers C. (2002). *Свобода учиться [Freedom to Learn]*. Moscow: Smysl Publ.
- Ryan R. M., & Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Ryan R., & Deci E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Sgambelluri R., & Placanica F. (2025). Universal Design for Learning and self-det-

- mination: A systematic review on educational practices for students with disabilities. *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 9(1).
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Little T. D., Forber-Pratt A. J., Palmer S. B., & Seo H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-Determination Inventory: Student Report version. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2): 92-103.
- Shogren K. A., Wehmeyer M. L., Palmer S. B., Forber-Pratt A., Little T. D., & Lopez S. J. (2014). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2): 219-236.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplessa*. Napoli: Liguori.
- Tomlinson C. A. (2020). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UE (2000). *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*. -- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:l33501>.
- Varela F. J., Thompson E., & Rosch E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vygotskij L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wehmeyer M.L. e Schalock R.L. (2017). Self-de-termination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8). Doi: 10.17161/foec.v33i8.6782.
- Wehmeyer M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3): 113-120.



La passione per le conoscenze

Edizione fuori commercio

ISSNe 2284-015X