Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri
Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli
[a cura di]

PROGETTO DI VITA E DISABILITÀ

"Qualità di vita" *in* ogni stagione *della* vita

Buone Idee Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

Pensa MultiMedia

Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale

13

Collana diretta da Gianluca Amatori e Silvia Maggiolini

Comitato Scientifico:
Simone Aparecida Capellini
Universidade de São Paulo
Serenella Besio
Università degli Studi di Bergamo
Nicole Bianquin
Università degli Studi di Bergamo
Fabio Bocci
Università degli Studi Roma Tre
Luigi d'Alonzo
Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Ewa Domagała-Zyśk
John Paul II Catholic University of Lublin
Andrea Fiorucci
Università del Salento
Catia Giaconi
Università degli Studi di Macerata
Filippo Gomez Paloma
Università degli Studi di Macerata
Christine Grima Farrell
University of New South Wales in Sydney
Vanessa Macchia
Libera Università degli Studi di Bolzano
Maria Helena Mesquita
Instituto Politecnico de Castelo Branco
Antonello Mura
Università degli Studi di Cagliari
Moira Sannipoli
Università degli Studi di Perugia
Maurizio Sibilio
Università degli Studi di Salerno
Tamara Zappaterra
Università degli Studi di Ferrara
Antioco Luigi Zurru
Università degli Studi di Cagliari
Elena Zanfroni
Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza

Comitato di redazione:
Emiliano De Mutiis, Valeria De Padova, Cesare Fregola, Luca Giuseppe Ingrosso
Marzia Mazzer, Francesco Palma, Federica Pilotti, Paola Pavone Salafia, Nicoletta Tomei.

I volumi della collana saranno sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri
Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli
[a cura di]

PROGETTO DI VITA E DISABILITÀ

"Qualità di vita" *in* ogni stagione *della* vita

Atti del Convegno Nazionale della SIPeS
Università di Verona
28 e 29 novembre 2025

Pensa MULTIMEDIA

ISBN volume 979-12-5568-524-1

2026 © by Pensa Evolution srl
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione 13
Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri, Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli

Progetto di vita e disabilità. "Qualità di vita" in ogni stagione della vita: spunti di riflessione tratti dal pensiero e dall'opera del prof. Franco Larocca 15
Angelo Lascioli

Per una vita di qualità: persone e contesti in primo piano. Lo sguardo della pedagogia e didattica speciale 34
Lucio Cottini

Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato nel D.Lgs. 62/2024 50
Giorgia Anna Parini

Da "quel che resta" all'ampio "possibile". La disabilità tra mancanza ed eccedenza 63
Roberta Caldin

(SP1)
Sezione Parallela 1
Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: definizione, significato, rischi e opportunità alla luce della riflessione e della ricerca pedagogico speciale

SP1 – 1
Il progetto di vita alla luce del D.lgs. 62/2024 tra centralità dell'individuo e agentività 74
Antonella Perrotta, Chiara Gentile, Paola Aiello

SP1 – 2
Progetto di Vita e formazione professionale: prospettive aperte dalle recenti novità normative 80
Simone Visentin, Roberto Dainese, Valeria Friso

SP1 – 3
Il progetto di vita nelle persone con disabilità anziane: prospettive pedagogiche e ricerca empirica 88
Enrico Miatto, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Claudia Maulini

SP1 – 4
La disabilità come oggetto culturale nella rappresentazione filmica del progetto di vita, tra disabilitazioni, retoriche discorsive e nuovi possibili immaginari 100
Fabio Bocci, Leonardo Tantari

SP1 – 5
Il progetto SustainAbility per contrastare la povertà educativa e Promuovere progetti di vita personalizzati e partecipati 109
Alessia Fabbri, Moira Sannipoli

SP1 – 6
La dimensione affettiva e sessuale nel Progetto di Vita: opportunità e limiti 117
Eugenia Di Barbora, Daniele Fedeli

SP1 – 7
"Io immagino, tu scrivi". Per una analisi istituzionale della presa di parola sul progetto di vita 124
Carla Gueli

SP1 – 8
Potenzialità e benessere sin dalla scuola dell'infanzia. Il progetto di vita e la qualità degli ambienti di apprendimento 130
Marinella Muscarà, Francesca Mara Santangelo, Alessandro Romano, Enza Manila Raimondo

SP1 – 9
Biografie professionali in movimento. La narrazione come linguaggio emancipativo nella riscrittura corale e partecipata del Progetto di vita del team docente inteso come luogo di narrazione e riflessività 137
Patrizia Gaspari

SP1 – 10
Dal diritto allo studio al Progetto di vita: l'esperienza del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre 146
Barbara De Angelis, Amalia Lavinia Rizzo, Andreina Orlando
Alessio Schiavone, Marianna Valente, Vanessa Palombi

SP1 – 11
Adottare lo sguardo della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità: presupposti filosofici e strumenti pedagogici 157
Davide Petruzzelli

SP1 – 12
Rileggere le competenze professionali per costruire un nuovo Progetto di vita inteso come storia comune condivisa 165
Grazia Lombardi, Alessia Travaglini, Francesco Riccardi

SP1 – 13
Il laboratorio narrativo autobiografico come luogo di riscrittura formativa del progetto di vita professionale. 173
Alessia Travaglini, Patrizia Gaspari, Grazia Lombardi, Francesco Riccardi, Susanna Testa

(SP2)
Sezione Parallela 2
Il diritto delle persone con disabilità ad avere una vita di pari opportunità senza discriminazioni: studi e ricerche sulla definizione, misurazione e realizzazione di una vita di qualità per le persone con disabilità

SP2 – 1
Aspetti pedagogici, progettuali e di policy per Progetti di Vita di qualità 188
Simone Visentin, Cristina Arata

SP2 – 2
Il Progetto di vita tra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazoine. Risultati dalla ricerca Equal 195
Natascia Curto

SP2 – 3
Qualità della vita e pratiche inclusive nelle riflessioni dei futuri docenti di sostegno 202
Mirca Montanari

SP2 – 4
La Scala San Martin per la Qualità della Vita nelle persone con autismo: uno studio empirico 210
Chiara Pannone

SP2 – 5
Lavoro, autonomia e qualità della vita: le esperienze di giovani adulti con Sindrome X Fragile 218
Alessia Tomei, Ines Guerini, Amalia Lavinia Rizzo

SP2 – 6
Adulti con disabilità sensoriali e progetto di vita: qualità della vita, benessere percepito e traiettorie inclusive tra autodeterminazione e adultità possibile 228
Eugenia Treglia, Luna Lembo, Anna Maria Mariani

SP2 – 7
Dati per il progetto di vita: integrare informazioni sulla disabilità per pari opportunità e inclusione 236
Fabio Sacchi, Mabel Giraldo

SP2 – 8
Equità e pari opportunità nei contesti per l'apprendimento: il ruolo del Dirigente Scolastico 244
Stefania Rossi

SP2 – 9
La doppia pena: la vulnerabilità sistemica delle persone con disabilità in esecuzione penale esterna 251
Carmen Lucia Moccia, Cristina Promentino, Fausta Sabatano

SP2 – 10
Qualità della vita e disabilità visiva: un caso di studio in un liceo linguistico secondo la prospettiva dell'Embodied Cognition 258
Addolorata Amadoro, Diana Carmela Di Gennaro

SP2 – 10
Solo sì è sì! Pedagogia speciale vs la violenza sulle donne con disabilità 265
Angela Magnanini, Marta Sanchez Utgè

(SP3)
Sezione Parallela 3
L'autodeterminazione delle persone con disabilità nell'elaborazione del proprio progetto di vita: studi, ricerche ed esperienze a sostegno dei processi di capacitazione delle persone con disabilità

SP3 – 1
ll lavoro educativo speciale sulle funzioni esecutive nell'autismo giovane e adulto: il laboratorio di Casa Sebastiano 273
Angelo Luigi Sangalli, Lenzi Serena, Paoli Gabriele

SP3 – 2
Tracciare sentieri: l'Università come parte del Progetto di vita 283
Ezia Locantore, Jacopo Venè, Donatella Fantozzi

SP3 – 3
Il potenziale inclusivo della musica come possibile medium per la realizzazione del Progetto di Vita: esiti di un'indagine esplorativa 290
Alessio Di Paolo, Naomi La Manna, Rita Colace, Iolanda Zollo

SP3 – 4
Il Progetto di vita per l'emancipazione e l'autodeterminazione della persona con disabilità: una analisi di caso 302
Barbara Baschiera

SP3 – 5
"Io ho sempre voluto fare la mamma". Donne con disabilità e Progetto di Vita: l'assistenza personale autogestita come sostegno per l'autodeterminazione 310
Barbara Alesi, Arianna Taddei

SP3 – 6
Il traning di potenziamento delle social skills nell'autismo giovane e adulto nel lavoro educativo speciale di Casa Sebastiano 319
Angelo Luigi Sangalli, Lenzi S., Paoli G.

SP3 – 7
Narrazioni capacitanti: lavorare sull'autodeterminazione attraverso gli albi illustrati 326
Chiara Tullio

SP3 – 8
Il Progetto di Vita Individuale e l'autodeterminazione degli alunni con disabilità intellettiva 333
Valentina Perciavalle

SP3 – 9
Tecnologie per la capacitazione: l'uso del robot umanoide Pepper nei processi di orientamento al lavoro di adolescenti con autismo 340
Valentina Pennazio, Rita Cersosimo

SP3 – 10
Il Progetto Strategies for understanding and studying the text (SUST) per la disabilità intellettiva 349
Marianna Traversetti, Irene Stanzione, Claudia Dirodi, Simona Mastroianni Francesca Thomas, Gabriella Chiofalo, Benedetta Maggiori, Amalia Lavinia Rizzo

SP3 – 11
Qualità della vita, autodeterminazione e intelligenza artificiale: opportunità e criticità per l'inclusione delle persone con disabilità 358
Dario Lombardi, Nadia Di Leo, Simona Arace

SP3 – 12
La corporeità come risorsa pedagogica: il ruolo degli insegnanti nei processi di autodeterminazione e nel progetto di vita delle persone con disabilità 365
Letizia Pistone, Giulia Campanella, Alessandra Lo Piccolo

SP3 – 13
Assessing the Psychometric Properties of the Practice and Product Inventory of Supporting Students with Autism (PPI-SSA) with an Italian sample: An Assessment Tool to reimagine Inclusive Teaching in classroom 372
Alessandra Romano, Kuen-Fung Sin, Lan Yang, Fengzhan Gao Giovanni Gottardo, Elena Ruviglioni

(SP4)
Sezione Parallela 4
Progetto di vita e PEI: studi, ricerche ed esperienze per rendere il "Progetto di vita" parte integrante del PEI

SP4 – 1
Progetto di Vita e desiderio. Un'analisi nei percorsi di orientamento scuola-lavoro in prospettiva inclusiva 383
Fausta Sabatano, Filomena Izzo, Paola Aiello

SP4 – 2
Orientamento e disabilità: Traiettorie di vita scolastica e dispositivi istituzionali 391
Luca Fabris, Roberto Dainese

SP4 – 3
Processi inclusivi e strategie didattiche: uno strumento di osservazione per la scuola primaria 400
Donatella Visceglia, Amalia Rizzo, Marianna Traversetti

SP4 – 4
Il PEI come strumento di progetto di vita nella scuola in ospedale: prospettive di continuità e qualità esistenziale 407
Francesco Palma

SP4 – 5
Sostenere i processi di transizione scuola-lavoro. Le Linee di indirizzo emerse dal Tavolo Interistituzionale promosso dall'Ufficio di Ambito Territoriale VIII dell'USR Veneto 415
Anna Maria Cardi, Alessandro Ventura

SP4 – 6
Il Circle Singing per espandere i confini linguistici, musicali e relazionali degli allievi con disabilità 422
Giuseppe Pantano, Amalia Rizzo

SP4 – 7
Gestire le transizioni: dalla scuola secondaria di secondo grado al progetto di vita 429
Giorgia Ruzzante, Valentina Cesarano

SP4 – 8
Adultità e Progetto di vita dello studente con disabilità: realizzazione di un percorso in alternanza inclusivo 434
Daniela Gulisano

SP4 – 9
La transazione digitale del PEI come opportunità di formazione permanente dei docenti e proiezione al Progetto di Vita 441
Fabio Corsi

(SP5)
Sezione Parallela 5
Capacitare le famiglie nella definizione dei progetti di vita delle persone con disabilità: studi, ricerche ed esperienze

SP5 – 1
Progetto di vita e osservazione del gioco: un connubio possibile in ottica inclusiva nell'infanzia 452
Nicoletta Rosati

SP5 – 2
Progetto di vita e alleanza scuola-famiglia: la mediazione delle figure di sistema 459
Flavia Capodanno, Andrea Monaco, Iolanda Zollo

SP5 – 3
Benessere scolastico e Progetto di Vita: evidenze dalle percezioni di studenti con PEI/PDP e dei loro genitori 468
Margot Zanetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese

SP5 – 4
Capacitare i genitori per l'inclusione sportiva dei figli con disabilità: un'indagine empirica 474
Lorenzo Cioni

SP5 – 5
Il progetto di vita come strumento per interventi educativi sistemici e sinergici: un percorso di ricerca nelle poliferie educative 481
Alessandro Romano, Antonio Giannone, Enza Manila Raimondo, Marinella Muscarà

(SP6)
Sezione Parallela 6
La valutazione multidimensionale secondo la prospettiva biopsicosociale dell'ICF e il progetto di vita: studi, ricerche, modelli, strumenti e risorse

SP6 – 1
Dalla valutazione multidimensionale al progetto di vita con il supporto della piattaforma ICF Applicazioni e dell'IA 489
Luciano Pasqualotto, Angelo Lascioli

SP6 – 2
Progettare per una vita… lunga o larga? ICF ed Embodied Cognition al servizio della persona 496
Filippo Gomez Paloma, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani

SP6 – 3
ICF ed ECS nella prospettiva del Progetto di Vita: dall'amministrazione alla relazione 506
Sara Pellegrini, Filippo Gomez Paloma, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi, Riccardo Sebastiani

SP6 – 4
L'ICF come strumento per la co-costruzione del PEI e del progetto di vita nel contesto scolastico 513
Margherita Giombi, Roberto Dainese

SP6 – 5
PEI e Progetto di Vita in chiave ICF-CY: percorsi formativi e riflessivi nei corsi di specializzazione per il sostegno 522
Ilenia Amati, Antonio Ascione

(SP7)
Sezione Parallela 7
Spazio PRIN e Progetti europei

SP7 – 1
Il docente inclusivo nella scuola secondaria: esiti della ricerca PRIN Tascle 533
Filippo Dettori, Barbara Letteri

SP7 – 2
Analisi della letteratura sulle tecnologie per inclusione nella scuola secondaria: risultati di una Systematic Scoping Review 538
Ivan Traina, Elisa Garieri

SP7 – 3
IDEATE – Un'alleanza europea per la formazione degli insegnanti tra inclusione e digitale 544
Annalisa Morganti, Francesco Marsili, Alessia Signorelli

SP7 – 4
Coprogettazione partecipata del Progetto di Vita: l'esperienza PNRR della provincia di Treviso alla luce del Dlgs 62/2024 551
Luciano Pasqualotto, Lucia Cavallin, Lisa Cendron

SP7 – 5
Universal Design for Learning e didattica della matematica in carcere 559
Alessia Muratori, Enrico Angelo Emili, Giulia De Rocco

SP7 – 6
EDUSKILLS+: Un progetto europeo per consolidare competenze socio – emotive per l'inclusione nella scuola dell'infanzia a partire dagli insegnanti 568
Alessia Signorelli, Annalisa Morganti, Francesco Marsili

SP7 – 7
Sostenere l'autodeterminazione della persona con disabilità: possibili itinerari per una didattica universitaria capacitante 574
Elisabetta Ghedin, Federica Pasqual, Simone Visentin

SP7 – 8
Mappare le relazioni tra pari nel gioco inclusivo con robot: test sociometrico per il progetto FROB 581
Elisabetta Prina, Serenella Besio, Stefano D'Ambrosio

SP7 – 9
Elementi di tecnologie didattiche dai cicli V-IX del Corso di Specializzazione per Insegnanti di Sostegno presso l'ateneo di Parma 591
Muratori Matteo, Maja Antonietti, Andrea Pintus

SP7 – 10
Verso un framework di competenze per l'uso inclusivo delle tecnologie: risultati di uno studio Delphi 598
Elisa Garieri, Ivan Traina

SP7 – 11
Sport4all: lo sport per tutti. Progetto europeo Esc-30 dedicato allo sport accessibile ed inclusivo, attento alle disabilità complesse 610
Edoardo Ghezzani, Donatella Fantozzi

SP7 – 12
FROB: progettare robot per il gioco inclusivo con una logica iterativa e circolare. Adattamenti ingegneristici e pedagogici per un gioco senza barriere 617
Sara Cecchetti, Antonella Gilardoni, Mabel Giraldo, Stefano D'Ambrosio

(ST)
Sezione Trasversale

ST – 1
Il PUP nel modello Pegaso4Inclusion: anticipare la normativa per promuovere inclusione ed empowerment 630
Stefania Morsanuto, Maria Concetta Carruba, Pierpaolo Limone

ST – 2
L'intervento educativo speciale nell'autismo giovane e adulto grave sulle alterazioni sensoriali in iper e ipo 638
Angelo Luigi Sangalli, Lenzi Serena, Paoli Gabrile

Introduzione

Angelo Lascioli, Ivan Traina, Elisa Garieri, Luciano Pasqualotto, Angelo Luigi Sangalli

Il presente volume raccoglie i contributi presentati nell'ambito del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia Speciale, svoltosi presso l'Università di Verona il 28 e 29 novembre 2025. La SIPeS, da anni impegnata nella promozione e nella tutela dei diritti delle persone con disabilità, con questo evento l'Università di Verona ha scelto di dedicare il Convegno Nazionale a un tema oggi particolarmente rilevante per la riflessione e la ricerca pedagogico-speciale: il Progetto di vita delle persone con disabilità. Infatti, con la Legge n. 227/2021 il Parlamento italiano ha delegato il Governo alla revisione e al riordino delle disposizioni vigenti in materia di disabilità al fine di garantire alle persone con disabilità il pieno riconoscimento dei diritti civili e sociali, in attuazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006). Successivamente, con il Decreto Legislativo del 3 maggio 2024, n. 62, sono state introdotte nel sistema normativo italiano significative novità per quanto riguarda la "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".

Il Progetto di vita, attualmente in sperimentazione in diverse province italiane, rappresenta pertanto uno strumento di fondamentale importanza per la progettazione sociale ed educativa finalizzata a sostenere percorsi di vita di qualità delle persone con disabilità in ogni stagione della vita.

Il Convegno Nazionale, inoltre, nell'analizzare le riforme avviate con la Legge delega n. 227/2021, ha inteso richiamare il valore della prospettiva pedagogica nel processo di accompagnamento, sostegno e promozione della qualità di vita delle persone con disabilità.

Il nucleo tematico del convegno, sintetizzato dal titolo *Progetto di vita e disabilità. "Qualità di vita" in ogni stagione della vita*, è stato affrontato attraverso l'attivazione di 6 Sessioni Parallele, ciascuna dedicata ad approfondire un aspetto particolare del Progetto di vita. A queste si è affiancata una settima sessione, de-

dicata ai progetti PRIN e ai progetti europei nei quali risultano impegnati molti docenti e ricercatori di Pedagogia speciale in diverse università italiane.

La proposta è stata accolta con grande interesse dalle studiose e dagli studiosi di Pedagogia speciale italiani. L'interesse suscitato dall'iniziativa è testimoniato dal numero dei contributi pervenuti: ne sono stati accolti novantotto dal Comitato scientifico. Da qui anche la consistenza del presente volume, che li raccoglie suddivisi nelle varie sessioni. Sono state inoltre trentotto le sedi universitarie rappresentate dai relatori intervenuti al Convegno.

L'ampia partecipazione registrata e la qualità dei contributi raccolti in questo volume testimoniano la vitalità della ricerca pedagogico-speciale italiana e la rilevanza scientifica delle questioni oggi aperte intorno al tema del Progetto di vita delle persone con disabilità. I numerosi contributi riportati negli Atti e la presenza di studiosi provenienti da molteplici sedi universitarie confermano l'esistenza di una comunità scientifica attenta ai cambiamenti in atto e impegnata a offrire apporti di riflessione, ricerca e proposte capaci di orientare le pratiche educative, politiche e sociali verso orizzonti sempre più inclusivi.

Nel corso del Convegno si è inoltre voluto rendere omaggio alla figura del professor Franco Larocca, già docente di Pedagogia speciale presso l'Università di Verona, il cui pensiero e la cui opera hanno contribuito in modo significativo allo sviluppo della disciplina nel nostro Paese. Il ricordo della sua lezione umana e scientifica ha rappresentato non soltanto un doveroso tributo alla sua memoria, ma anche un'occasione per riconoscere le radici culturali e valoriali sulle quali si è costruita e continua a svilupparsi la Pedagogia speciale italiana. Alla sua figura è pertanto dedicata la relazione introduttiva che apre questi Atti.

Progetto di vita e disabilità. “Qualità di vita” in ogni stagione della vita: spunti di riflessione tratti dal pensiero e dall’opera del prof. Franco Larocca

Angelo Lascioli[1]

La presenza, qui a Verona, del Convegno Nazionale della SIPeS, rappresenta per l’Università la cornice ideale per riprendere, almeno in parte, il prezioso contributo culturale e scientifico alla Pedagogia speciale italiana rappresentato dall’opera e dal pensiero pedagogico del professor Franco Larocca. Il contributo propone una rilettura di alcuni nuclei teorici, centrali nell’opera di Franco Larocca, al fine di metterne in evidenza la perdurante fecondità per la Pedagogia speciale italiana. L’analisi si concentra su alcuni assi concettuali che attraversano la sua produzione: il dialogo creativo, come matrice del processo educativo; la definizione pedagogica di disabilità; la distinzione tra handicap/disabilità connaturati/e e handicap/disabilità indotti/e; l’analisi del pregiudizio verso le persone con disabilità; il nesso tra “frammento” e “intero”, inteso come metafora per approfondire il significato di limite; la centralità del bisogno di senso e il ruolo dell’intenzionalità educativa per l’agire educativo. Ne emerge un profilo teorico che non si limita a descrivere la condizione di disabilità, ma interroga la qualità antropologica e culturale dello sguardo pedagogico. In questa prospettiva, Larocca consegna alla Pedagogia speciale italiana non soltanto un lessico concettuale originale, ma anche un orientamento epistemologico ed etico ancora capace di illuminare il dibattito contemporaneo sul progetto di vita, sulla qualità della vita e sul rapporto tra intervento educativo e sviluppo umano delle persone con disabilità.

Parole chiave: Franco Larocca; pedagogia speciale; dialogo creativo; disabilità; progetto di vita; qualità della vita delle persone con disabilità

1 Professore ordinario di Pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona.

1. Gli scritti del professor Franco Larocca come un «prisma ottico»

Nella mia esperienza di studioso di Pedagogia speciale mi confronto spesso con il pensiero di Franco Larocca, a cui devo il mio ingresso in Università e la mia formazione di pedagogista speciale. Considero i suoi scritti come un «prisma ottico». Essi, analogamente a come avviene quando la luce attraversa un prisma ottico, hanno in sé la duplice qualità di riuscire a scomporre – facendone cogliere l'ampiezza, la ricchezza e la profondità di significato – le importanti questioni che riguardano l'educazione speciale, per poi andare a ricomporle a nuova sintesi, riuscendo così a svelarne significati inediti. Con questa consapevolezza, derivante dalla mia stessa esperienza di lettore, intendo qui proporre alcuni brani, tratti dai libri del professor Larocca. Mi focalizzerò solo sui contributi che credo possano aiutare a far luce e analizzare alcune delle tematiche che sono oggetto di questo Convegno, con cui la SIPeS ha voluto affrontare, qui a Verona, un tema di grande attualità. Si tratta della recente pubblicazione del D. Lgs. 62/2024, inerente alla "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", che ha previsto l'avvio di una serie di sperimentazioni, in un selezionato numero di Province italiane, il cui scopo è quello di mettere alla prova il nuovo iter previsto per la redazione del Progetto di vita a favore delle persone con disabilità. Il Convegno di Verona, pertanto, rappresenta per la SIPeS l'occasione per portare un proprio contributo di ricerca rispetto a questo argomento, data la sua centralità nell'ambito della riflessione pedagogico-speciale. Muovendo da questa prospettiva, mi concentrerò su alcuni snodi teorici essenziali dell'opera di Larocca, facendo particolare riferimento a questi suoi testi: *Handicap indotto e società* (1991), *Dialogo creativo* (1992), *Follia e… Creatività* (1997), *Integrazione* (1999), *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità* (1999), *Pedagogia speciale* (2000), *Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale* (2003) e la voce "Handicap", da lui curata per l'Enciclopedia filosofica Bompiani (2006).

Rileggere oggi l'opera di Franco Larocca significa tornare a un autore che ha contribuito in modo decisivo alla configurazione teorica della Pedagogia speciale italiana. Il suo pensiero conserva infatti una singolare capacità di interpellare il presente, non soltanto per il rilievo teoretico della sua produzione, ma anche per la forza con cui ha saputo elaborare categorie ancora oggi decisive e di grande attualità per questa disciplina. Nella rilettura dei suoi scritti è infatti reperibile lo sforzo dello studioso di offrire alla Pedagogia speciale un repertorio concettuale idoneo ad affrontare la complessità inerente ai suoi stessi oggetti di studio. Nella sua opera, infatti, si delinea la postura scientifica del pedagogista speciale, per il quale la Pedagogia speciale non è proposta come un sapere ancillare, applicativo o meramente compensativo, bensì come una disciplina il cui statuto epistemolo-

gico risulta decisivo per affrontare la complessità dell'agire educativo speciale. Osserva Larocca che

> «la Pedagogia speciale, dal punto di vista del metodo educativo per i soggetti affetti da deficit, vuole costruire non una risposta ad un insieme di situazioni urgenti che domandano una soluzione, ma una problematizzazione aperta al dialogo interdisciplinare per offrire gli strumenti concettuali capaci di aiutare a risolvere i singoli problemi educativi» (2000, p. 111).

Di conseguenza, la sfida a cui rinvia l'educazione speciale, rispetto alla quale si è costruito nel tempo il sapere della Pedagogia speciale, comporta la chiamata, per lo studioso e il ricercatore impegnato nell'educazione speciale, a misurarsi non solo con il problema rappresentato dal deficit e, più in generale, con le difficoltà di coloro che sperimentano una condizione di disabilità, ma anche con il significato che la cultura attribuisce alla fragilità, al limite, alla dipendenza e, nel contempo, con le possibilità derivanti dal potenziale creativo dell'educazione. Approfondire questa prospettiva, non significa offrire al lettore la ricostruzione esaustiva dell'intera produzione larocchiana, ma mostrarne la perdurante rilevanza teorica per la riflessione contemporanea. Spero che il risultato di questo «guardare attraverso» gli scritti del professor Franco Larocca – seppure, in questo contesto, in modo delimitato – possa servire alle/agli attuali studiose/i di Pedagogia speciale (in particolare ai ricercatori) per ricevere spunti di riflessione utili per nuovi approfondimenti e ricerche e, soprattutto, per dare rinnovata forza vitale e creativa alla Pedagogia speciale.

2. Il dialogo creativo come principio generativo dell'educazione

Tutta l'opera di Franco Larocca è attraversata da queste due parole: «dialogo» e «creatività». La prima, il dialogo, è stato anche il nucleo della sua tesi di laurea in Filosofia, che ebbe come titolo «La pedagogia del dialogo». La seconda, oltre ad essere presente nel libro «Dialogo creativo» (1992), viene ripresa e approfondita anche in altri due suoi libri: «Oltre la creatività: l'educazione» (1983) e «Follia e creatività» (1997). Nell'analisi approfondita di questi due termini, si delineano i nuclei essenziali del pensiero di Larocca, la sua idea stessa di educazione: il soggetto umano non cresce in modo isolato né si costituisce attraverso una semplice accumulazione di apprendimenti, ma nel vivo del processo creativo del dialogo, nel quale si rende possibile l'emersione del pensiero, il riconoscimento identitario e la costruzione dei significati. Jean Marc Gaspard Itard, tra i massimi pionieri dell'educazione speciale, nel suo diario *Mémoire sur Victor de l'Aveyron* (1801), pubblicato a seguito del suo esperimento educativo con il ragazzo dell'Aveyron, e nel rapporto che ne seguì nel 1806 (*Rapport sur les nouveaux déve-*

loppements de Victor de l'Aveyron), scrisse che per promuovere il processo di sviluppo umano del suo allievo «bisognava parlargli anche se non capiva». Un apparente paradosso (perchè parlare a chi non capisce?), che si comprende solo se si intuisce che nel *rivolgere e dare la parola* si gettano le basi di ogni ulteriore processo di emancipazione personale, compresa la capacità di autodeterminazione della persona. Coerentemente a questa impostazione, che rinvia all'essenza pedagogica dell'esperimento educativo di Itard con il « ragazzo selvaggio », per Larocca è proprio nella parola (lògos) che si fa dialogo (dia-lògos) il nucleo fondativo di ogni relazione educativa, compresa quella speciale.

Il termine "dialogo" deriva dall'unione del prefisso *diá* (presente in molte parole composte della lingua italiana, che significa "attraverso, per mezzo di") con *lógos* (termine greco, di difficile traduzione, in quanto rinvia ai seguenti diversi significati: parola, discorso, ragione, pensiero). Letteralmente, quindi, con il termine *diá-lógos* s'intende esprimere il processo attraverso il quale i parlanti, per mezzo della parola, creano discorsi in cui si esplica l'azione della ragione e si dà forma al pensiero. Con il dialogo, pertanto, non solo avviene che si comunichi il pensiero per mezzo della parola, ma anche che il pensiero stesso prenda forma nel discorso, data la sua natura essenzialmente discorsiva (Lascioli, 2025). È proprio grazie alla struttura interna del *lógos* che si fa *diá-lógos* che si sprigiona la creatività. Qui, il pensiero di Larocca si innesta all'interno della tradizione teologica cristiana, che ha concepito l'azione creativa come *Lógos* che si fa *dià-lógos*, attribuendo alla dimensione della relazione valore sostanziale, non accidentale. Ecco come spiega questo passaggio Papa Ratzinger, nella sua *Introduzione al cristianesimo* (2005): «Con l'idea che Dio, dal punto di vista della sostanza è Uno, ma che in lui esiste pure il fenomeno del dialogico, della differenziazione e della relazionalità del colloquio, per il pensiero cristiano la categoria della "relazione" venne ad assumere un'importanza completamente nuova. Per Aristotele essa rientrava fra gli "accidenti", fra le condizioni casuali dell'essere, che si distinguono dalla "sostanza", quale unica forma portante della realtà. L'esperienza del Dio dialogante, del Dio che non è soltanto *Lógos*, ma anche *dià-lógos*, non solo Pensiero e Senso, ma anche Colloquio e Parola nella reciprocità dei parlanti, questa esperienza scardina l'antica suddivisione della realtà in sostanza, ciò che è proprio, e accidenti, ciò che è soltanto casuale. Ora appare chiaro che accanto alla sostanza si trova il dialogo, la *relatio*, come forma originaria dell'essere» (p. 172). Per Larocca, quindi, il dialogo è anche il "luogo" nel quale la verità si manifesta nel suo stesso darsi:

> «L'essenza della verità è in questo disvelarsi, esprimersi, Lógos che si fa dialógos» (Larocca, 1992, p. 32).

La portata di tale affermazione è tutt'altro che marginale. Essa sottrae il dialogo a una riduzione meramente comunicativa e lo colloca sul piano antropologico ed

epistemologico: la verità non è possesso individuale e statico, ma guadagno derivante dal dialogo. Non solo: il dialogo umano, per le sue intrinseche qualità, concorre al processo di emancipazione di ogni essere umano, anche quando sia presente una disabilità, perché

> «a ogni altro ente sono date delle possibilità finite e programmate, mentre per l'uomo si apre un orizzonte sterminato di possibilità non del tutto programmate» (1992, p. 57).

Per tale ragione, risulta decisiva l'adozione del dialogo nell'educazione speciale. Il dialogo, in questo caso, diviene anche strumento di sviluppo e di emancipazione personale:

> «l'educazione liberatrice della Personalità entro la Persona, grazie al dialogo creativo con altra persona-personalità, trasforma il servo arbitrium in libero arbitrio» (Larocca, 1992, p. 57).

L'educazione, dunque, non coincide con l'adattamento del soggetto a un ordine dato, ma con un processo che sostiene la libertà possibile della persona stessa, la sua progressiva capacità di assumere in sé la consapevolezza di poter orientare, creativamente, la propria esistenza. Tale impostazione assume una rilevanza particolare per la Pedagogia speciale. La relazione educativa con la persona con disabilità non può essere ridotta a un intervento tecnico o funzionale, né può essere pensata come semplice trasmissione di competenze da parte di un soggetto competente a un soggetto carente. Al contrario, essa rappresenta un processo in cui deve operare il "dialogo creativo", che richiede il riconoscimento dell'altro come interlocutore autentico, ossia come soggetto di pensiero, di desiderio e di possibile sviluppo. Da qui anche l'insistenza larocchiana sul confronto reciproco dei *logoi*: il dialogo creativo, per dirsi tale e assolvere al compito di promuovere il processo di emancipazione umana

> «implica che i dialoganti abbiano l'intenzione quanto meno di confrontare i rispettivi logoi» e inizia quando «il mio lógos e il tuo lógos hanno un motivo per informarsi reciprocamente» (Larocca, 1992, p. 104).

La relazione dialogica, infatti, si distingue da ogni altra relazione in quanto implica innanzitutto un "atto di riconoscimento" (Ricoeur, 2004), finalizzato sia a rendere il TU (anche di chi è fragile) destinatario di un'attenzione individualizzata e personalizzata – perché solo sulla base di tale riconoscimento è possibile instaurare un'autentica relazione intersoggettiva – che ad ammettergli il ruolo di "soggetto (no oggetto) di conoscenza" (Friker, 2007). L'educazione speciale, letta attraverso questa categoria, si configura come pratica di riconoscimento dell'altro,

del suo valore, della sua dignità, oltre e al di là del limite dato dalla presenza di una condizione di disabilità, e si delinea anche come opera di co-costruzione di senso, di emancipazione umana e di liberazione. E ciò va ben oltre le logiche di assistenza! Infatti, il ricorso al dialogo nella relazione educativa con le persone con disabilità

> «non è solo per pervenire al capire, ma per aiutare l'altro, ancor prima ch'egli si esprima, ad essere libero di fronte a sé stesso» (1992, p. 114).

Ciò che rende possibile, da un punto di vista metodologico, questo processo, osserva Michelini, «consiste proprio nell'arte di modulare lo sviluppo del discorso alle capacità del discente, portandolo in quella zona di sviluppo prossimale che rappresenta lo spazio delle potenzialità individuali» (2018, p. 2). È proprio in questo continuo esercizio del pensare insieme che l'educazione trova una delle sue forme più profonde, perché è

> «nel dialogo con un educatore autentico che le forze migliori dell'animo vengono chiamate a lavorare in modo sinergico» (1997, p. 152).

3. Una definizione pedagogica del significato di "disabilità"

Un secondo contributo fondamentale di Larocca alla riflessione pedagogico-speciale, riguarda lo sforzo compiuto per dare al significato di "disabilità" una definizione propriamente pedagogica. In un panorama in cui le definizioni riguardanti l'educazione speciale erano spesso dominate da lessici di matrice medica, psicologica o giuridica, egli ha avvertito la necessità di dotare la Pedagogia speciale di un proprio lessico, per rendere i termini in uso al suo linguaggio espressione della specificità dello sguardo pedagogico rispetto ad altre prospettive. È noto che le parole chiave del discorso pedagogico-speciale, facciano riferimento a definizioni che non sempre derivano dal sapere pedagogico-speciale. Ciò vale anche per alcuni termini che sono o sono stati centrali per la Pedagogia speciale, ad esempio per il significato di "handicap" e/o "disabilità". Si tratta di termini che hanno trovato una propria definizione scientifica fuori dal campo pedagogico, all'interno delle Classificazioni dell'OMS (ICIDH, 1980; ICF, 2001), dei provvedimenti legislativi (L. 104/92; D. Lgs. 62/2024) o di documenti dell'ONU (Convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità, 2006).

Il professor Larocca ha avvertito la necessità di fornire alla comunità scientifica una definizione anche pedagogica di questi termini, attraverso un processo di risemantizzazione degli stessi mediante il lessico pedagogico. Tale operazione, culturale e scientifica, non va intesa come una contrapposizione rispetto a definizioni che derivano da altre discipline e/o da altre autorevoli fonti, ma come azione che

intende evitare che il processo di concettualizzazione delle "parole chiave" della Pedagogia speciale sia ricondotto esclusivamente a impostazioni epistemologiche che poco o nulla hanno a che fare con il sapere pedagogico. L'impegno scientifico di Franco Larocca, in questa direzione, si è particolarmente concentrato in due scritti, ossia nel testo «Handicap indotto e società» (1991) e nel saggio riportato nell'Enciclopedia filosofica (si veda la definizione di "Handicap", 2006). Coerentemente alla sua impostazione, Larocca ha ricavato il costrutto di "handicap" dal significato pedagogico di "educazione". Ecco cosa scrive nell'Enciclopedia Filosofia a proposito di questo termine:

> «va colta all'intersezione di una antropologia, di una filosofia dell'educazione e di una pedagogia speciale. Questi punti di vista, assunti in modo interdisciplinare, consentono di assumerlo facendo riferimento a una *resistenza* di riduzione all'asimmetria tra l'essere e il poter/dover essere dell'uomo (ossia all'educazione)» (p. 5129).

Il processo da lui seguito è stato quello di seguito descritto. Dapprima ha concettualizzato il termine "educazione" in senso pedagogico, attribuendogli il significato di "Riduzione di asimmetria tra l'essere e il poter/dover essere dell'uomo". Va precisato che per Larocca questa definizione rinvia al compito dell'agire educativo, che consiste nel ridurre le asimmetrie intrinseche alla condizione neotenica[2] che caratterizza ogni essere umano, per cui egli avverte in sé la naturale tensione tra il suo *essere* attuale (percepito incompiuto) e il suo possibile *poter/dover essere*, concepito sia come espressione delle potenzialità date a ciascuno (il poter essere), sia come fine a cui tendere per dare senso e valore al proprio esistere (il dover essere). Successivamente, Larocca ha semantizzato in senso pedagogico il significato di "handicap", identificandolo proprio con ciò in cui si può sostanziare ogni "resistenza alla riduzione di asimmetria tra essere e poter/dover essere", ossia nei molteplici ostacoli che possono impedire, a chi sperimenta una condizione di disabilità, di realizzare il proprio percorso di umanizzazione. La densità di questa formulazione intende evidenziare lo specifico sguardo della Pedagogia speciale sull'esperienza umana di coloro che sperimentano una condizione di disabilità: tale sguardo non si esaurisce né si identifica con altre prospettive di natura medica, psicologica o giuridica. Ricondurre all'interno della prospettiva pedagogica il significato di handicap/disabilità, significa affermare che anche questa condizione appartiene profondamente a ogni uomo, e potrebbe non essere

2 La **neotenia** è un fenomeno biologico per cui un organismo adulto conserva caratteristiche tipiche dello stadio giovanile o larvale. Tale condizione è molto importante per lo sviluppo e l'evoluzione umana, specialmente per quanto riguarda le possibilità date ad ogni essere umano di modificare sé stesso, ad esempio permettendo al cervello di restare plastico più a lungo.

pienamente comprensibile se sottratta al sapere pedagogico in quanto "sapere del modo con cui l'uomo diviene e si costituisce". Infatti, sperimentare una condizione di handicap/disabilità significa fare esperienza di qualcosa che risulta intrinseco alle naturali dinamiche esistenziali e relazionali, proprie del processo di realizzazione umana, che come tale investe ogni persona del compito di divenire "personalità". Da questo punto di vista, la Pedagogia speciale è chiamata al dialogo interdisciplinare, nel contesto del quale ha il compito di comprendere non tanto l'eziogenesi medica di deficit o menomazioni, e le loro conseguenze sociali, quanto come la presenza di una condizione di salute sfavorevole possa trasformarsi in una "resistenza" all'educazione, ossia in un ostacolo o impedimento al processo educativo che dovrebbe accompagnare ogni essere umano verso la propria realizzazione. Il significato di "resistenza all'educazione", quindi, rinvia agli ostacoli – intrinseci o estrinseci al soggetto – che possono compromettere il processo della sua emancipazione umana e della sua evoluzione, che sono espressioni autentiche dell'agire educativo. Per tale ragione, per Larocca è necessario distinguere tra i differenti punti di vista con cui discipline diverse guardano alla condizione di disabilità. In particolare, bisogna evitare quelle confusioni interpretative che possono fuorviare rispetto a un'attenta analisi pedagogica delle problematiche vissute da coloro che sperimentano questa condizione:

> «Balza evidente la confusione tra deficit e handicap; ossia la differenza tra difetto organico e difficoltà a maturare quelle disposizioni o capacità della persona necessarie alla realizzazione progressiva della personalità integrale» (1999, p. 61).

Pertanto, continua Larocca:

> «Se per i difetti e i limiti organici, da quelli psichici a quelli somatici, è indubbio che gli specialisti debbano essere medici ed esperti nelle discipline che epistemologicamente rinviano a conoscenze specifiche di natura sanitaria, per le difficoltà di maturazione dello sviluppo della personalità occorre che siano coinvolte, e magari in modo sinergico, le discipline che si occupano dello sviluppo umano: dalla psicopatologia alla pedagogia speciale» (Ivi, p. 61).

Il rilievo metodologico di tale impostazione appare particolarmente significativo anche oggi. Viene assegnato al sapere pedagogico-speciale il compito di evidenziare, in seno al necessario dialogo interdisciplinare a cui rinvia la complessità del proprio campo d'intervento, il significato e il valore dell'azione educativa a sostegno dei percorsi di emancipazione delle persone con disabilità, sia attraverso lo studio approfondito delle "resistenze all'educazione", che caratterizzano i percorsi di vita di queste persone, sia attraverso l'indicazione delle possibili azioni educative da mettere in campo per superarle.

4. Saper distinguere tra handicap/disabilità connaturati/e e handicap/disabilità indotti/e

L'analisi pedagogica dei termini handicap/disabilità, ha portato il professor Larocca a individuare un ulteriore livello di approfondimento nel processo di comprensione pedagogica di cosa significhi per un essere umano sperimentare una condizione di disabilità. Da qui la distinzione tra handicap/disabilità connaturati/e e handicap/disabilità indotti/e. Si tratta di uno dei passaggi teorici più lucidi e più fecondi dell'opera di Larocca. Con tale distinzione, l'autore mostra che la "condizione di disabilità" non può essere letta in forme esaurienti né solo come "condizione individuale", ossia dipendente da variabili biologiche o psichiche, né solo come "condizione sociale", ossia dipendente da un ambiente sfavorevole. La "condizione di disabilità" rinvia a molteplici variabili interagenti tra loro, nel contesto delle quali assumono un preciso valore e significato le "resistenze all'educazione", che il soggetto incontra in ragione dell'impatto della propria condizione clinica sul funzionamento individuale, come pure in ragione del proprio ambiente di vita: le une e le altre impattano sugli itinerari esistenziali delle persone e sarebbe un errore ignorare tale complessità.

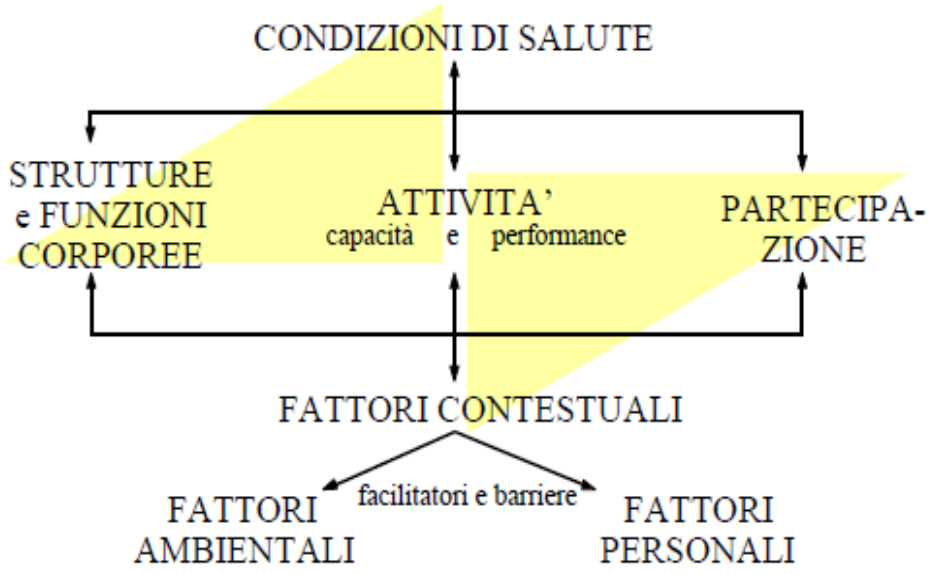
Motivo per cui, l'indicazione che il prof. Larocca offre a ogni pedagogista speciale, che desideri operare efficacemente a sostegno dei percorsi di vita delle persone con disabilità, è quella di imparare a distinguere tra «resistenze all'educazione» correlate a «handicap connaturati» (ossia riconducibili alla presenza di determinati deficit, che non consentono l'accesso a date abilità), e «resistenze all'educazione» derivanti da «handicap indotti» (ossia dovute a condizioni contestuali sfavorevoli, al punto tale che gli stessi handicap indotti finiscono per provocare persino dei deficit). Ecco, in sintesi, il suo pensiero su questo punto:

> «L'impostazione concettuale dell'handicap in Pedagogia speciale ci fa scoprire che non vi sono solo *handicap connaturati* a *deficit*, ma anche *handicap indotti* dalla stessa società (nei soggetti con *deficit* vanno ad aggiungersi quindi a quelli connaturati)» (2006, p. 5130).

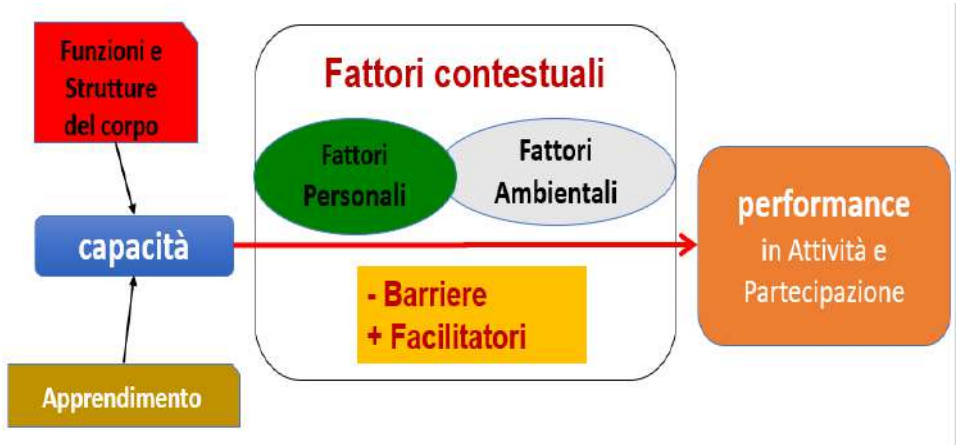
La rilevanza pedagogica di questa distinzione è notevole. Essa obbliga a pensare la "condizione di disabilità" come condizione complessa, che non può essere colta nella sua complessità se non guardando ad essa secondo prospettive idonee a cogliere, insieme, l'incidenza delle condizioni di salute sul funzionamento umano e l'azione dei fattori contestuali, in quanto entrambi possono inibire o favorire lo sviluppo umano e concorrere a definire un quadro di disabilità. Nel testo «Handicap indotto e società» (1991), Larocca analizza, in particolare, il ruolo del contesto nel processo di costruzione di una condizione di disabilità. Appare qui chiaro che il contesto non costituisce un semplice sfondo neutro, ma una variabile decisiva, non solo nella configurazione dell'esperienza educativa ma anche nel pro-

cesso attraverso il quale si viene a definire, in seno all'esperienza soggettiva, una condizione di disabilità. Questa prospettiva, consente di cogliere nel pensiero di Larocca un'anticipazione rispetto alla definizione biopsicosociale di disabilità presente nell'ICF (2001), ossia: «La conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute (malattie, disturbi, ecc.) di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive il soggetto». Facendo riferimento allo schema concettuale dell'ICF, qui riportato, nonché alla distinzione tra il costrutto di *capacità* e di *performance* dell'ICF, appare chiaro che se gli «handicap connaturati» sono riconducibili alle modalità con cui determinate «condizioni di salute» sfavorevoli possono operare sul funzionamento umano (impedendo o ostacolando lo sviluppo di capacità), gli «handicap indotti», invece, rinviano all'azione disabilitante/abilitante dei «fattori contestuali» (facilitando o ostacolando le *performance*).

SCHEMA CONCETTUALE DELL'ICF



DISTINZIONE TRA CAPACITÀ E PERFORMANCE IN BASE ALL'ICF



Larocca trae da questa distinzione anche una precisa indicazione di metodo e di responsabilità professionale, che rinvia a due differenti prospettive di studio e ricerca, che devono essere entrambe presenti nella formazione del pedagogista speciale. A questo professionista, osserva Larocca, spetta infatti una

> «assunzione di responsabilità nei confronti di un singolo, per diverso che sia, per comprendere quali siano le resistenze reali alla riduzione di asimmetrie nei confronti del suo dover essere e nei confronti del suo poter essere»; e ciò «non in vista di una generica normalizzazione o equiparazione agli altri in termini di abilità da far acquisire, bensì in termini di attuazione di realistiche potenzialità anche se non immediatamente evidenti» (Larocca, 1991, pp. 165-166).

Questa pagina è particolarmente importante perché richiama l'attenzione sulla necessità di distinguere tra condizioni di salute e fattori contestuali. Inoltre, introduce la categoria, decisiva ancora oggi, delle "realistiche potenzialità", che impedisce sia l'abbassamento aprioristico delle attese sia l'imposizione di modelli impliciti di normalizzazione. La lezione che se ne ricava è chiara: il compito del pedagogista speciale non consiste nel misurare la distanza del soggetto da uno standard, ma nel comprendere le condizioni attraverso cui una persona può accedere in modo singolare e situato, tramite l'educazione, alle proprie possibilità di sviluppo umano.

5. La "radice ontologica" del pregiudizio nei confronti della disabilità

È parere del professor Larocca che la Pedagogia speciale abbia anche il compito di analizzare le cause alla base della diffusione del pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità. Si tratta di un compito che essa non può delegare ad altre discipline, in quanto riguarda il suo specifico campo di ricerca e di studio, motivo per cui Larocca dedica pagine molto incisive alla comprensione delle cause di questo pregiudizio e alla sua definizione e spiegazione pedagogica. Anche in questo caso, il suo sguardo non si limita a registrare fenomeni di discriminazione o di stereotipizzazione, ma tenta di coglierne la radice profonda. Larocca scrive che il rifiuto di chi ha una disabilità

> «è paura che scaturisce dalla diversità positiva, quella diversità che richiama all'uomo la sua debolezza ontologica, la sua radicale indigenza, il segno della sua dipendenza assoluta» (Larocca, 1991, p. 164).

La formula è particolarmente densa: il disagio di fronte alla disabilità non dipende soltanto dall'ignoranza o dall'estraneità, ma dal fatto che la presenza della persona con disabilità appare alla soggettività come richiamo della propria vulnerabilità costitutiva (Lascioli, 2001). Da qui l'originale intuizione di ritenere tale pregiudizio fondato su un rifiuto di qualcosa di più profondo rispetto a ciò che appare alla percezione:

> «Imbarazzo e disgusto coprono la paura di riconoscersi frammento di fronte al frammento e inizia così, in modo sottile, l'atteggiamento deprezzante e di rifiuto» (Larocca, 1991, p. 44).

Il pregiudizio appare qui come un dispositivo difensivo: si respinge, spostandolo fuori di sé, nell'altro con disabilità, ciò che non si vuole riconoscere in sé, ossia la propria condizione di limite (di frammento), di dipendenza, di vulnerabilità e di incompiutezza. Questa impostazione è alla base dell'intuizione che il pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità possa avere una eziogenesi specifica, differente da altre forme di pregiudizio, che rinvia alla sua natura "ontologica", non psicologica e o sociale. Infatti, la particolare caratteristica del processo alla base del quale si svilupperebbe il pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità, induce a ritenere che la sua origine vada individuata proprio nelle "pieghe dell'essere", ossia nel problema del limite che affligge ogni coscienza d'essere (Lascioli, 2016). L'ineludibilità del confronto con il limite nell'esperienza di ogni essere pensante, è proprio ciò che attiva le dinamiche psichiche che portano alla costruzione del pregiudizio nei confronti di chi, data la propria evidente (non nascosta) condizione di limite, costringe la coscienza stessa di chi guarda a confrontarsi con il problema della fragilità e vulnerabilità intrinseca all'essere di cia-

scuno. Il pregiudizio, in questa prospettiva, opera nella soggettività come pensiero anestetizzante della coscienza alle prese con il faticoso confronto con la realtà del proprio limite, sottraendola in questo modo al compito di trovarne il senso. Il pregiudizio sulla disabilità, quindi, rappresenta un'illusione della coscienza, che consiste nel credere di poter eliminare il problema del limite, intrinseco all'essere di ciascuno, spostandone l'esistenza al proprio esterno - fuori da sé, sull'altro *disabile*, ritenuto limitato in quanto "diverso" da sé – nascondendo così alla consapevolezza del singolo la drammatica condizione della propria intrinseca fragilità. Pertanto, superare il pregiudizio comporta anche un atto di coraggio, oltre che di consapevolezza, che per Larocca risulta sospeso all'educazione:

> «Andare oltre il pregiudizio sull'handicap è possibile? Una tale possibilità è sospesa solo all'educazione. Non a quella dei soggetti disabili cui pure occorre attendere per dare ciò che è loro dovuto per diritto di natura e, oggi qui, per diritto positivo, per legge; bensì all'educazione di tutti coloro che non essendo disabili presumono di non essere in qualche modo soggetti a qualche handicap. Il più diffuso dei pregiudizi è in tale presunzione» (2001, p. 11).

Dal punto di vista pedagogico, tale lettura ha conseguenze rilevanti. L'educazione inclusiva non può esaurirsi in una correzione superficiale di rappresentazioni distorte, ma richiede una trasformazione più radicale dello sguardo culturale. La Pedagogia speciale, in questa prospettiva, non riguarda solo la presa in carico di soggetti con disabilità, ma il modo in cui una società pensa l'umano e organizza i propri simboli di valore. Per questo Larocca assegna alla disciplina un compito eminentemente culturale: rendere visibile ciò che il pregiudizio rimuove e riaprire lo spazio del riconoscimento là dove dominano paura e svalutazione.

6. "Nei frammenti l'intero": per una pedagogia del riconoscimento

Con il testo «Nei frammenti l'intero» (1999) il professor Larocca inaugura la collana «Pedagogia ed educazione speciale»[3] della FrancoAngeli, e elabora una delle immagini più potenti della sua intera opera. Si tratta di uno scritto che assume un valore centrale nella sua produzione letteraria. Questo libro, inoltre, ha avuto la maggiore diffusione tra i suoi scritti: ce ne sono state sette ristampe e tre diverse edizioni. Il titolo stesso contiene un programma teorico: la Pedagogia speciale è chiamata a vedere l'*intero* là dove lo sguardo comune vede soltanto il *frammento*. Non si tratta di una formula consolatoria, ma di una precisa esigenza epistemologica ed etica. Larocca osserva che

3 Si veda: https://www.francoangeli.it/collane-elenco/1121

> «l'educatore speciale lavora con i frammenti: parole e pensieri frammentati dell'autistico, dell'afasico, frammenti di gesti del sordo, frammenti percettivi del cieco, frammenti d'azione, di memoria, di pensieri del debole mentale, del cerebroleso (…) Spesso i disabili, nell'immaginario dell'uomo della strada, sono visti e considerati "frammenti di umanità". E c'è chi li considera preziosi. E chi, invece, degli scarti, ingombranti, pesanti comunque. C'è chi vede in quello scarto l'intero (…) (1999, p. 15).

È in questa alternativa che si decide la qualità del lavoro pedagogico. Il punto non è negare la presenza di limitazioni o di disfunzioni, ma impedire che esse saturino il significato della persona. Per Larocca, la Pedagogia speciale ha innanzitutto il compito culturale e scientifico di generare un «ricolmo e restituzione di senso» laddove lo sguardo - o il sistema di valori imperante - impedisce di vedere quell'*intero* che appartiene ad ogni essere umano.

> «I tipi di azione-lavoro per integrare la realtà cronotopica, frammentata, dipendono dal senso che si dà alla realtà. Dipendono dal sistema simbolico di cui ci si serve» (1999b, p. 15).

Ogni essere umano, infatti, anche quando si trova nella condizione di «frammento», contiene in sé l'interezza della propria dignità umana, avverte in sé interamente il proprio anelito verso la vita, continua a desiderare per sé stesso la propria realizzazione. Osserva Larocca che il compito del pedagogista speciale di fronte al "frammento" è proprio quello di non farsi prendere dal particolare,

> «dall'incapacità, dalla resistenza alla riduzione di asimmetria, dalla disorganizzazione degli organi invece di rimanere estatici di fronte al miracolo della vita e quindi dell'intero che c'è in quell'altro» (1999, p. 23).

Inoltre, si tratta di promuovere e dar vita ad un'azione culturale idonea a far cogliere il valore di ogni "frammento":

> «Ma cosa perdono la cultura e la civiltà disinteressandosi dell'handicap, del disabile, del "frammento d'umanità"? E cosa si guadagnerebbe invece nel sim-bolizzare e meta-bolizzare, digerire, far propri questi frammenti? La pedagogia speciale ha anzitutto questo quesito da affrontare, prima ancora di tentare il come fare a recuperare gli svantaggi» (p. 16).

La Pedagogia speciale si viene così a definire come disciplina chiamata a oltrepassare la presa immediata sul deficit, per restituire centralità alla persona nella sua interezza antropologica. S'è detto che il tema non è solo morale, ma anche epistemologico. Vedere l'*intero* nel *frammento* significa rifiutare ogni riduzione della persona alla sua prestazione, alla sua funzione o alla sua condizione biopsi-

cosociale. Significa riconoscere che ciò che è parziale sul piano espressivo o funzionale non coincide con una parzialità ontologica della persona. Da qui, il carattere profondamente critico della Pedagogia speciale, chiamata a interrogare i criteri con cui una cultura stabilisce cosa conta, cosa vale, cosa è degno di attenzione. Larocca si pone profondamente questa domanda:

> «Ma cosa perdono la cultura e la civiltà disinteressandosi dell'handicap, del disabile, del "frammento d'umanità"?» (1999, p. 16).

Si tratta di una domanda che sposta radicalmente il *focus* della questione: non si tratta soltanto di capire che cosa manchi al soggetto con disabilità, ma di chiedersi che cosa manchi a una cultura incapace di riconoscerlo pienamente nella sua umanità. In tale rovesciamento di prospettiva, risiede uno dei contributi più originali e più attuali del suo pensiero.

7. Bisogno di senso, qualità della vita e progetto di vita

Un'altra delle linee più feconde dell'opera larocchiana riguarda la centralità del *bisogno di senso* nell'esperienza umana. Il professor Larocca ha approfondito il pensiero di Victor Frankl e ne ha colto l'invito a considerare il bisogno di senso come parte costitutiva del percorso esistenziale di ogni essere umano, comprese le persone con disabilità. Il contributo di Frankl in questa direzione è consistito nell'evidenziare che il *bisogno di senso* va considerato come uno dei bisogni fondamentali dell'essere umano, perché rappresenta una motivazione non riconducibile ad altri bisogni né da essi derivabile (Frankl, 2005). Assumere nell'ambito della riflessione pedagogico-speciale la centralità di questa prospettiva significa evitare che l'educazione speciale possa essere ridotta a semplice addestramento funzionale o alla semplice offerta di prestazioni assistenziali e/o di sostegni. Si tratta di individuare le modalità idonee a consentire anche a chi sperimenta una condizione di disabilità, di poter dare alla propria esistenza un orizzonte di significato. La questione del senso risulta centrale per ogni essere umano, perché riguarda

> «il significato della vita, della morte, della sofferenza, del lavoro e dell'amore» (Larocca, 1999a, p. 84). Inoltre, «ogni essere umano ha bisogno di un dover-poter essere che non sia una fuga dal presente, che è come dire una fuga dalla realtà» (1999a, p. 83).

Queste due affermazioni permettono di cogliere con chiarezza il nucleo della posizione di Larocca rispetto al tema centrale di questo convegno, ossia il "Progetto di vita" delle persone con disabilità che, per potere essere autentico, deve

sapersi confrontare con le domande di senso che attraversano ogni esistenza, comprese le esistenze segnate da fragilità e da gravi limitazioni. Tale prospettiva risulta evidenziata anche nel D. Lgs. 62/2024, dove nell'art. 2, lettera n., si precisa che il Progetto di vita della persona con disabilità deve partire dai suoi "desideri, aspettative e preferenze, ed è diretto ad individuare, in una visione esistenziale unitaria, gli interventi, i servizi, 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". Il rischio, per questo importantissimo strumento di emancipazione delle persone con disabilità, è che si trasformi operativamente in una mera procedura amministrativa. Ciò può succedere se negli operatori chiamati alla sua definizione e attuazione, anziché prevalere letture di senso, prevalgono letture esclusivamente procedurali, che possono trasformare il Progetto di vita in una sommatoria di obiettivi, servizi e supporti, perdendo di vista la sua dimensione propriamente pedagogica.

Il riferimento a quanto scritto da Larocca sulla necessità di aver cura della dimensione del senso, comporta, in questo caso, di guardare al Progetto di vita delle persone con disabilità come a un dispositivo pedagogico, in grado di aiutare la persona con disabilità a dare alla propria vita una direzione esistenziale, espressione dell'elaborazione di un rapporto possibile tra presente e futuro, tra limite e desiderio, tra condizione reale e ricerca di qualità di vita. È quindi tra i compiti della Pedagogia speciale verificare che le attuazioni del Progetto di vita non tradiscano questa sua finalità pedagogica. Come pure, che non venga meno il compito, affidato al Progetto di vita, di promuovere percorsi autentici, di qualità di vita, per le persone con disabilità e ciò significa cogliere nel termine "qualità di vita", non solo questioni inerenti alla salute e al benessere del soggetto, ma anche dimensioni e significati correlati alla possibilità, per la persona, di riconoscersi in una trama di significati e valori, personali e comunitari, in grado di dotare di senso la propria esperienza umana. È qui che la lezione di Larocca continua a offrire un criterio prezioso: senza la cura del senso, anche il più accurato dispositivo progettuale rischia di rimanere pedagogicamente insufficiente.

8. Intenzionalità educativa e critica del tecnicismo

Un ulteriore elemento di forte attualità del pensiero larocchiano emerge da un altro suo testo, «Azione mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale» (2003), nel quale l'autore riflette sul rapporto tra azione educativa, intenzionalità e sviluppo umano. Nel paragrafo precedente si è fatto cenno al rischio che la presa in carico della persona con disabilità, a cura dei servizi preposti all'elaborazione del Progetto di vita, possa non rispondere alle finalità che questo

dispositivo giuridico dovrebbe possedere per essere dotato di valore pedagogico. Il pericolo è che prevalgano questioni procedurali e amministrative rispetto ad altre, di tipo educativo. Nel testo «Azione mirata» (2003), Larocca analizza la struttura interna dell'agire educativo, per evidenziare che l'azione educativa non va considerata alla stregua di una qualsiasi azione umana, in quanto risulta dotata di una specifica intenzionalità. Per Larocca, l'intenzionalità educativa finalizzata a promuovere l'incremento di sviluppo umano, è ciò che fa assumere ad una azione il suo profondo significato educativo. Pertanto,

> «se l'azione ha nell'intenzione l'elemento strutturale più proprio, chiederci qual è il ruolo dell'azione in educazione significa chiederci anzitutto quali sono le intenzioni che devono animare l'attore del complesso di azioni in cui consiste l'educazione» (Larocca, 2003, p. 34).

Il rilievo di questa formulazione è notevole, soprattutto in una fase storica in cui il lavoro educativo è spesso esposto a forme di proceduralizzazione e di tecnicizzazione crescente. Ciò che la riflessione larocchiana sull'azione educativa invita a fare è spostare lo sguardo dalle componenti fenomeniche dell'azione (di tipo procedurale), alle componenti fenomenologiche dell'agire educativo (alle strutture interne dell'agire educativo). Infatti,

> «l'azione che provoca incremento di sviluppo umano non è quella vista a occhio nudo, ma è nell'insieme dei dinamismi funzionali di cui le azioni esteriori dei soggetti sono solo degli indicatori» (Larocca, 2003, p. 39).

In altri termini, ciò che rende educativa un'azione non coincide con la sua pura visibilità o misurabilità, ma con la capacità soggettiva, in capo all'attore, di portare nell'azione significati idonei a generare nel suo educando trasformazioni interiori, processi di crescita, riorganizzazioni di senso. Ciò comporta, per chi educa, la capacità di assumere specifiche "posture dell'interiorità", le quali, osserva Mortari «non sono azioni precise che chi ha cura manifesta concretamente nella relazione con l'altro, ma sono come l'al-di-qua dell'azione e costituiscono l'humus generativo che prepara l'azione di cura» (2015, pp. 115-6). Avere una "postura interiore" educativa significa aver sviluppato una "forma mentis" idonea all'agire educativo, in quanto capace di trasferire nell'azione i processi intenzionali e decisionali da cui dipende l'efficacia e la qualità della relazione educativa. Per la Pedagogia speciale, questo richiamo conserva un'importanza decisiva. L'efficacia e la qualità di un intervento educativo non può essere misurata solo dal numero di attività svolte, dalla correttezza delle procedure o dalla precisione degli strumenti utilizzati. Al centro deve restare la domanda su quale sviluppo umano venga promosso, su quale libertà possibile venga sostenuta, su quale riconoscimento della persona sia effettivamente messo in atto. In questo senso, Larocca offre una critica

anticipatrice di ogni deriva tecnicistica dell'educazione speciale, nonché del rischio che lo stesso Progetto di vita derivi da procedure scollegate da processi intenzionali educativi.

Conclusioni

La rilettura di Franco Larocca consente di riconoscere la profondità e l'attualità del suo pensiero, in quanto ha dato – e tutt'ora può dare – un importante contributo allo sviluppo della Pedagogia speciale. Sono molteplici le categorie fertili di questo potenziale: dal significato di dialogo creativo come forma generativa dell'educazione, alla definizione pedagogica di termini centrali per la riflessione pedagogico-speciale, compresa la ricerca delle cause del pregiudizio nei confronti delle persone con disabilità, fino alla centralità del bisogno di senso e dell'intenzionalità educativa per l'azione educativa speciale. Nel loro insieme, tutte queste categorie compongono un quadro teorico di grande coerenza, compattezza e valore scientifico, che sarebbe un errore ignorare nell'ambito della ricerca e del dibattito attuale. La forza di tale quadro risiede innanzitutto nel fatto che esso non riduce mai la persona con disabilità a un problema di adattamento, di prestazione o di deficit. Al contrario, Larocca mostra come l'educazione speciale riguardi il modo con cui una cultura guarda il limite, interpreta la fragilità umana e decide se riconoscere o meno, dentro la "ferita" del *frammento*, la dignità dell'*intero*.

Per questa ragione, il lascito di Larocca non appartiene soltanto alla storia della disciplina. Esso continua a offrire criteri di giudizio e di orientamento per il presente, soprattutto in questo momento nel quale la Pedagogia speciale italiana è alle prese con la sfida rappresentata dall'attuazione del D. Lgs. 66/2024 in materia di Progetto di vita per le persone con disabilità. Tornare a Larocca significa allora riaffermare che il compito della Pedagogia speciale non è soltanto migliorare tecniche e dispositivi, ma custodire una certa idea di umano: vulnerabile, relazionale, incompiuto, e tuttavia sempre aperto al senso e alla possibilità.

Bibliografia

Frankl V. (2005). *La sfida del significato. Analisi esistenziale e ricerca di senso*. Trento: Erickson.

Fricker M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.

Itard J. M. G. (2007). *Il fanciullo selvaggio dell'Aveyron*. Roma: Armando.

Larocca F. (1991). *Handicap e società*. Verona: CUSL.

Larocca F. (1992). *Dialogo creativo*. Verona: Morelli.

Larocca F. (1999a). *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
Larocca F. (1999b). *Integrazione*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
Larocca F. (2001). Presentazione. In A. Lascioli, *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
Larocca F. (2003). *Azione Mirata. Per una metodologia della ricerca in educazione speciale*. Milano: FrancoAngeli.
Larocca F. (2006). Handicap. In V. Melchiorre V. (Ed.), *Enciclopedia filosofica* (pp. 5129-5130). Milano: Bompiani.
Larocca F. (1997). *Follia e… Creatività*. Roma: Sermitel.
Larocca F., (1983). *Oltre la creatività: l'educazione*. Brescia: La Scuola.
Lascioli A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.
Lascioli A. (2016). Prejudice and Disability…Educating the Looking. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 13-30.
Lascioli A. (2025). La forza creativa del dialogo. In L. Pasqualotto, A. Lascioli (eds.), *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 107-132). Roma: Carocci.
Michelini M. C. (2018). La dialogicità nel discorso pedagogico. *Pedagogia più didattica*, 4, 1, 1-31.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
Ratzinger J. (2005). *Introduzione al cristianesimo*. Brescia: Queriniana
Ricoeur P. (2004). *Percorsi del riconoscimento.* Milano: Raffaello Cortina.

Per una vita di qualità: persone e contesti in primo piano. Lo sguardo della pedagogia e didattica speciale

Lucio Cottini[1]

Di recente il dibattito sulla qualità della vita delle persone con disabilità si è molto arricchito di contributi normativi, riflessioni teoriche e proposte operative, soprattutto in riferimento allo strumento del "*Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato*" (Legge 227/2021; D.L. 62/24) e delle misure di sostegno da promuovere nei diversi ambienti.

In questo contributo cerco di fare il punto adottando la prospettiva e lo sguardo di chi si occupa di pedagogia e didattica speciale, sempre attento a porre in primo piano le persone e i contesti per favorire la conquista di una reale cittadinanza all'interno degli stessi, che è la condizione essenziale per viverli qualitativamente e non attraversarli soltanto.

Partiamo facendo il punto sul costrutto di qualità della vita (QdV).

1. Di cosa parliamo quando parliamo di qualità della vita

In un lavoro di qualche anno fa (Cottini, 2021a) ho analizzato l'evoluzione storica del concetto di QdV, soprattutto in riferimento alla discussione che si è centrata sull'individuazione di *indicatori oggettivi o soggettivi* per definirla, nel momento in cui è apparso evidente come una ipertrofica accentuazione del parametro della salute fisica finiva per trascurava dimensioni umane fondamentali, quali il benessere emotivo, l'autodeterminazione, la capacità di autocontrollo da parte dell'individuo e la sua inclusione sociale. Il tentativo di passare dalla protezione della salute alla promozione della QdV si è concretizzato nell'individuazione di indicatori sociali della QdV, privilegiando quelli oggettivi (benessere sociale inteso come reddito medio, livello di occupazione, condizioni abitative, servizi ricreativi offerti dalla comunità, ecc). Si è trattato di un orientamento di sicuro interesse, che comunque rivelava un approccio ancora limitato, in quanto ad essere trascurate erano le dimensioni soggettive del benessere individuale.

1 Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università di Urbino Carlo Bo

La crescente consapevolezza di questa visione parziale ha portato, verso la fine del secolo scorso, a spostare l'attenzione dalle dimensioni oggettive del benessere individuale (indicatori sanitari e sociali), alla percezione che l'individuo ha di tali fattori. Da questa impostazione sono partiti una serie di studi e di ricerche volte a misurare il livello di soddisfazione personale nei confronti di differenti contesti ed esperienze di vita. In altri termini, si è cercato di considerare come i fattori ambientali possano avere un peso nella misura in cui sono accreditati di significato e di valore da parte dell'individuo. Questa impostazione è stata radicalizzata da alcuni autori, che sono giunti a identificare la QdV globalmente intesa con le sole dimensioni soggettive di benessere (Hensel, 2001). Tuttavia, tale approccio si è rivelato metodologicamente debole in quanto, soprattutto per le persone con situazioni di disabilità importanti, la modifica di alcune condizioni di vita in senso più qualitativo non determinava automaticamente un incremento significativo del livello di benessere soggettivo.

In sintesi, la *QdV deve essere distinta dal benessere soggettivo*.

Detto in termini più concreti, se una persona con disabilità intellettiva con elevati bisogni di supporto ha sempre vissuto in un ambiente oggettivamente poco aperto e stimolante, non è detto che il cambio di contesto per promuovere condivisioni più inclusive determini un automatico miglioramento dello stato soggettivamente esperito. Come ben esplicitato dai lavori di Cummins (2005) e Bertelli e Rondini (2016), il benessere soggettivo risente immancabilmente dell'azione del sistema omeostatico affettivo/cognitivo presente in ciascun individuo e della sua capacità di determinare vissuti d'adattamento e d'accettazione anche nelle condizioni di vita oggettivamente meno favorevoli che si protraggono nel tempo.

Appare evidente l'esigenza di superare la dicotomia fra aspetti soggettivi e oggettivi, considerandoli ugualmente determinanti per la delineazione del livello di QdV, la quale risente sicuramente della presenza o meno di alcuni requisiti oggettivi, ma, allo stesso tempo, è strettamente connessa alle aspettative e al livello di soddisfazione che la persona stessa manifesta nei confronti delle sue condizioni di vita (Giaconi, 2015).

Due visioni della QdV sintetizzano bene, a mio avviso, questo orientamento, soprattutto nel momento in cui vengono considerati in maniera integrata. Si tratta del modello multidimensionale di Schalock e Verdugo Alonso (2002, Schalock, Bonham e Verdugo Alonso, 2008; Schalock, Keith, Verdugo Alonso e Gomez, 2010; Schalock, 2010) e del modello maggiormente esistenziale di Renwick e Brown (1996; Brown, Renwick e Raphael, 1997; Brown e Brown, 2005).

Schalock e Verdugo Alonso hanno proposto un modello ad otto domini che presenta prospettive interessanti anche in funzione della pianificazione degli interventi educativi. Infatti, oltre ad essere un modello euristico a più dimensioni, che include sia indicatori oggettivi che soggettivi, non è riferito solo al campo

della disabilità nel quale è stato sviluppato, ma può essere di riferimento *per tutti gli individui* in ogni momento della loro vita. Come detto, vengono individuati otto domini della QdV rappresentati da: *benessere emozionale; relazioni interpersonali; benessere materiale; sviluppo personale; benessere fisico; autodeterminazione; inclusione sociale; diritti*.

Nello specifico, e in estrema sintesi, nell'ambito del *benessere emozionale* ci si riferisce alla possibilità di sentirsi soddisfatti di sé e della propria vita, di apprezzare come positivo il proprio stato d'animo e di percepire favorevolmente il proprio rapporto con se stessi e con il mondo; nel dominio delle *relazioni interpersonali* l'obiettivo è centrato sulla possibilità di godere delle interazioni con i familiari e con le persone del proprio ambiente di vita; il *benessere materiale* considera gli aspetti concreti riferiti al possesso di mezzi di sostentamento adeguati; il dominio dello *sviluppo personale* si riferisce al livello di progressiva acquisizione di abilità e competenze nella direzione di incrementare la propria autonomia in tutti i contesti e per l'intero arco di vita; nell'ambito del *benessere fisico* si considera la condizione di buona salute di cui la persona gode, grazie ad una corretta alimentazione, ad uno stile di vita sano e alle cure che riceve; la dimensione dell'*autodeterminazione* rapresenta la capacità e soddisfazione di fare delle scelte, di essere, almeno in parte, agenti causali (Wehmeyer, 2005) della propria vita; nell'ambito dell'*inclusione sociale* il modello si riferisce alla possibilità di sentirsi parte di un gruppo e di una comunità, assolvendo all'interno della stessa dei ruoli riconosciuti e apprezzati per qualità della vita; nell'ambito dei *diritti*, infine, si considera la garanzia e i benefici della tutela e della protezione attiva di cui ciascuno gode in quanto essere umano, grazie all'esistenza e al rispetto di norme e leggi adeguate.

Gli otto domini della QdV possono essere categorizzati in tre fattori: *indipendenza*, *partecipazione sociale* e *benessere* ed esprimersi su tre differenti sistemi o contesti di vita: il *microsistema*, attinente alla crescita personale e alle opportunità di sviluppo; il *mesosistema*, ossia i programmi e le tecniche di miglioramento ambientale; il *macrosistema*, relativo, infine, alle politiche sociali.

Il modello di Schalock e Verdugo Alonso, in sintesi, permette un'analisi della QdV con un approccio ad ampio spettro, grazie alla sua organizzazione in fattori, domini e indicatori e alla considerazione che viene riservata anche alle politiche educative e sociali del contesto di vita. Va messo in evidenza come esistano sicuramente delle strette relazioni tra gli articoli della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006) e gli otto domini della QdV, soprattutto per quanto concerne l'autodeterminazione, l'inclusione sociale e i diritti.

Si tratta di un modello sostanzialmente contenutistico, che, come detto, può assumere un potere esplicativo ancora superiore quando viene integrato con la visione offerta dal modello elaborato da Renwick e Brown, il quale, invece, concentra la sua attenzione maggiormente su aspetti trasversali che investono la

persona, il contesto e la progettualità esistenziale. In questa prospettiva, infatti, i domini vengono riletti nella misura in cui contribuiscono o meno a migliorare tre pilastri fondamentali della QdV soggettivamente esperita (le *tre B*):

– *l'essere (Being)*, che è l'area relativa agli *attributi identitari* di una persona, caratterizzata da un'individualità specifica. In questo primo ambito ricadono le competenze del soggetto a livello scolastico e/o lavorativo, le capacità fisiche, le caratteristiche temperamentali o caratteriali, i valori e le credenze spirituali. Interessante, a questo livello, è il riconoscimento del ruolo ricoperto dalla *sfera spirituale*, che può rivestire una valenza centrale nel benessere psichico delle persone, anche in quelle con disabilità intellettiva e disturbi dello spettro autistico (Bertelli e Del Furia, 2016; Franchini, 2020);
– *l'appartenere (Belonging)*, che indica l'inclusione dell'individuo nei diversi contesti di appartenenza, con l'attenzione rivolta alle *caratteristiche dell'ambiente*, il quale deve diventare sempre più accessibile e accogliente come avremo modo di specificare nel prosieguo di questo contributo;
– *il divenire (Becoming)*, che enfatizza le possibilità evolutive della persona, ossia la *dimensione progettuale* della sua vita che deve vederlo protagonista e non semplice destinatario di azioni pensate da altri per lui. In concreto, quindi, viene sottolineata la necessità di includere sempre la capacità progettuale come indicatore di una vita di qualità. In altre parole, ciò che determina il benessere individuale è in gran parte legato alla possibilità di inserire i propri eventi di vita all'interno di un progetto significativo e teso al futuro.

L'integrazione dei due modelli esplicativi consente di sviluppare una prospettiva davvero interessante, in quanto capace di coniugare la centralità dell'esperienza soggettiva con l'importanza dei contesti e con la necessità di una valutazione basata su indicatori osservabili, sia oggettivi che soggettivi. In questa visione della QdV, la partecipazione e l'inclusione non sono intese unicamente come presenza nei contesti, ma come coinvolgimento significativo e riconoscimento sociale, mentre i desideri e le preferenze della persona assumono un ruolo centrale nella definizione dei percorsi di vita, in linea con il principio di autodeterminazione. Ne deriva un modello integrato che, ponendo al centro la persona e il suo progetto di vita, orienta sia la progettazione degli interventi, sia la valutazione degli esiti verso pratiche realmente inclusive e personalizzate. Nel progetto di vita, pertanto, non è sufficiente porre obiettivi che impattino sui diversi domini della QdV identificati nel modello di Schalock e Verdugo Alonso, ma bisogna anche chiedersi se gli stessi contribuiscono ad affermare, così come sono posti, un consolidamento identitario della persona (*Being*), una possibilità di vivere i contesti da cittadino *(Belonging)* e un reale protagonismo dell'individuo nel suo percorso esistenziale costruito sulla base dei suoi desideri e delle sue scelte *(Becoming)*.

Senza entrare in tutte le questioni legate alla redazione, implementazione e monitoraggio del *Progetto di vita individuale personalizzato e partecipato* (per approfondimenti specifici si può far riferimento a Pasqualotto e Lascioli, 2025), pongo in primo piano tre questioni che mi sembrano sfidanti per la pedagogia e didattica speciale alla luce di quanto argomentato fino a questo momento e nella prospettiva del progetto di vita:

– Quali obiettivi rispondano alla logica di promuovere realmente la QdV?
– Gli interventi sui bisogni specifici e i servizi per le persone con disabilità hanno diritto d'asilo in questa visione?
– Cosa significa realmente costruire un ambiente accessibile e accogliente?

2. Verso obiettivi realmente personali e partecipati, ma anche funzionali

Come recita la Legge 227/2021, il progetto di vita deve essere "diretto a realizzare gli obiettivi della persona con disabilità secondo i suoi desideri, le sue aspettative e le sue scelte, migliorandone le condizioni personali e di salute, nonché la qualità di vita nei suoi vari ambiti, 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".

È evidente come l'assunzione di una simile prospettiva non possa prescindere da uno sguardo allargato in confronto a quello che viene solitamente adottato, capace di orientarsi congiuntamente sulla persona e sui contesti di vita. Una visione di questo tipo è la condizione di base per fare in modo che una operatività matura si concretizzi, con riferimento ai desideri e alle scelte della persona con disabilità, al costrutto di QdV e con un massimo coinvolgimento della stessa persona nella delineazione della progettualità.

Ma quali ganci procedurali possono sostenerci nella *delineazione degli obiettivi* in un percorso del genere, per certi versi rivoluzionario?

Non certo quello di un orientamento classico, nel quale gli obiettivi del progetto di vita vengono fatti discendere esclusivamente, o magari prioritariamente, da una valutazione della persona con disabilità condotta a livello clinico. Al contrario, è fondamentale promuovere una capacità di ascolto profondo, di facilitazione dei processi decisionali e di traduzione dei desideri in progetti concreti e sostenibili. Non si tratta più di applicare protocolli standardizzati e procedure amministrative rigide, bensì di accompagnare ogni persona nel definire cosa significa per lei "vivere bene" e come raggiungere questo obiettivo attraverso un percorso personalizzato (Semeraro e Croce, 2025).

In un recente lavoro (Cottini, 2025) ho affrontato la questione considerando bambini, adolescenti, giovani e adulti con autismo, anche alla luce del dibattito

esistente —- a volte si tratta di una reale contrapposizione —- fra una visione individuale che identifica, in maniera pressoché esclusiva, nei deficit della persona le cause delle sue difficoltà di vita, e un modello sociale radicale, al quale si riferisce la visione inflessibile di una parte del movimento per la neurodiversità, che invece ritiene la disabilità causata dalla società e non dalla biologia, con la conseguenza di trascurare, o ritenere addirittura inopportuni, gli interventi riferiti alle esigenze specifiche degli individui. Ho individuato una serie di elementi di cui mi sembra significativo tener conto:

– fare riferimento alle *motivazioni personali* e puntare sempre alla promozione dell'*autodeterminazione.*
  L'aggancio all'elemento motivazionale, connesso alla promozione di situazioni che determinano soddisfazione e piacere, risulta centrale per la persona con disabilità, come per tutti del resto. L'accesso prevedibile alle attività preferite, infatti, non solo diminuisce reazioni emozionali negative alle quali si associano sovente comportamenti problematici, ma può anche fornire opportunità di incremento delle competenze e di attivazione di relazioni positive (Mottron, 2017; Grove et al., 2018). Nel caso delle persone con autismo, pure gli interessi assorbenti possono costituire dei punti di partenza per avviare un percorso finalizzato ad ampliare queste aree di interesse così esclusive, al fine di renderle maggiormente funzionali. Invece di considerare queste iperfocalizzazioni su alcune attività come comportamenti da correggere, in quanto non previsti da uno sviluppo tipico, risulta sicuramente più adeguato ritenerli come elementi da incrementare e dirigere verso forme adattive nell'interesse della persona.
  Il riferimento al costrutto di *autodeterminazione*, come già sottolineato, rappresenta un elemento centrale in ogni progetto di vita che interessi persone con disabilità. In sintesi, il costrutto di autodeterminazione si caratterizza per la sua finalità adattiva, rappresentata dalla possibilità, per la persona con disabilità, di assumere nell'ambiente comunitario ruoli tipicamente connessi con la situazione di adultità. Spesso le competenze personali e i deficit manifestati in vari ambiti da alcune persone possono determinare un allentamento della tensione in questa direzione; al contrario, per tutti si deve operare al fine di garantire buoni livelli di autodeterminazione, che non richiedono di essere capaci di svolgere autonomamente tutte le attività. In altri termini: *diventare agente causale della propria vita non significa saper fare tutte le cose che si desiderano in autonomia*. In un lavoro di qualche anno fa (Cottini, 2016) ho avuto modo di presentare uno specifico curricolo educativo finalizzato al potenziamento delle competenze e alla promozione di opportunità per manifestare forme di autodeterminazioni anche quando la persona necessità di sostegni elevati e non è autonoma;
– prevedere congiuntamente *obiettivi realmente funzionali* e *commisurati all'età*

cronologica, che evitino di riferirsi passivamente al mito della normalizzazione, cioè al funzionamento nei diversi contesti dei cosiddetti tipici. In altre parole, si ritengono obiettivi funzionali quelli che servono a qualcosa per lo sviluppo e la vita della persona, che sono importanti per lui o per lei. Riferendosi sempre alla situazione del bambino con autismo in età evolutiva, sicuramente sono da ritenere funzionali tutte quelle acquisizioni connesse all'autonomia, alla comunicazione, alla relazione, ecc., ma non, ad esempio, la ricerca di contenere alcune stereotipie, come lo sfarfallamento delle mani. Di fronte al quesito: "*Perché dobbiamo perseguire questo obiettivo*?", la risposta che mi sono sentito dare varie volte è stata: "*Perché altrimenti si vede che ha l'autismo*". È evidente come, in questo caso, sia il contesto a dover considerare positivamente che qualcuno possa mettere in atto comportamenti inconsueti, magari per calmarsi.

Per la determinazione della funzionalità degli obiettivi può venirci in aiuto anche il riferimento al *bilancio ecologico* (Cavagnola et al., 2020; Cavagnola, Corti e Miselli, 2023; Cottini, 2024), che appare davvero molto interessante per perseguire la finalità di progettare percorsi che abbiano senso e valore per la vita della persona. Si tratta di serie di quesiti da porsi in sede di pianificazione degli obiettivi del *Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato*.

Un ulteriore elemento da considerare nella definizione degli obiettivi condivisa con la persona e la famiglia è quello di un riferimento all'età cronologica, nel senso che obiettivi di sviluppo personale devono essere rilevanti in età evolutiva, ma poi lasciare il passo a finalità maggiormente funzionali alla vita sociale e capaci di tradurre in concreto il vivere bene per la persona (Gardner, 1999; cfr. Cavagnola et al., 2020);

– valutare gli *esiti nel tempo* e non solo nell'immediato per evidenziare anche la *validità sociale e l'impatto sulla qualità di vita percepita dalla persona*. Strettamente connesso con quanto detto in precedenza è sicuramente opportuno definire gli obiettivi in termini di comportamenti attesi e verificarne l'acquisizione anche nel breve periodo (ad esempio nel PEI), ma poi devono evolvere in *misure di outcome nel medio e lungo periodo,* che concretamente testimonino di una evoluzione di competenze davvero funzionali e di dimensioni più profonde della persona, come possono essere la sicurezza nei contesti o il senso di autoefficacia. In questo modo i comportamenti attesi si trasformano da fine che giustifica l'esito positivo dell'intervento a mezzi per accedere a esperienze di sintonizzazione e interazione reciproca (Militerni, 2019): acquisiscono, in altre parole, una *validità personale e sociale*.

3. Interventi sui bisogni specifici e servizi per le persone con disabilità: hanno diritto d'asilo?

Il riferimento a strategie validate per affrontare esigenze specifiche è assolutamente raccomandato, a mio avviso, soprattutto in età evolutiva. Con questa affermazione intendo ribadire la distanza da alcune posizioni che tendono invece ad individuare elementi di contraddizione fra una attenzione prioritaria riservata ai contesti e il mantenimento di un atteggiamento che privilegi interventi *evidence-based*. Chiaramente, in questo orientamento entra il parametro età – nel senso che gli interventi sui bisogni particolari, forti in età evolutiva, si attenuano progressivamente in età adolescenziale, fino ad assumere una valenza di supporti alla qualità della vita in età giovanile e adulta – e il riferimento sempre prioritario ad orientamenti metodologici naturalistici e ecologici, sviluppati nella prospettiva inclusiva che porta ad individuare anche le azioni specifiche come componenti della costruzione di ambienti di apprendimento e di vita accessibili e valorizzanti. Per una argomentazione adeguata di questa posizione rimando a un lavoro recente nel quale ho ampiamente discusso la questione (Cottini, 2025).

A questo richiamo alla centralità delle strategie validate, aggiungo la raccomandazione di riservare attenzione alle potenzialità e preferenze delle persone con disabilità, le quali consentono alle stesse di affrontare le sfide del quotidiano concentrandosi su quello che possono fare e su ciò in cui si sentono maggiormente competenti (Clark e Adams, 2020). Si tratta della visione che sta prendendo sempre più piede nell'ambito della *psicologia positiva*, la quale, secondo la felice definizione di Meazzini (2017), sollecita a direzionare l'orientamento clinico e educativo dall'interesse esclusivo per le zone d'ombra della persona, a quelle dominata dalla luce, per "*vivere con il sole in tasca*" usando la parte lucente di ogni individuo per fronteggiare quella più oscura. In altre parole, la spinta è quella di occuparsi non solo di ciò che non funziona nella persona, ma anche di quello che l'arricchisce. All'intervento tradizionale, volto a eliminare o ridurre le carenze che ostacolano la potenziale affermazione dell'individuo, si deve affiancare l'azione positiva, che mira a potenziare quelle componenti che invece contribuiscono allo stare bene della persona e alla sua felicità: emozioni positive, impegno (*engagement*), relazioni positive, autenticità, gentilezza, coraggio, perseveranza, talento, ecc (Seligman e Cskszentmihalyi, 2000).

Venendo alla questione dei *servizi per la disabilità* nella prospettiva del *Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato*, bisogna rilevare la presenza di un dibattito rilevante e proficuo, che può aiutare ad individuare la strada o le strade più significative in questa fase di implementazione di un nuovo modello di supporto. Per chiarire i termini della questione, quando parlo di servizi per la disabilità mi riferisco a quelli che la Norma 11010, approvata nel 2016 da parte dell'Ente Italiano di Normazione (UNI), denomina appunto "*Servizi per l'abitare*

e l'inclusione sociale delle persone con disabilità". Questa Norma rivede radicalmente la precedente del 2012, che portava il titolo "*Servizi residenziali e diurni per le persone con disabilità*", introducendo di fatto un cambio di paradigma che porta la persona con disabilità a uscire dal ruolo passivo di utente, di individuo che, insieme alla sua famiglia, chiede un servizio, il quale in molte situazioni viene a configurarsi come un contesto, un contenitore dove convivono persone con varie disabilità insieme ad operatori che decidono dell'organizzazione delle attività e dello svolgersi delle giornate. La differenziazione, nella norma del 2012, era nella tipologia del servizio, nel suo essere diurno o residenziale, mentre la finalità era inquadrata soprattutto nel rispondere a una richiesta, formulata magari quando non vi erano più le possibilità di fare da soli, come nel caso del "*dopo di noi*". Al contrario, la visione alla quale si ispira la Norma UNI 11010:2016, sulla scorta dei principi sanciti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, è quella inclusiva, orientata al destinatario del servizio, alle sue attese, alle sue aspettative, al suo giudizio e criterio di soddisfazione (Francescutti, 2016). La soddisfazione, appunto, e non solo il funzionamento della persona deve diventare oggetto di attenzione e vero e proprio parametro con cui valutare la qualità del servizio. Nelle intenzioni non si tratta di cambiare la modalità della presa in carico o del prendersi cura, ma, in modo più radicale, deve modificarsi il modo di intendere le persone con disabilità, le quali è necessario che passino, nel nuovo orientamento, da soggetti che bisogna assistere a cittadini.

Curto e Marchisio (2025) ritengono che "le condizioni siano mature per una soluzione radicale, che preveda l'eliminazione di ogni forma di istituzionalizzazione", vedendo di fatto l'universo dei servizi per la disabilità come ambiti nei quali relegare chi si ritiene che non possa farcela. In maniera sicuramente argomentata affermano che "la riforma 227/2021 pone le condizioni per far uscire l'istituzionalizzazione dall'orizzonte di tutte le persone con disabilità anche in età adulta, indipendentemente dalle condizioni individuali". In altre parole, sostengono che non si possa "rimanere ancorati ad un sistema che prevede un doppio modello, nel quale resta attiva anche la rete dei servizi e che si possa continuare a fare quello che si è sempre fatto con minime modifiche e che sia ammissibile tenersi sempre di riserva l'opzione di istituzionalizzare" (pp. 99-100), per chi non ce la fa, o per coloro i quali non si individuano ulteriori opportunità.

Io credo che il *Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato* ci inviti ad interrogarci con una prospettiva non dicotomica, del tipo se sia giusto o meno continuare a prevedere servizi in cui finisce per essere accolta una percentuale importante di persone con disabilità che avanzano con gli anni e presentano elevati bisogni di sostegno; una sorta di contenitore chiamato a gestisce parzialmente o totalmente la vita di alcuni individui. La domanda, davvero sfidante a mio avviso, è chiedersi se tali servizi possano diventare contesti in grado di rappresentare elementi di facilitazione, anche semplicemente limitata ad alcune attività, che pos-

sano contribuire a perseguire gli obiettivi del *Progetto di vita personale, individualizzato e partecipato*. È evidente come questa prospettiva richieda un profondo e complesso percorso di modifica e ridefinizione, ma va considerato che i servizi stessi esprimono, in molte situazioni, livelli di competenza e expertise davvero rilevanti a cui l'organizzazione, a mio avviso, non può rinunciare. Deve prevedersi una evoluzione da logica prestazionale a una logica progettuale, che non si basi più sulla fornitura di servizi predefiniti, ma che si caratterizzi per una co-costruzione di risposte significative per ogni persona, senza la pretesa di essere il servizio esclusivo di quella persona.

Non una risposta quasi automatica per chi ha bisogni di sostegno di elevata intensità o per coloro i quali non si intravvedono soluzioni diverse a gestione maggiormente contestuale, ma supporti di qualità per rispondere in maniera significativa sia alle esigenze delle persone, sia ai loro desideri e alle loro scelte. Ad esempio, se pensiamo a un servizio per l'abitare (un centro o comunità residenziale nelle terminologie ancora assai presenti), non credo che lo stesso debba preoccuparsi di gestire le 24 ore delle persone inserite, perché nessun individuo passa tutta la giornata in un contesto particolare che organizza l'intera esistenza, ma essere casa, dove si può tornare la sera dopo una giornata che preveda impegni in contesti diversi.

Anche Pasqualotto e Lascioli (2025) mi sembra si orientino su queste posizioni quando affermano che "i servizi vanno immaginati come insiemi di azioni pensate con cura e dotate di intenzionalità sociale e civica, che in parte si potranno svolgere in luoghi dedicati, ma che si devono realizzare anche all'interno della comunità locale in cui sono inseriti. In questa prospettiva gli stessi servizi per la disabilità vanno intesi non più come luoghi fisici, ma piuttosto come dispositivi socioeducativi, impalcature metodologiche operative, che prendono forma attraverso la collaborazione tra il sapere tecnico degli operatori e le risorse di coloro che vivono nel territorio. Solo in questo modo si riesce a garantire alle persone con disabilità la possibilità di sperimentare relazioni e opportunità autentiche e varie" (p. 64).

In un lavoro specifico (Cottini, 2021b) mi sono chiesto se i servizi per l'inclusione sociale e per l'abitare, proprio per il fatto di essere frequentati solo da persone con disabilità, possano essere inclusivi. La risposta è stata positiva, a patto di riformarsi profondamente ponendo al centro alcune dimensioni specifiche:

- *inclusione e apertura;*
- *autodeterminazione e autorappresentanza;*
- *organizzazione;*
- *personale;*
- *progettazione;*
- *strategie fondate sulle evidenze e valutazione degli esiti*.

L'invito, in questo percorso, è quello di monitorare questi elementi attraverso forme di autovalutazione e attivare piani di miglioramento nella prospettiva del progetto di vita di ogni singola persona con disabilità che si trova ad usufruire di alcune opportunità offerte dai servizi stessi. A livello esemplificativo presento la scala per la dimensione della "*Inclusione e apertura*", distinta in base al parametro della salienza (quanto riteniamo importante quell'elemento) e della presenza (quanto in effetti viene promosso). È evidente che in una progettualità condivisa e partecipata tutte le voci sono fondamentali, prima fra tutte quella della persona con disabilità.

Dimensione A: Inclusione e Apertura

N.	SALIENZA Quanto ritiene importante che le persone con disabilità che partecipano ad alcune attività organizzate dal Servizio abbiano la possibilità di:	PRESENZA Quanto effettivamente il Servizio prevede che le persone con disabilità inserite:
1	frequentare servizi della comunità del luogo dove vivono; 1 2 3 4	frequentino i servizi della comunità del luogo dove vivono; 1 2 3 4
2	accedere ad attività organizzate dal territorio diverse da quelle attivate nel servizio; 1 2 3 4	accedano ad attività organizzate dal territorio diverse da quelle attivate nel servizio 1 2 3 4
3	svolgere attività coerenti con la loro età cronologica, che le consentano di avere un ruolo riconosciuto e apprezzato; 1 2 3 4	svolgano attività coerenti con la loro età cronologica, che le consentano di avere un ruolo riconosciuto e apprezzato; 1 2 3 4
4	partecipare alle attività previste nel Servizio (laboratori, attività educative, sociali, ecc.) che evolvono nel tempo, nel senso che non continuano ad essere proposte sempre nello stesso modo; 1 2 3 4	partecipino alle attività previste nel Servizio (laboratori, attività educative, sociali, ecc.) che evolvono nel tempo, nel senso che non continuano ad essere proposte sempre nello stesso modo; 1 2 3 4
5	interagire non solo con gli educatori che lavorano nel Servizio e con gli altri utenti, ma anche con ulteriori figure che il Servizio coinvolge (volontari che si alternano, persone delle associazioni, persone che abitano vicino al servizio, ecc.); 1 2 3 4	interagiscano non solo con gli educatori che lavorano nel Servizio e con gli altri utenti, ma anche con ulteriori figure che il Servizio coinvolge (volontari che si alternano, persone delle associazioni, persone che abitano vicino al servizio, ecc.); 1 2 3 4

6	accedere ad uscite con amici o conoscenti nel territorio; 1 2 3 4	accedano ad uscite con amici o conoscenti nel territorio; 1 2 3 4
7	svolgere attività che favoriscano l'interazione con nuove persone anche al di fuori del Servizio; 1 2 3 4	svolgano attività che favoriscano l'interazione con nuove persone anche al di fuori del Servizio; 1 2 3 4
8	far riferimento al sostegno di prossimità, nel senso di aiuto e supporto non organizzato che viene fornito da persone residenti nelle vicinanze o che effettuano attività alle quali partecipano anche gli individui inseriti nel servizio. 1 2 3 4	facciano riferimento al sostegno di prossimità, nel senso di aiuto e supporto non organizzato che viene fornito da persone residenti nelle vicinanze o che effettuano attività alle quali partecipano anche gli individui inseriti nel servizio. 1 2 3 4

Per effettuare l'autovalutazione della qualità, si è chiamati a rispondere a ogni quesito attribuendo un punteggio su una scala Likert a quattro livelli, distinguendo la dimensione dell'importanza e quella della presenza nel modo indicato di seguito.

– *Importanza:*
  1. Non mi sembra per nulla importante o comunque ritengo si tratti di una questione che possa incidere molto poco sulla qualità del servizio offerto alle persone, se si escludono magari casi singoli;
  2. Mi sembra che abbia una importanza limitata o comunque riferita a poche persone, non tale da rappresentare un elemento da attenzionare in maniera preferenziale per definire la qualità del servizio offerto;
  3. Mi sembra che rivesta una importanza significativa per la maggior parte delle persone, in grado di contribuire a caratterizzare la qualità del servizio offerto;
  4. Mi sembra un elemento assolutamente centrale per definire la qualità del servizio offerto alla totalità delle persone.

– *Presenza:*
  1. La situazione descritta non si verifica mai o con una frequenza sporadica e/o coinvolge soltanto una o comunque pochissime persone;
  2. la situazione descritta si verifica raramente e/o coinvolge solo poche persone;
  3. la situazione descritta si verifica frequentemente e/o coinvolge la maggior parte di persone;
  4. la situazione descritta si verifica sempre o quasi e/o coinvolge la totalità delle persone.

4. Chi deve essere pronto?

Lo sguardo allargato, al quale ho continuamente fatto riferimento durante tutto il contributo, si completa con l'attenzione prioritaria da dedicare ai contesti, per fare in modo che assumano sempre la valenza di ambienti accessibili, accoglienti e valorizzanti per tutti.

Prendo in prestito il concetto di *Readiness*, che ha avuto un'ampia rilevanza

nella ricerca internazionale, in riferimento allo studio dei requisiti necessari per l'ingresso a scuola, con particolare riferimento alla primaria, motivato dalla considerazione che la mancanza di essi può predisporre a forti rischi di insuccesso anche a lungo termine (Maxwell e Clifford, 2004; Coggi e Ricchiardi, 2014). Chiaramente le ricerche su questo concetto di prontezza per la scuola aprono poi alla determinazione di programmi prescolastici per cercare di promuovere nei bambini quelle abilità ritenute irrinunciabili per il successo negli apprendimenti e, più in generale, nel percorso educativo. Come sottolinea Trinchero (2015), infatti, questo concetto di essere "pronti" può estendersi lungo tutto l'arco della vita formativa della persona; si può dire, in altre parole, che esista una *learning readiness* riferita a qualsiasi percorso formativo.

Senza entrare nel merito di questi studi, mi concentro sul quesito posto come titolo del presente paragrafo: "*Chi deve essere pronto*?", soprattutto nel momento in cui consideriamo la condizione connessa alla presenza di persone con bisogni di supporto anche di grado elevato.

È evidente, da quanto sviluppato fino a questo momento, che anche i contesti, anzi soprattutto loro, devono essere pronti a fare i conti con le differenze e ad abbandonare l'idea che esista un solo modo giusto di apprendere, rapportarsi e vivere nell'ambiente. Molto opportunamente il modello ecologico (Kagan e Rigby, 2003) interpreta la *Readiness* come una proprietà di più soggetti: persone pronte, scuole pronte, famiglie pronte, comunità pronte, servizi pronti. Si tratta di una definizione che estende lo sguardo alle interazioni multiple fra individuo ed ambiente e che aiuta a passare da una visione individuale a una più sociale delle differenze, nel senso che una compromissione a livello di capacità non determina inevitabilmente carenze prevedibili e definibili a priori nelle prestazioni degli individui, per i quali possono essere create comunque delle condizioni favorevoli per promuovere una vita di qualità se si attivano adeguate facilitazioni ambientali.

Questo orientamento, che sta facendosi faticosamente strada a scuola, deve decisamente estendersi a tutto il ciclo di vita, per evitare che tante storie possano rimanere amputate del loro futuro, legate a modelli infantilizzanti nei quali fatica a decollare una apertura del contesto in direzione dell'autonomia, dell'autodeterminazione e della conquista di un'adultità compiuta. Perché, come ho avuto modo di affermare in alcuni lavori dedicati al disturbo dello spettro autistico (Cottini, 2022; 2024; 2025), per le persone con disabilità – e per quelle con autismo in particolare – il supporto principale non sarà mai rappresentato da un farmaco o soltanto da un metodo riabilitativo o educativo, ma soprattutto da una comunità in grado di sostenere ogni individuo e considerare favorevolmente le differenze di ciascuno.

Il rischio, quando si affrontano queste argomentazioni, è quello di considerare in maniera pressoché esclusiva la dimensione fisica dei contesti, anche in relazione

alle esigenze particolari che le persone con disabilità possono porre. L'*accessibilità* nel senso ampio del termine, invece, si costruisce mettendo in primo piano anche le dimensioni *organizzativa* e *relazionale* degli ambienti di apprendimento e di vita, che così diventino amichevoli, davvero accoglienti e valorizzanti.

La tabella che segue indica una serie di azioni contestuali in grado di determinare accomodamenti ragionevoli di tipo generativo e universale, nel senso che pur essendo pensati per le esigenze specifiche di alcuni, finiscono per determinare condizioni di vita migliori per tutti. Motivi di spazio impediscono chiaramente un approfondimento sulle specifiche azioni indicate (per un approfondimento legato alla condizione di autismo rimando a Cottini, 2025).

Dimensioni del contesto	*Azioni*
Fisica	Caratteristiche degli spazi Regolazioni sensoriali Strutturazione
Organizzativa	Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato Figure e équipe di riferimento Formazione diffusa
Relazionale	Supporti alla famiglia Sostegno diffuso Massima partecipazione possibile

Conclusione

Il costrutto di *Qualità della Vita* non è da considerare solo un contributo teorico utile per il riconoscimento e l'affermazione della dignità e dei diritti di ogni individuo, ma rappresenta anche un riferimento essenziale nella progettazione e nella verifica delle azioni indirizzate a questo fine, attraverso lo strumento principe del *Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato* di cui la persona con disabilità è titolare. Nel presente contributo sono stati affrontati alcuni nodi tematici per la concretizzazione di questa progettualità, in riferimento agli obiettivi da prevedere, al ruolo delle strategie di intervento validate, dei servizi per la disabilità e degli accomodamenti ragionevoli da predisporre a livello dei contesti. Si tratta di elementi di confronto assolutamente centrali per la *pedagogia e la didattica speciale*, chiamata con il suo sguardo allargato a fornire contributi rilevanti per indicare gli itinerari più opportuni da seguire.

Pertanto, buon percorso a tutti noi.

Bibliografia

Bertelli M., Del Furia C. (2016). Il rapporto fra vita spirituale e qualità di vita nelle persone con disabilità intellettiva e/o disturbi dello spettro autistico a basso funzionamento. *Spiritualità e Qualità di Vita*, 1, 28-47.

Bertelli M., Rondini E. (2016). La qualità di vita nelle persone con disabilità intellettiva e disturbo dello spettro autistico a basso funzionamento. *Spiritualità e Qualità di Vita*, 1, 79-92.

Brown I., Brown R.I. (2005), *Quality of life and disability,* Kingsley Publishers, London.

Brown, I., Renwick, R., Raphael, D. (1997). *Quality of Life Instrument Package for adults with developmental disabilities.* Toronto: Centre for Health Promotion, University of Toronto.

Cavagnola R., Alzani L., Carnevali D., Chiodelli G., Corti S., Fioriti F., Galli M.L., Leoni M., Michelini G., Miselli G. (2020). Neurodevelopmental disorders and development of project of life in a lifespan perspective: between habilitation and quality of life. *Annali Istituto Superiore di Sanita,* 56, 2, 230-240.

Cavagnola R., Corti S., Miselli G. (2023). *Preferenze e valori nelle persone con autismo e disabilità intellettiva.* Brescia: Vannini.

Clark, M., Adams, D. (2020). Parent-reported barriers and enablers of strengths in their children with autism. *Journal of Child and Family Studies*, *29*(9), 2402-2415.

Coggi C., Ricchiardi P. (2014). La "school readiness" e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *ECPS Journal-Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *9*, 283–308.

Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Erickson, Trento.

Cottini L. (2021a). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.

Cottini L. (2021b). 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.

Cottini L. (2022). *L'allievo con autismo a scuola. Percorsi per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Cottini L. (2024). *L'autismo in età adulta*. Roma: Carocci.

Cottini L. (2025). *Nel mondo dell'autismo. Sguardi per comprendere e valorizzare. Percorsi per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Cummins R.A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 699-706.

Curto N., Marchisio C.M. (2025). *I diritti delle persone con disabilità*. Roma: Carocci.

Francescutti C. (2016). Presentazione. In C. Francescutti, M. Faini, S. Corti, M. Leoni (eds.), *Disabilità: servizi per l'abitare e sostegni per l'inclusione*. Rimini: Maggioli, 19-21.

Franchini R. (2020). Aver cura della spiritualità delle persone con disturbi del neurosviluppo. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neu*rosviluppo, 4, 2, 11-21.

Gardner J. F. (1999). CQL, *Designing Quality. Responsivity for the individuals*, Towson, 1999.

Giaconi C. (2015). *Qualità di vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.

Grove R., Hoekstra R.A., Wierda M., Begeer S. (2018). Special interests and subjective wellbeing in autistic adults. *Autism Research*, 11(5), 766–775.

Hensel E. (2001). Is satisfaction a valid concept in the assessment of Quality of Life of people with intellectual disabilities? A review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 14,* 311-326.

Kagan S. L., Rigby E. (2003). *Policy matters: Setting and measuring benchmarks for state policies*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.

Maxwell K. L., Clifford R. M. (2004). School readiness assessment. *Young Children, 4*, 4, 42-49.

Meazzini P. (2017). *Vivere con il sole in tasca*. Milano: Franco Angeli.

Militerni R. (2019). *Autismo, autismi e neurodiversità. Autismo e Disturbi dello Sviluppo,* 17, 1, 99-117.

Mottron L. (2017). Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths based education? *European Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 815-825.

Pasqualotto L., Lascioli A. (2025). *Progetto di vita e disabilità*. Roma: Carocci.

Renwick R., Brown I. (1996). Being, belonging, becoming: the Centre for Health Promotion model of quality of life. *Quality of life in health promotion and rehabilitation: conceptual approaches, issues, and applications. Thousand Oaks, CA: Sage*, *88*.

Schalock R. (2010). The mesurement of quality of life-related personal outcomes. In R. Kober (ed.), *Enhanching the quality of life of people with intellectual disabilities*. Springer.

Schalock R.L., Keith K.D., Verdugo Alonso M., Gómez L. E. (2010). Quality of life theory construction and model development in the field of intellectual disabilities. In R. Kober (a cura di), *Enhancing quality of life for people with intellectual disability: From theory to practice* (pp. 17–32). New York: Springer.

Schalock R.L., Verdugo M.A. (2002) *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation, Washington, DC. (Tr. It., *Manuale di qualità della vit*a, Vannini Brescia, 2006).

Schalock R.L., Bonham G.S., Verdugo Alonso M. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities, *Evaluation and Program Planning, 31*(2), 181-190.

Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.

Semeraro S., Croce L. (2025). Il progetto di vita e le sfide per il Terzo settore: criticità e strategie per l'implementazione del d. lgs. 62/2024. *Impresa Sociale*, *3*, 20-32.

Trinchero R. (2015). Per una didattica brain-based: costruire la learning readiness attraverso la pratica deliberata. *Form@re*, *15*, 3, 52-66.

Wehmeyer M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.

Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato nel D.Lgs. 62/2024

Giorgia Anna Parini[1]

In ragione della scarsa coerenza della normativa italiana rispetto agli impegni assunti con la Convenzione Onu, ratificata dall'Italia con la legge 3 marzo 2009, n. 18, è stato approvato il D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62, recante «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». L'intervento ha determinato una netta discontinuità paradigmatica rispetto al previgente assetto normativo, giacchè segna un consapevole distacco dalla tradizionale impostazione paternalistica e meramente assistenzialistica che aveva storicamente connotato la disciplina della disabilità, ridisegnando il ruolo della persona con disabilità non già come destinataria passiva di misure di protezione, bensì come soggetto attivo e protagonista della vita comunitaria, pienamente inserito in una rete di relazioni sociali.

Keywords: progetto di vita, *budget* di progetto, persona con disabilità, autodeterminazione, personalità

1. Il mutato approccio alla disabilità

In passato, la disabilità veniva ricondotta esclusivamente a una dimensione clinico-individuale, entro una cornice concettuale di stampo assistenzialistico e segregante[2]. Sebbene la Carta costituzionale sancisca il primato della dignità della persona quale valore fondante dell'ordinamento, è soltanto grazie all'adozione

1 Associata in diritto privato, Università degli Studi di Verona.

2 Marra D. (2010). Disabilità. *Digesto discipline privatistiche*. Torino: Utet (pp. 555-561). Per una ricostruzione sulla situazione antecedente v. Benatti F. (2025). Autonomia privata e disabilità nei supported-decision making agreement. *Giur. it.*, 2449-2455.

della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità – approvata dall'Assemblea Generale il 13 dicembre 2006 – al contributo teorico dei *disability studies* e all'introduzione da parte dell'O.M.S. della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (I.C.F.)[3], che si è avviata una nuova stagione riformatrice, foriera di un mutamento paradigmatico nell'approccio giuridico e culturale alla materia[4]. La prospettiva è cambiata e si è compreso come le persone con disabilità siano soggetti con potenzialità che vanno valorizzate e che devono poter esprimere la loro personalità, anche nel rispetto del quadro valoriale espresso dalla nostra Costituzione[5].

In particolare, la Convenzione ha riconosciuto che la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri. Parimenti, ha fatto emergere l'importanza per le persone con disabilità di godere di autonomia ed indipendenza individuale, compresa la libertà di compiere le proprie scelte. Nell'ottica di valorizzare l'autodeterminazione, «le persone con disabilità dovrebbero avere l'opportunità di essere coinvolte attivamente nei processi decisionali relativi alle politiche e ai programmi, inclusi quelli che le riguardano direttamente». Tra i principi espressi dalla Convenzione spicca, peraltro, il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale e la libertà di scelta, l'indipendenza delle persone (art. 3).

In ragione della scarsa coerenza della normativa italiana rispetto agli impegni assunti con la Convenzione Onu, ratificata dall'Italia con la legge 3 marzo 2009, n. 18, è stata approvata la legge delega 2021 n. 227 «Delega al Governo in materia di disabilità»[6]: in virtù della delega venivano, dunque, adottati tre decreti legislativi

3 Il ricorso agli I.C.F. è stato approvato dalla 54° *World Health Assembly* (WHA) il 22 maggio 2001: sulla base di tali criteri viene adottato un modello biopsicosociale nel quale la disabilità non è più vista meramente come una patologia, ma è correlata anche ai fattori ambientali. Sul punto Gaspari F. (2025). La riforma in materia di disabilità: profili ricostruttivi e aspetti critici. *Riv. it. med. leg.*, 59-84.

4 Sul punto v. Masci F. (2020). La tutela costituzionale del disabile. *Federalismi*, 137-192; Casella C. (2021). La condizione giuridica della persona con disabilità: evoluzione, problemi e prospettive. *Biolaw Journal*, (4), 115-134.

5 Sul punto, con portata più generale, v., Zagrebelsky G. (2017). *Diritti per forza.* Torino: Giulio Einaudi; Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Roma-Bari: Laterza.

6 Sul punto v. Pacini F. (2021). Il disegno di legge delega sotto il profilo della tecnica normativa *Forum di Quaderni costituzionali*, 385-399. Secondo Favilli C. (2025). Alla ricerca di un equilibrio tra promozione e protezione dell'autonomia degli adulti vulnerabili. Suggestioni comparatistiche. *Giur. it.*, 2443-2449, il superamento della logica paternalistica è ben sintetizzato dalla Risoluzione del Parlamento europeo del 1º giugno 2017 recante raccomandazioni alla Commissione sulla protezione degli adulti vulnerabili (2015/2085(INL)) che alla lett. C premette che «ogni adulto vulnerabile deve essere considerato, al pari di ogni cittadino europeo, titolare di diritti e in grado di prendere decisioni libere, autonome e informate entro i limiti

da parte del Governo, diretti alla revisione e al riordino complessivo della disciplina in materia di disabilità, nel rispetto dei criteri direttivi fissati dal Parlamento e in conformità alla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità[7].

In particolare, il D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62, recante «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» ha determinato una netta discontinuità paradigmatica rispetto al previgente assetto normativo. Il provvedimento segna un consapevole distacco dalla tradizionale impostazione paternalistica e meramente assistenzialistica, che aveva storicamente connotato la disciplina della disabilità, ridisegnando il ruolo della persona con disabilità non già come destinataria passiva di misure di protezione, bensì come soggetto attivo e protagonista della vita comunitaria, pienamente inserito in una rete di relazioni sociali. In questa prospettiva, l'ordinamento si fa carico di garantire la continuità di tale contesto relazionale e la sostenibilità del progetto di vita individuale anche oltre il venir meno del sostegno genitoriale, riconoscendo così la centralità di una tutela che si proietta nel lungo periodo e che accompagna la persona con disabilità lungo l'intero arco della propria esistenza.

Le persone con disabilità sono portatrici di potenzialità che l'ordinamento ha il compito di valorizzare, nel rispetto inalienabile della loro dignità. In questa prospettiva, assume rilievo centrale l'art. 12 della Convenzione, il quale sancisce il diritto delle persone con disabilità al riconoscimento della propria capacità giuridica su base di uguaglianza con gli altri in tutti gli aspetti della vita. Come è noto, la formulazione letterale della previsione risulta invero problematica, giacché il riferimento alla sola «capacità giuridica» rischierebbe di privare la norma di qualsivoglia utilità pratica nell'attuale stato di diritto, atteso che nel nostro ordinamento la capacità giuridica sorge con la nascita e non è suscettibile di limitazione. Come opportunamente è stato osservato, il richiamo deve intendersi esteso anche alla capacità di agire, ossia alla concreta idoneità del soggetto a realizzare atti giuridicamente rilevanti: è su tale piano, infatti, che si registrano le interferenze

della sua capacità, e non semplicemente come beneficiario passivo di cure e di attenzioni».

7 Tre sono i decreti legislativi adottati: il D.Lgs., 13 dicembre 2023, n. 222 «Disposizioni in materia di riqualificazione dei servizi pubblici per l'inclusione e l'accessibilità», il D.Lgs., 5 febbraio 2024, n. 20 «Istituzione dell'Autorità Garante nazionale dei diritti delle persone con disabilità» e il 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». La riforma è stata inserita come obiettivo specifico della Missione 5 del *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*, componente 2 ("Legge quadro per le disabilità"), con termini e risorse dedicate.

più significative con la condizione delle persone con disabilità e che la garanzia è destinata a dispiegare i propri effetti più incisivi[8].

Tale mutato approccio ha inevitabilmente indotto la dottrina e il legislatore a rimettere in discussione gli istituti dell'interdizione e dell'inabilitazione, nonché a ripensare organicamente la disciplina dell'amministrazione di sostegno, nella prospettiva del progressivo superamento dei modelli di tutela sostitutiva, ritenuti ormai incompatibili con la piena salvaguardia della dignità della persona con disabilità[9]. In questo solco sistematico si colloca la recente legge 10 novembre 2025, n. 167, recante «Delega al Governo in materia di misure di protezione giuridica di cui al libro I, titolo XII, del codice civile», con la quale il legislatore ha compiuto un ulteriore e significativo passo verso l'abbandono di quegli strumenti di protezione che, fondandosi su una logica di integrale sostituzione della volontà del soggetto, si pongono in tensione con i principi di autonomia e autodeterminazione consacrati tanto dalla Convenzione Onu quanto dal quadro costituzionale interno.

2. Le principali modifiche sottese al D.Lgs. 3 maggio 2024, n. 62

Il citato D.Lgs. n. 62 del 2024 attua la legge delega «per assicurare alla persona il riconoscimento della propria condizione di disabilità, per rimuovere gli ostacoli e per attivare i sostegni utili al pieno esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, delle libertà e dei diritti civili e sociali nei vari contesti di vita, liberamente scelti». Nello specifico, le disposizioni sono finalizzate a garantire, in coerenza con la Convenzione Onu l'effettivo e pieno accesso al sistema dei servizi, delle prestazioni, dei supporti, dei benefici e delle agevolazioni, anche attraverso il ricorso all'accomodamento ragionevole e al progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato secondo i principi di autodeterminazione e non discriminazione.

In tale ottica, il D.Lgs. n. 62/2024 ha realizzato un profondo rinnovamento sul piano definitorio, introducendo e ridisegnando nozioni fondamentali, quali quelle di persona con disabilità, profili di funzionamento, I.C.D., I.C.F., duratura compromissione, sostegni, valutazione di base e multidimensionale, nonché progetto di vita. Il mutamento, tuttavia, non è di mera portata lessicale, bensì esprime una trasformazione culturale di più ampio respiro: nell'impianto riformato non

8 Sul punto v. Barba V. (2021). Persone con disabilità e capacità. Art. 12 della Convenzione sui diritti delle Persone con Disabilità e diritto civile italiano. *Rass. dir. civ.*, 2021, 419-449. V. anche Committee on the Rights of Persons with Disabilities Eleventh session 30 March–11 April 2014, General comment on Article 12: Equal recognition before the law.

9 Sulle critiche mosse alla normativa italiana v. Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding observations on the initial report of Italy, Adopted by the Committee at its 16th Session (15 August-2 September 2016).

si farà più riferimento alla «persona handicappata» né all'«handicap grave», categorie sostituite dalle locuzioni «persona con disabilità» ed eventualmente «con necessità di sostegno elevato o molto elevato»[10]. In questa direzione, il legislatore è intervenuto direttamente sul testo dell'art. 3, commi 1, 2 e 3 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, il quale ora sancisce che «è persona con disabilità chi presenta durature compromissioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali che, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri, accertate all'esito della valutazione di base». La nuova definizione recepisce pienamente il modello biopsicosociale, valorizzando il ruolo delle barriere ambientali quali fattori concausali della condizione di disabilità e spostando il fulcro della valutazione dalla gravità della menomazione in sé all'intensità dei sostegni necessari per garantire alla persona una partecipazione effettiva e paritaria nei diversi contesti di vita. In tale ottica, la persona non viene più vista meramente per quello che è il suo quadro clinico, essendo la disabilità un dato anche "relazionale", frutto non solo di uno stato di salute ma di come esso, in interazione con barriere di diversa natura, possa ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nei diversi contesti di vita su base di uguaglianza con gli altri.

Il Capo II del decreto interviene sulla valutazione di base e sull'accomodamento ragionevole, introducendo significative semplificazioni rispetto al previgente assetto degli accertamenti. Sul piano procedurale, la riforma realizza una razionalizzazione di notevole portata, unificando in un unico procedimento il riconoscimento della condizione di disabilità: la valutazione di base, ora ancorata ai criteri I.C.F., viene affidata in via esclusiva all'I.N.P.S. ai sensi dell'art. 9, determinando così una profonda discontinuità rispetto al quadro previgente, caratterizzato dalla frammentazione degli accertamenti in una pluralità di procedimenti distinti, finalizzati a scopi differenti e sovente affidati a soggetti diversi nell'ambito delle singole Regioni[11]. Tale frammentazione aveva storicamente generato disomogeneità applicative e aggravi procedurali a carico delle persone con disabilità,

10 Ai sensi dell'art. 4, a decorrere dalla data di entrata in vigore del presente decreto: a) la parola: «handicap», ovunque ricorre, è sostituita dalle seguenti: «condizione di disabilità»; b) le parole: «persona handicappata», «portatore di handicap», «persona affetta da disabilità», «disabile» e «diversamente abile», ovunque ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: «persona con disabilità»; c) le parole: «con connotazione di gravità» e «in situazione di gravità», ove ricorrono e sono riferite alle persone indicate alla lettera b) sono sostituite dalle seguenti: «con necessità di sostegno elevato o molto elevato»; d) le parole: «disabile grave», ove ricorrono, sono sostituite dalle seguenti: «persona con necessità di sostegno intensivo.

11 Candido A. (2025). La definizione e l'accertamento della condizione di disabilità nella l. n. 227 del 2021: un radicale cambio di paradigma, in E. Vivaldi (Ed.), *Il progetto di vita della persona con disabilità Dal PNRR al decreto legislativo n. 62/2024*. Pisa: Pisa University Press (pp. 31-46).

alle quali era richiesto di sottoporsi ripetutamente a valutazioni eterogenee per accedere a prestazioni e tutele differenziate. La riforma supera tale impostazione nella prospettiva di una semplificazione complessiva del sistema, ulteriormente rafforzata dal riconoscimento, ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs., del valore polifunzionale del certificato attestante la condizione di disabilità, il quale è destinato a dispiegare i propri effetti in una pluralità di contesti, eliminando la necessità di reiterare accertamenti già espletati e snellendo le procedure di erogazione delle relative prestazioni.

Al termine di tale valutazione andrà individuato il livello delle necessità di sostegno, lieve o medio, o di sostegno intensivo, elevato o molto elevato, correlate ai domini dell'I.C.F. sull'attività e sulla partecipazione.

Distinta dalla valutazione di base, e di centrale rilevanza nell'economia complessiva della riforma, è la valutazione multidimensionale, attivabile su istanza della persona con disabilità ovvero di chi ne abbia la rappresentanza legale. Tale valutazione è demandata all'apposita unità di valutazione multidimensionale, la cui composizione include, quali membri effettivi, anche la persona con disabilità e i suoi rappresentanti legali (art. 24), in coerente attuazione del principio di partecipazione attiva che innerva l'intero impianto riformatore. Il procedimento valutativo si articola in distinte fasi (art. 25) si fonda sul mutato metodo biopsicosociale ed è finalizzato alla elaborazione del nuovo progetto di vita, disciplinato dal Capo III del decreto, destinato a subentrare al previgente progetto individuale di cui alla legge 8 novembre 2000, n. 328, recante la legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali[12].

Come si evince dalla relazione illustrativa al provvedimento, la valutazione condotta dall'unità multidimensionale, secondo un approccio che coinvolge la persona in un approccio multidimensionale, radica la centralità della persona con disabilità nel quadro del sistema dei sostegni, conformandone la fruizione all'analitica condizione esistenziale dell'individuo, attraverso una valutazione che ne considera la proiezione relazionale con l'ambiente e la comunità sociale di riferimento[13]. In tal modo, il legislatore supera definitivamente la logica delle pre-

12 Ai sensi dell'art. 23 la persona con disabilità o chi la rappresenta può avanzare l'istanza per la predisposizione del progetto di vita in forma libera e in qualsiasi momento. Tale istanza è presentata all'ambito territoriale sociale, se dotato di personalità giuridica, di cui all'art. 8 della legge 8 novembre 2000, n. 328, in cui ricade il comune di residenza della persona con disabilità o altro ente individuato con legge regionale, quale titolare del relativo procedimento. Le regioni possono individuare ulteriori punti di ricezione dell'istanza. L'istanza può essere raccolta anche per il tramite del comune di residenza o di uno dei punti unici di accesso (PUA) del territorio, individuati dagli enti locali o dalle regioni.

13 Senato della Repubblica - Schema di decreto legislativo recante 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 - atto del governo n. 122, Relazione illustrativa, Roma, marzo 2024, p. 2.

stazioni standardizzate e indifferenziate, approdando a un modello di tutela personalizzata e partecipata, che pone la persona con disabilità al centro del proprio percorso di inclusione e autodeterminazione.

3. Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato

Il progetto di vita è – secondo quanto sancito dall'art. 2, comma 1, l. n. del D.Lgs 62/2024 – un «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»[14].

Secondo quanto sancito dall'art. 18, il progetto è diretto 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.

All'interno dello stesso, sono individuati, per qualità, quantità ed intensità, 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.

A differenza dei previgenti progetti individuali, il progetto di vita delineato dalla riforma assume una connotazione autenticamente multidimensionale, nel senso che abbraccia tutti gli ambiti dell'esistenza della persona, restituendone una visione unitaria e integrata. La finalità perseguita dal legislatore è quella di scongiurare il rischio che il progetto di vita si riduca a una mera sommatoria di strumenti tra loro non comunicanti, difetto strutturale che aveva storicamente afflitto il sistema previgente, nel quale la frammentazione degli interventi finiva per vanificare l'efficacia complessiva della tutela, privandola di quella coerenza sistemica indispensabile a garantire una risposta adeguata ai bisogni della persona con disabilità nella sua interezza[15].

14 Evidenzia come il progetto di vita cerchi di valorizzare l'emersione della volontà del singolo Vivaldi E. (2025). Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: quali prospettive, in E. Vivaldi (Ed.). *Il progetto di vita della persona con disabilità Dal PNRR al decreto legislativo n. 62/2024*. Pisa: Pisa University Press (pp. 47-66).

15 Sotto tale aspetto, Piccinni M. (2025). Il «progetto di vita» come messa alla prova dell'interazione tra pubblico e privati. In *Ripartire dalla costituzione*, Bologna: il Mulino (pp. 47-62),

La persona è messa al centro come confermato anche dal fatto che – ai sensi dell'art. 18, comma 3 – la persona con disabilità è titolare del progetto di vita e ne richiede l'attivazione, concorre a determinarne i contenuti, esercita le prerogative volte ad apportarvi le modifiche e le integrazioni, secondo i propri desideri, le proprie aspettative e le proprie scelte. Il progetto non è, infatti, per la persona, ma della persona in una dimensione che fa cogliere come si tratti di un ulteriore strumento di "capacitazione" e di «sviluppo della consapevolezza di sé e del controllo sulle proprie scelte»[16].

Significativo è, peraltro, il fatto che «il procedimento di valutazione multidimensionale, di redazione e di monitoraggio del progetto di vita si conforma al principio di autodeterminazione e assicura la partecipazione attiva della persona con disabilità all'intero procedimento di valutazione multidimensionale, di redazione e di monitoraggio del progetto di vita con l'adozione di strategie e, nei limiti delle risorse disponibili, anche mediante l'utilizzo di strumenti, finalizzati a facilitare la comprensione delle fasi del procedimento e di quanto proposto per supportare l'adozione di decisioni e la manifestazione dei desideri, aspettative e scelte, anche attraverso la migliore interpretazione possibile degli stessi» (art. 21, comma 1). Tale rilievo acquista ancor maggiore significato ove si consideri che la disciplina trova applicazione anche nell'ipotesi in cui la persona con disabilità sia sottoposta alle misure di protezione giuridica previste dal codice civile, in quanto ribadisce che la disabilità non comporta di per sé una inettitudine del soggetto di prendersi cura dei propri interessi.

Proprio in attuazione del disposto dell'art. 12 della Convenzione, il dato normativo valorizza l'autodeterminazione e la partecipazione attiva della persona con disabilità all'interno dell'intera procedura, prevedendo all'uopo l'adozione di strategie e strumenti specificamente finalizzati a facilitare la comprensione delle diverse fasi del procedimento e delle proposte formulate, a supporto dell'adozione consapevole di decisioni e della libera manifestazione di desideri, aspettative e scelte (art. 21)[17].

Per tali finalità la persona potrebbe essere supportata anche da un soggetto che faciliti l'espressione delle sue scelte e l'acquisizione di una piena comprensione delle misure e dei sostegni attivabili nel progetto di vita: si tratta del c.d. facilitatore che rappresenta un componente eventuale della U.V.M. (art. 22), figura che meriterebbe una certa attenzione anche considerando che si potrebbe trattare di un

evidenzia come il progetto di vita presenta una complessità organizzativa che richiede un importante ripensamento delle modalità di funzionamento dei servizi alla persona.

16 *Relazione illustrativa*, cit., p. 5.

17 Gli interventi e i servizi in esso inseriti debbano essere condivisi con la persona con disabilità grave, garantendole la possibilità di autodeterminarsi e il rispetto della libertà di scelta Vivaldi E., *Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: quali prospettive*, cit., p. 54.

soggetto diverso rispetto a coloro che già fanno parte della U.V.M. e, quindi, rispetto all'eventuale amministratore di sostegno, tutore, genitori, etc.

Il progetto di vita deve essere sostenibile nel tempo ovvero garantire continuità degli strumenti, delle risorse, degli interventi, dei benefici, delle prestazioni, dei servizi e degli accomodamenti ragionevoli, sempre nel rispetto della autodeterminazione del beneficiario. In tale ottica, si palesa essenziale il *budget* di progetto che rappresenta una parte integrante del progetto di vita (art. 28, comma 6).

4. Il budget di progetto

L'attuazione del progetto di vita è sostenuta dal *budget* di progetto, che integra un elemento essenziale del primo[18]: esso è costituito, in modo integrato, dall'insieme delle risorse non solo economiche, ma anche umane, professionali, tecnologiche, strumentali, pubbliche e private, attivabili anche in seno alla comunità territoriale e al sistema dei supporti informali.

Il *budget* è un aspetto indispensabile per perseguire gli obiettivi del progetto di vita, avendo attenzione che sia sostenibile nel tempo (art. 18, comma 4°) e che risponda in maniera personalizzata alle esigenze del destinatario, tenuto conto anche delle sue aspirazioni e inclinazioni e di quanto dallo stesso espresso nell'esercizio della sua autodeterminazione.

Il *budget* va costruito secondo i principi della co-programmazione e co-progettazione con gli enti del terzo settore: peraltro, la persona con disabilità e i suoi familiari possono partecipare volontariamente alla costruzione del *budget* conferendo risorse proprie, nonché valorizzando supporti informali. Inoltre, la persona con disabilità potrebbe anche domandare di autogestirlo, con l'obbligo però di rendiconto.

Tra le risorse pubbliche e private, che potrebbero confluire nel *budget*, occorre considerare gli strumenti di cui alla legge, 22 giugno 2016, n. 112 «Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare».

Come è noto, la legge è rivolta a quelle persone connotate da quella che – al tempo della sua entrata in vigore – era definita una disabilità grave, non determinata dal naturale invecchiamento o da patologie connesse alla senilità, prive di supporto familiare, nonché in vista del venir meno del sostegno, attraverso progressiva presa in carico della persona già durante la vita dei genitori, a seguito della predisposizione di un progetto di vita[19]. Tale legge, non esente da critiche,

18 Santuari A. (2022). *Il Budget di Salute e la presa in carico delle persone fragili. Profili giuridici di uno strumento innovativo di partenariato pubblico-privato*. Milano: Franco Angeli.

19 Complesso è interpretare tale presupposto soggettivo: rileva che la lettura dovrebbe essere re-

anche considerando l'aspetto definitorio non in linea con la Convenzione Onu, spicca per una tensione verso l'esigenza di garantire il benessere, l'autonomia, la piena inclusione sociale della persona con disabilità ed evitarne la istituzionalizzazione e per una certa attenzione al principio di solidarietà.

Proprio per evitare la istituzionalizzazione e supportare la domiciliarità è stato istituito un fondo pubblico per l'assistenza e la legge individua il punto di partenza per l'accesso a tale fondo nella redazione dell'(allora) progetto di vita individuale di cui alla legge 8 novembre 2000 n. 328 «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali»[20]. In questo senso, spicca evidente il collegamento con la finalità di assicurare il diritto alla vita indipendente, già riconosciuto dall'art. 19 della Convenzione Onu.

Inoltre, per spingere le famiglie a pianificare per tempo, la legge incentiva – attraverso un regime fiscale di favore – la stipula di polizze assicurative in favore delle persone con disabilità[21], *trust*, vincoli di destinazione e fondi speciali, composti da beni destinati e disciplinati con contratto di affidamento fiduciario, purchè vi sia il rispetto di determinati presupposti[22]. Ne discende la necessità di coinvolgere i familiari – e in particolare i genitori – sin dalla fase genetica della progettazione, atteso che l'U.V.M. non potrà prescindere dal censimento delle risorse che il nucleo familiare è disposto a mobilitare, ivi comprese quelle attivabili mediante il ricorso agli strumenti dell'autonomia negoziale. In questa cornice sistematica, gli strumenti della legge 112/2016 devono essere progressivamente concepiti non come interventi residuali o successivi, ma come elementi strutturali da integrare *nel corso dell'intero arco* del progetto di vita, a partire dalla sua elaborazione iniziale.

È d'altra parte incontestabile che il contenuto del progetto di vita individuale risulti condizionato, in misura determinante, dall'entità delle risorse disponibili, tanto più alla luce del principio di neutralità finanziaria sancito dall'art. 34 del

strittiva e tesa a coincidere con la mera assenza dei genitori Arconzo G. (2017). La L. n. 112 del 2016: i diritti delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare. *Corr. giur.*, 515-523. In tale senso, l'art. 4, comma 3, lett. b, del decreto interministeriale del 23 novembre 2016.

20 V. sul punto il decreto interministeriale del 23 novembre 2016.

21 L'art. 5 della predetta legge sancisce, infatti, la detraibilità delle spese sostenute per le polizze assicurative finalizzate alla tutela delle (allora) persone con disabilità grave.

22 L'art. 6 prevede esenzioni e agevolazioni a condizione che il trust ovvero i fondi speciali di cui al comma 3 dell'articolo 1 ovvero il vincolo di destinazione di cui all'articolo 2645 *ter* del codice civile perseguano come finalità esclusiva l'inclusione sociale, la cura e l'assistenza delle persone con disabilità grave, in favore delle quali sono istituiti. Tale finalità deve essere espressamente indicata nell'atto istitutivo del *trust*, nel regolamento dei fondi speciali o nell'atto istitutivo del vincolo di destinazione. Inoltre, devono sussistere, congiuntamente, anche le condizioni indicate nell'art. 6. Sul punto v. Lupoi M. (2008). *Istituzioni del diritto dei trust e degli affidamenti fiduciari*, Padova: Cedam.

d.lgs. 62/2024[23]: in tale prospettiva, il fattore discriminante non è sovente rappresentato dalla natura o dall'intensità dei bisogni della persona, bensì dalla consistenza del *budget* complessivamente allocabile.

Appare, pertanto, evidente come la costruzione di un *budget* idoneo a garantire la sostenibilità del progetto di vita richieda il concorso di competenze tecnico-specialistiche di natura giuridica e fiscale, nonché la capacità di analizzare le dinamiche familiari, di anticipare l'evoluzione dei bisogni nel tempo e di programmare transizioni graduate verso l'autonomia. In questa luce, non si comprende per quale ragione, se non economica, il legislatore non abbia previsto la partecipazione necessaria di un esperto legale e fiscale, quale componente stabile dell'U.V.M.: la solidità e la ricchezza del *budget*, condizioni imprescindibili affinché il progetto risulti effettivamente realizzabile, presuppongono, infatti, un apporto qualificato proprio in tali ambiti.

Conclusioni

Come è noto, le disposizioni relative al progetto di vita sono attualmente oggetto di sperimentazione in talune province e con riferimento a talune patologie; al termine di tale fase sperimentale, la disciplina introdotta dal decreto troverà applicazione generalizzata su tutto il territorio nazionale a decorrere dal 1° gennaio 2027, determinando il definitivo superamento del previgente progetto individuale a favore di un modello attento a una visione globale della persona, proiettata anche in chiave prospettica[24].

Nondimeno, i rischi connessi all'attuazione concreta della riforma sono molteplici e meritano di essere segnalati con franchezza. Essi attengono anzitutto alla scarsità di personale qualificato e alla carenza di una formazione specifica degli operatori coinvolti, cui si aggiungono le significative disomogeneità legate alle diverse realtà territoriali e la diffusa mancanza di competenze in materia di progettazione partecipata. Tali criticità espongono al concreto pericolo che i progetti elaborati non siano effettivamente personalizzati, ma assumano un carattere stan-

23 E ciò salva la previsione all'art. 31 di un fondo per l'implementazione dei progetti di vita.

24 Evidenzia preoccupazioni Garofalo D. (2025). La nuova nozione di disabilità del D.Lgs. n. 62/2024 e prime valutazioni di compatibilità con la L. n. 106/2025 sui malati oncologici e cronici, *Lav. Nella giur.*, 766-771 secondo il quale la riforma per essere effettiva richiede un profondo rinnovamento culturale di tutti gli attori coinvolti e, sulla base di pregresse esperienze, è verosimile che i due anni di *vacatio* non saranno sufficienti. Inoltre, l'entrata in vigore della riforma, prevista per il 1° gennaio 2027 ma con un regolamento da emanare *ex* art. 12, comma 1, entro il 30 novembre 2026 (cioè un mese prima della entrata in vigore della riforma) appare decisamente incongrua.

dardizzato, con obiettivi generici e contenuti sostanzialmente identici per persone portatrici di bisogni profondamente diversi — un esito che tradirebbe la *ratio* stessa della riforma.

Il parallelo con talune prassi applicative in materia di amministrazione di sostegno appare, al riguardo, quanto mai calzante: anche in quel contesto, provvedimenti che avrebbero dovuto essere plasmati sulle specifiche esigenze del singolo si sono talvolta risolti in decreti di nomina standardizzati, lungi dall'essere quel vestito cucito su misura che il legislatore aveva inteso realizzare. Tali criticità, tuttavia, non devono indurre a un giudizio complessivamente negativo sulla riforma: il mutamento di prospettiva che essa incorpora è senza dubbio condivisibile e rappresenta un progresso culturale e giuridico di indiscutibile valore, ma la sua piena attuazione richiede inevitabilmente il trascorrere di un congruo periodo di adattamento, nel quale investire con determinazione nella formazione degli operatori e nel rafforzamento delle strutture territoriali.

Bibliografia

Arconzo G. (2017). La L. n. 112 del 2016: i diritti delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare. *Corr. giur.*, 515-523.

Barba V. (2021). Persone con disabilità e capacità. Art. 12 della Convenzione sui diritti delle Persone con Disabilità e diritto civile italiano. *Rass. dir. civ.*, 2021, 419-449.

Benatti F. (2025). Autonomia privata e disabilità nei supported-decision making agreement. *Giur. it.*, 2449-2455.

Candido A. (2025). La definizione e l'accertamento della condizione di disabilità nella l. n. 227 del 2021: un radicale cambio di paradigma, in E. Vivaldi (Ed.) *Il progetto di vita della persona con disabilità Dal PNRR al decreto legislativo n. 62/2024*, Pisa: Pisa University press (pp. 31-46).

Casella C. (2021). La condizione giuridica della persona con disabilità: evoluzione, problemi e prospettive. *Biolaw Journal*, (4), 115-134.

Favilli C. (2025). Alla ricerca di un equilibrio tra promozione e protezione dell'autonomia degli adulti vulnerabili. Suggestioni comparatistiche. *Giur. it.*, 2443-2449.

Garofalo D. (2025). La nuova nozione di disabilità del D.Lgs. n. 62/2024 e prime valutazioni di compatibilità con la L. n. 106/2025 sui malati oncologici e cronici, *Lav. Nella giur.*, 766-771.

Gaspari F. (2025). La riforma in materia di disabilità: profili ricostruttivi e aspetti critici. *Riv. it. med. leg.*, 59-84.

Lupoi M. (2008). *Istituzioni del diritto dei trust e degli affidamenti fiduciari*, Padova: Cedam.

Marra D. (2010). Disabilità, in *Digesto discipline privatistiche*, Torino: Utet (pp. 555-561).

Masci F. (2020). La tutela costituzionale del disabile. *Federalismi*, 137-192.

Pacini F. (2021). Il disegno di legge delega sotto il profilo della tecnica normativa *Forum di Quaderni costituzionali*, 385-399.

Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*, Roma-Bari: Laterza.

Vivaldi E. (2025). Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: quali prospettive, in E. Vivaldi (Ed.) *Il progetto di vita della persona con disabilità Dal PNRR al decreto legislativo n. 62/2024*. Pisa: Pisa University press (pp. 47-66).

Piccinni M. (2025). Il «progetto di vita» come messa alla prova dell'interazione tra pubblico e privati, in *Ripartire dalla costituzione*, Bologna: società editrice il Mulino (pp. 47-62).

Santuari A. (2022). *Il Budget di Salute e la presa in carico delle persone fragili. Profili giuridici di uno strumento innovativo di partenariato pubblico-privato*, Milano: Franco Angeli.

Zagrebelsky G. (2017). *Diritti per forza*, Torino: Einaudi.

Da “quel che resta” all’ampio “possibile”. La disabilità tra mancanza ed eccedenza

Roberta Caldin[1]

Nel Progetto di Vita di una persona con disabilità è imprescindibile la valorizzazione di ciò che appare come “mancante”, che apre al desiderio del cambiamento e ad un’evoluzione positiva della propria esistenza: queste dimensioni condividono, infatti, un approccio educativo mirato anche alle situazioni di deficit e di disabilità.
Analizzando brevemente anche il tema del “desiderio” (e non solo del “bisogno”) e seguendo, in particolare, alcune suggestioni di Jacques Lacan, Françoise Dolto, Massimo Recalcati, si evidenzia il tema della vita “desiderante”, anche per le persone con disabilità. Una breve considerazione del miracolo evangelico dei pani e dei pesci e l’insegnamento di Von Fœrster – “credere per vedere” – aprono a ciò che Giuliano Minichiello ha chiamato “desiderio di un possibile da venire”, non ancora realizzato, non ancora “pieno” (e, in tal senso “imperfetto”), ma di cui dobbiamo tener conto come fosse già presente, se intendiamo agire educativamente. Solo così, infatti, la mancanza (o ciò che sembra apparire tale) può diventare generativa, fruttuosa, ampia, fino ad eccedere – espandendosi – e a contagiare gli altri.

Keywords: disabilità, desiderio, Progetto di Vita, pedagogia, psicoanalisi

1. Disabilità e desiderio

Il 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* – apre a grandi speranze.

Al comma n) dell’art. 2 (quello nel quale si precisano le definizioni che saranno utilizzate nel testo legislativo) si dice che cosa si intende con << […] “progetto di vita”: progetto individuale, personalizzato e partecipato della persona con disabi-

1 Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna – Dipartimento di Scienze dell’Educazione – roberta.caldin@unibo.it

lità che, *partendo dai suoi desideri e dalle sue aspettative e preferenze*, é 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 di partecipare in condizioni di pari opportunità rispetto agli altri>> (p.3).

Il D.L. dipana, successivamente, molte questioni basilari, ma la parola *desiderio* rimane rara e marginale.

Noi, invece, vorremmo partire proprio dal tema del *desiderio* per provare a svolgere qualche riflessione sul Progetto di Vita delle persone con disabilità, richiamandoci ad una letteratura che puntualizza che il riconoscimento della storia dell'altro è possibile a partire anche dal riconoscimento del suo *desiderio* e non solo del suo *bisogno*; infatti, è il nostro sguardo che costruisce l'identità dell'altro, inviandogli un rispecchiamento della sua immagine, che può aiutare l'emergere del sé autentico, attraverso la mediazione tra realtà e desiderio (Montobbio, Lepri, 2000; Caldin, Friso, 2019; Caldin, 2022; Lascioli, Pasqualotto, 2025).

Attraverso il desiderio non vi è solo risposta al bisogno: ciò che importa, secondo Lacan, è il *surcroît*, il sovrappiù; secondo lo studioso, infatti, il "miracolo" che ne sortisce viene dato dall'atto stesso del *muovere il desiderio*, consegnando la vita alla sua libertà e, potremmo aggiungere, al proprio Progetto di Vita (Lacan 1958-1959; 2016. Cfr. Causse, 2018).

Anche per le situazioni di disabilità, va superata l'esclusiva attenzione al tema dei bisogni, per uno scatto generativo che sollecita una vita desiderante, piena, che superi la finitezza di una situazione complessa, per individuare la strada della generatività che si espande: il desiderio, infatti, si mantiene solo espandendosi - nel tentativo di superare limiti e finitezze – e separandosi – dal contingente, dalla realtà fattuale – per librarsi oltre il *possibile*.

Prendere atto di una situazione problematica e complessa (riguardante la disabilità, la marginalità o, in ogni caso, le situazioni nelle quali – a sguardi superficiali - sembrano "trovarsi" solo dei "residui" di umanità poco interessanti), non significa negare la mancanza, ma rispondere – *decidendo di rispondere* – avviando una risposta attiva, legata alla scelta che conduce alla scoperta dell'esistere e, finalmente, decidendo di vivere fino in fondo quanto viene dato dalla "gettatezza" di quella precisa condizione esistenziale, scoprendone risvolti inaspettati e inimmaginabili.

Così facendo, è possibile trasformare progettualmente quanto ci viene dato – che può apparire poco, scarso, marginale, un "quel che resta" esiguo e poco avvincente - in un fattore che mette in moto il desiderio di agire, di sperimentarsi, di estrarre la fertilità stessa del suo desiderio (Montuschi, 2014).

Dalle ricerche condotte e dalle esperienze realizzate, anche attraverso la formazione sul campo di educatori, genitori, insegnanti, professionisti dell'educazione e della relazione di aiuto, abbiamo potuto osservare come la dimensione del desiderio sia quasi sempre negata alla persona in situazione di difficoltà e/o di

problematicità (intendendo sia la disabilità, sia la detenzione, sia la marginalità ecc.); essa, infatti, fa i conti anche con vissuti di impotenza (reale e/o immaginata; propria e/o del contesto ecc.), che paralizzano l’azione del *rispondere* attivamente agli eventi della vita, rischiando di non avviare mai le potenzialità di resilienza che abitano (o possono abitare) in ogni persona.

Montuschi (2006) parla di “presa d’atto” di un evento imprevisto e scrive che l’*accettazione* non è il risultato di un giudizio, né l’esito di un sentimento: è semplicemente e fondamentalmente una *decisione.* La *presa d’atto* che Montuschi auspica per i genitori che hanno un figlio con disabilità non è l’accettazione passiva, mortifera e paralizzante dell’evento, ma un’operazione di riconoscimento della realtà, un gesto di adesione alla constatazione dei fatti che spinge oltre il fatto stesso e chiede di prendere una posizione, di rispondere, di mettere in campo un’azione per il cambiamento che tenta il superamento di quell’evento stesso, tende alla sfida del già dato e dell’andare oltre ciò che appare. Nel pensiero di Montuschi, infatti, il cambiamento ha come condizione la decisione di riconoscere la realtà e la situazione di partenza (ma non di accettarla passivamente) cercando di muovere il bisogno e il desiderio che possono superare quella stessa situazione, avviando progettualità possibili e immaginabili, ma anche inesplorate e inimmaginabili.

Inoltre, nell’ambito della disabilità, si parla – quasi sempre – di *bisogni* e, prevalentemente, di Bisogni Educativi Speciali (BES): solo molto più raramente e molto più recentemente si tratta anche di bisogni ordinari, usuali, universali, diffusi e legati alla vita quotidiana di tutti. Ma, in ogni caso, il tema del *desiderio* rimane marginale, trascurato, omesso, appena sussurrato (quando va bene), anche nei Progetti di Vita e nelle prospettive esistenziali.

Perché mai c’è una resistenza così accanita nel contemplare anche il *desiderio* delle persone in situazioni problematiche? Eppure, anche un famoso imperativo etico indicato da von Fœrster, che guarda alle scelte educative conseguenti come foriere di nuove opportunità, anche desideranti per sé e per gli altri, offre un’indicazione pedagogica sintetica, un lapidario e incisivo invito: “do, ut possis dare”, cioè, agisci sempre in modo da poter accrescere il numero totale delle possibilità (di scelta ecc.) dell’altro, muovendo anche il suo desiderio (e, potremmo aggiungere, accogliendolo anche nel proprio Progetto di Vita) [(1982)1987 p. 233 ss.].

È così, infatti, che noi dovremmo agire costruendo una relazione leale con gli altri, ma, ancor più, quando svolgiamo professioni educative di aiuto e abbiamo la responsabilità di coloro che ci sono stati affidati.

Infatti, anche nel tema del *paradosso della delega*, Canevaro (2017) ha indicato che le persone che ci vengono affidate nelle professioni educative non devono rimanere dipendenti da noi, ma il nostro compito è quello di restituirle a se stesse, alla propria vita e alla propria comunità. Il paradosso sta nel fatto che si tratta di una “delega” che deve conoscere la strada del ritorno, senza rimanere abbarbicata

a chi l'ha fatta evolvere: anche in questo caso, ritorna il tema del desiderio, che si attiva per andare "oltre" le relazioni unidirezionali e univoche che, troppo spesso, abitano la disabilità.

Alcune discipline, tra cui anche la pedagogia e la psicoanalisi, possono aiutare a ripristinare il desiderio rimosso/nascosto/deviato, permettendo al soggetto di stringere – innanzitutto – un'alleanza con se stesso, con la propria vita desiderante, dentro al proprio Progetto di Vita.

Come ha insegnato Giuliano Minichiello, la fiducia e la speranza che accompagnano tali percorsi esistenziali

> "[…] *indicano che il mondo è un esperimento non ancora compiuto; esso si trova, fortunatamente – ma anche tragicamente – in uno stato di indecisività che apre il varco ad ogni possibile educativo e al desiderio di un possibile educativo da-venire. La responsabilità, così come è intesa in una volontà libera, non potrebbe avere campo senza questo varco, che guarda al futuro non meno che al passato. E' su questa base che Hans Jonas ritiene che essa si protenda verso il da-venire, verso le generazioni degli uomini non ancora nati, che pure dobbiamo considerare come già presenti nell'ordine storico*" (2011, pp. 25-26).

Questo raffinato pedagogista pone la questione educativa in termini di *responsabilità*, mostrandoci come le nostre scelte attuali incidano anche sul futuro delle giovani generazioni alla cui cura dovremmo dedicarci: in tal senso, il nostro agire (o il nostro non agire) diventa ipoteca per gli sviluppi futuri della formazione dei giovani la quale, nella propria positiva attuazione, si ammanta di categorie pedagogiche irrinunciabili quali l'*irreversibilità*, il *rischio*, la *reciprocità* ecc. (cfr. Bertolini, 1988). Detto in altro modo, essere "educatori" responsabili fin da ora, per quello che succederà nel futuro, obbliga gli adulti ad un agire educativo attento e consapevole, cosciente dell'incisività e dell'irreversibilità del proprio "fare educazione", pronto anche ad accettare gli insuccessi e gli smacchi pedagogici che possono derivare dalle scelte di vita dell'altro, che abbiamo accompagnato per un tratto della sua esistenza: egli, infatti, può rinunciare alla progettualità che gli proponiamo, anche se questa è stata offerta in una cornice professionale di competenza elevata. È questo, infatti, il significato di *rischio* pedagogico che richiede una notevole capacità di tollerare la frustrazione da parte dell'educatore: lo stesso *rischio*, infatti, autorizza i minori a respingere proposte progettuali inadeguate e deviate, ponendo in sicurezza la propria vita e i propri sogni.

2. Il desiderio trascina verso l'inimmaginabile.

Il desiderio basilare di ogni essere umano è quello di superare la propria finitezza, facendo sì che qualcosa di proprio (di *nostro*) rimanga in vita, *dopo* la vita stessa:

desideriamo *un’eccedenza esistenziale* e di *significato del vivere* che la conclusione della vita terrena sembra non permetterci e non concederci. Dobbiamo rassegnarci a questo, senza aprire varchi che permettano di intravvedere qualcosa da lasciare a coloro che verranno? Se questo vale per ciascuno di noi, perché non può esserlo per le persone in difficoltà, o in situazione di disabilità o di marginalità? Ad esempio, il significato e il senso di quello che “fanno” le persone con disabilità – anche con difficoltà cognitive – dovrebbero essere riferiti a dimensioni virtuose di dignità relazionale e sociale che indicano una parità valoriale del nostro *essere* nel mondo, non solo del nostro *produrre*.

Secondo gli studi in ambito religioso di Jacques Lacan (1958-1959; 2016), Françoise Dolto (2012) e di Massimo Recalcati (2024), i Vangeli suggeriscono un vivere pieno solo attraverso il ripristino del desiderio, che muove la vita, la espande, è potenza generatrice di frutti che rompe i legami mortiferi. Tale generatività conduce a considerare “quel che resta” non come mancanza, afflizione, negatività, ma base di eccedenza da cui partire per avviare il desiderio, espandendolo; passando dal “non posso” all’ “io voglio”, e questa indicazione può certamente entrare nel Progetto di Vita.

In particolare, Massimo Recalcati (2024, pp. 158-163) ci invita a rileggere, nel Vangelo, il miracolo della moltiplicazione dei pani e dei pesci – per cinquemila uomini (Giovanni 6,1-14) – che narra di una situazione che si acuisce a causa di una *visibile “mancanza”* (non c’è nulla da mangiare per le migliaia di persone venute ad ascoltare Gesù) e rivela un “miracolo” che, da *quel che resta* (cinque pani e due pesci), induce un processo trasformativo, generativo, fertile, abbondante, festoso, eccedente (saranno raccolti i pezzi avanzati in dodici cesti!): non solo ci si sazia, ma ci si relaziona, ci si passa il pane, ringraziando e sorridendo.

Racconta l’evangelista Giovanni:

> *[…] Gesù dunque, alzati gli occhi e vedendo che una gran folla veniva verso di lui, disse a Filippo: “Dove compreremo del pane perché questa gente abbia da mangiare?”. Diceva così per metterlo alla prova; perché sapeva bene quello che stava per fare. Filippo gli rispose: “Duecento denari di pani non bastano perché ciascuno ne riceva un pezzetto”. Uno dei suoi discepoli, Andrea, fratello di Simon Pietro, gli disse: “C’è qui un ragazzo che ha cinque pani d’orzo e due pesci; ma che cosa sono per così tanta gente?”. Gesù disse: “Fateli sedere”. C’era molta erba in quel luogo. La gente dunque si sedette, ed erano circa cinquemila uomini. Gesù quindi prese i pani e, dopo aver reso grazie, li distribuì alla gente seduta; lo stesso fece dei pesci, quanti ne vollero. Quando furono saziati, disse ai suoi discepoli: “Raccogliete i pezzi avanzati, perché niente si perda”. Essi quindi li raccolsero, e riempirono dodici ceste con i pezzi dei cinque pani d’orzo che erano avanzati a quelli che avevano mangiato. La gente dunque, avendo visto il segno miracoloso che Gesù aveva fatto, disse: “Questi è certo il profeta che deve venire nel mondo”* (Giovanni 6,1-14).

In questa situazione, non si tratta solo di soddisfare il bisogno primario di mangiare: vi è un'abbondanza che *trasforma* la situazione in festa, nella gioia della vita e del suo splendore e nel poterne fruire. L'esperienza della mancanza si converte nell'affermatività dell'amore e nell'assunzione del desiderio (e, quindi, di eccedenza del/dal bisogno).

La scrittura dell'evangelista Giovanni mostra come questo avvenga grazie alla generosità e al desiderio di un *soggetto imperfetto* (un ragazzo/giovane che non è ancora un uomo, che è *incompleto*, è in via di maturazione) che possiede quei poveri *resti* commestibili (i pochi pani e i pochi pesci) e non esita a renderli disponibili, pur non conoscendo il risultato finale di quel suo gesto (ma *desiderandolo* ardentemente? *immaginandolo* appassionatamente, con tutte le energie e i sogni della sua giovane età?). Egli è un essere umano in crescita, uno che ancora non è maturo; eppure, capisce tutto subito e azzarda, con un esubero di generosità proprio della gioventù, un'offerta della quale si sarebbe potuto dire – come minimo – che era ridicola, infima, inadatta.

Generosità, audacia, irrazionalità e incoscienza giovanili e parziale dimestichezza con le cose della vita (e con le sue conseguenze) mettono in moto un miracolo: infatti, non è dall'aver tutto che può fiorire un miracolo di abbondanza, ma da dei *poveri resti*, donati senza ben comprendere a cosa potrebbero servire, andando oltre l'orizzonte della possibilità, verso il mai immaginato, ma, forse, inconsapevolmente desiderato.

Secondo la lettura che ne fa Recalcati, è il desiderio (e la volontà che lo mantiene) che determina il fiorire della forza moltiplicatrice di ciò che si ha a disposizione: *un desiderio e una volontà che rendono possibile ciò che non è neppure immaginabile* (2024, pp. 158-163). Il pane trabocca dalle mani – da tutte le mani – e continua a passare di mano in mano, pur rimanendo sempre nelle mani di colui che *lo passa* e sembra, agli occhi dei cinquemila uomini seduti, non finire mai.

E Gesù parte proprio da quei *resti*, appena il giovane glieli presenta, per fare il miracolo. Senza quei poveri resti (cinque pani e due pesci), il miracolo non è possibile; senza un investimento immaginifico e utopistico sulle situazioni di disabilità, nelle quali – spesso – le persone che la vivono appaiono dotate "poco dotate" e considerate di "poco conto", non è possibile *muovere il desiderio* di vivere e di lasciare una traccia di sé.

La generatività di ciò che era rimasto – e generosamente offerto dal giovane – viene valorizzato da Gesù e portato, addirittura, all'eccedenza. Un'eccedenza che, tuttavia, non dovrà essere sprecata, ma recuperata nei canestri.

In quel "resto", che viene presentato a Gesù, c'è il desiderio, la volontà e la fede che qualcosa succeda/cambi e Gesù può compiere il miracolo solo a partire da ciò che gli viene offerto. È la fede che lo rende possibile, è il desiderio, è la volontà di credere che sia realizzabile un cambiamento ancora sconosciuto, mai avvenuto, inimmaginabile.

3. Provare a desiderare un Progetto di Vita che ....

In «quel che resta» – che, a volte, sembra precario, fragile, limitato – possono abitare il desiderio, la volontà, la speranza, la fiducia che qualcosa succeda/cambi e Gesù può compiere il miracolo della moltiplicazione solo a partire da ciò che gli viene offerto (ovvero, *da ciò che resta* e, come abbiamo visto, offerto da un soggetto immaturo): come abbiamo già detto, il miracolo è nel desiderio, nella fede e nella volontà di credere nella forza della generatività e dell'accrescimento.

Già nell'*atto del desiderare* sta la potenza generativa (e non nel desiderio di un oggetto specifico!): in questo sta il *miracolo* che muove la vita, il mondo e quello che facciamo. La valorizzazione di ciò che manca, la fede nel desiderio del cambiamento e la volontà che ci sia un'evoluzione positiva condividono un approccio educativo mirato anche alle situazioni di deficit e di disabilità, da valorizzare anche come eccedenza, "resto" da cui partire – tentando di realizzare l'inimmaginabile – e non come afflizione, patimento, sofferenza e mancanza. Queste ultime dimensioni *mortifere*, infatti, paralizzano il soggetto, lo inchiodano ad uno status quo presentistico e immobile, ne castrano le evoluzioni possibili. Ciò è chiaramente tangibile anche nell'utilizzo del linguaggio che concerne la disabilità e che tende a indicare le persone con disabilità come "eterni bambini", "perenni ragazzi" coccolosi e amabili (dimenticando che ciascuno di loro ha il proprio carattere, i propri sogni, i propri desideri … come tutti!) ed etichettano il loro quotidiano e straordinario impegno nelle cose della vita come "lavoretti" da regalare alla mamma o, se va meglio, al papà o agli amici, rappresentandoli sempre all'interno di una dimensione relazionale intimistica e chiusa, che non apre a nuove relazioni, a nuovi contesti, a nuovi desideri.

Così facendo, però, alle persone con disabilità viene negata la dimensione sociale allargata e non è garantita neppure quella cronologicamente dovuta: perché mai, infatti, persone con disabilità quasi anziane continuano ad essere vestite come se fossero usuali atleti sportivi, con tristissime tute da ginnastica? Una camicia pulita e un paio di pantaloni da "adulti" non aiuterebbero a considerarle persone che avanzano nella propria età e che hanno bisogni e desideri propri di quell'età e/o, comunque, in evoluzione?

In questa breve e amara riflessione, rimane cruciale l'insegnamento di von Fœrster – il famoso "credere per vedere" – intendendo con questa espressione un'operazione cognitiva avviata da sguardi desiderosi di andare *oltre* l'apparenza, anche quella di una disabilità complessa, perché l'immaginario apre a dimensioni nuove da esplorare, da sperimentare, da rendere "prassi" [(1982),1987, p. 233].

Questo approccio cognitivo e culturale apre anche a ciò che Giuliano Minichiello ha chiamato "desiderio di un possibile *da venire*" (2011, p. 26), non ancora realizzato, non ancora "pieno" (e, in tal senso "imperfetto"), ma di cui dobbiamo tener conto come fosse già *presente*, se intendiamo agire educativamente e con responsabilità.

Solo così, infatti, la mancanza può diventare generativa, fruttuosa, ampia, fino ad eccedere – espandendosi – e a contagiare gli altri: la spinta del desiderio tende, infatti, a conservarsi solo espandendosi, cioè separandosi (dalla limitatezza, dal contingente, dal già scontato, da relazioni unidirezionali e opprimenti).

Vivere schiacciati dalla paura della morte, di ciò che manca, della propria finitezza, dei propri limiti significa non vivere il desiderio come potenza affermativa, capacità generativa, forza in atto, reale, vivente, fattore di apertura esistenziale, moltiplicazione dei suoi talenti, energia espansiva, compito etico verso di sé e verso coloro che – nell'educazione – ci vengono affidati (e che dobbiamo restituire a se stessi e alla propria comunità).

Desideriamo provare a dire brevemente un'altra ragione per la quale insistiamo sul tema del desiderio nelle situazioni di disabilità, all'interno del Progetto di Vita: si tratta di un'ipotesi ancora da approfondire dal punto di vista pedagogico, ma già studiata nell'ambito della psicoanalisi lacaniana. Una parte della pratica clinica – e della pratica clinica psicoanalitica in particolare – analizza con elevata competenza la questione del desiderio, chiarendo che, troppo spesso, a partire dalla nascita, le persone con disabilità non vengono investite dal *desiderio dell'Altro* (Lolli, 2011, pp. 231-253), intendendo con "Altro" primariamente la figura materna e, di seguito, la figura paterna, la rete parentale, amicale ecc.

A partire dagli scritti di Maud Mannoni (1976), fino a quelli più recenti e specifici di Jacques Lacan (1958-1959; 2016. Cfr. Causse, 2018), si indica che gli eventi di nascite, accompagnate da disabilità, non aiutano il contesto esistenziale del neonato a desiderare intensamente quel bambino, che si presenta così diverso da quello immaginato, durante la gravidanza.

Ci si viene a trovare in una situazione imprevista, di difficile comprensione e di gestione quotidiana complicata (soprattutto nella pluridisabilità o nella disabilità complessa); i pensieri della figura materna e dei genitori che "danno un peso" al bambino – investendolo di desiderio – fàticano ad emergere: "Quando dunque il bambino non è ancorato *dal* e *al* desiderio dell'Altro, rischia di volar via, e questo è un problema che i genitori di disabili hanno perché è come se il figlio non riuscisse a trovare un posto per lui" (Lolli, 2011, p. 241).

La nascita di un bambino con disabilità rischia di cominciare, dunque, con la mancanza di desiderio da parte dei genitori, ma anche con una mancata sperimentazione del desiderio su di sé, che priva il bambino della conoscenza diretta di un investimento, che potrebbe – se sperimentato – aprire a slanci esistenziali e alla vita desiderante. A nostro avviso, si tratta di una importante doppia mancanza che non aiuta la relazione parentale ad avviarsi e che non trova, da parte del bambino, una nicchia psichica soddisfacente nella testa dei genitori, nella quale sentirsi accolto, esercitandosi a trovare il proprio posto nel mondo.

Anche per questo, ancor più nutriamo una speranza, piena di coraggio (Bloch

1959, 2005) che, a partire dal Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62 – citato in apertura di questo contributo – aiuti a far sì che:

– il Progetto di Vita non sia un vademecum;
– non sia una lista della spesa;
– non sia il già provato;
– non sia il già vissuto;
– non sia il già dato …

… ma si espanda, ecceda, prorompa, esondi, sgorghi, invada quotidianità e straordinarietà, con audacia, competenza, professionalità, responsabilità, partendo da “quel che resta” fino ad un ampio “possibile”, forse inimmaginabile, ma eccedente e “desiderante”.

Bibliografia

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

Bloch E. (1959, 2005). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti.

Caldin R. (Ed.). (2022). *Pedagogia Speciale e didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell’arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.

Caldin R., Friso V. (2019). Tornar-se adulto. A família e a permissão para crescer. In Lepri C. (Ed). *A pessoa no centro* (pp. 37-50). Campinas San Paolo: Saberes.

Canevaro A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole.* Trento: Erickson.

Causse J.-D. (2018). *Lacan et le christianisme*. Paris: Campagne Première.

Decreto legislativo 3 Maggio 2024, n.62 – G.U. n.111 del 14/05/2024.

Dolto F. (2012). *I Vangeli alla luce della psicoanalisi. La liberazione del desiderio. Dialoghi con Gérard Sévérin.* Milano: et al.

von Foerster H. (1982,1987), *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.

Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità*. Torino: Einaudi.

La Sacra Bibbia (2020). Giovanni, 6,1-14. Nuova Riveduta.

Lacan J. (1958-1959; 2016). *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione.* Torino: Einaudi.

Lascioli A., Pasqualotto L. (Eds.). (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.

Mannoni M. (1976). *Il bambino ritardato e la madre*. Torino: Bollati Boringhieri.

Minichiello G. (2011). *Il principio imperfezione. Per una pedagogia della conoscenza*. san Cesario di Lecce: Pensa.

Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere*. *La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Del Cerro.

Montuschi F. (2006). *Costruire la famiglia*. Assisi: Cittadella.

Montuschi F. (2014). *Gli equilibri dell'amore. Cura di sé e identità personale.* Bologna: EDB.

Lolli F. (2011). Clinica psicoanalitica della disabilità. In M. Recalcati (Ed.), *Il soggetto vuoto. Clinica psicoanalitica delle nuove forme del sintomo* (pp. 231-253). Trento: Erickson.

Recalcati M. (2024). *La legge del desiderio. Radici bibliche della psicoanalisi*, Torino: Einaudi.

(SP1)

Sezione Parallela 1
Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato: definizione, significato, rischi e opportunità alla luce della riflessione e della ricerca pedagogico speciale

SP1 – 1
Il progetto di vita alla luce del D.lgs. 62/2024 tra centralità dell'individuo e agentività

Antonella Perrotta[1], Chiara Gentile[2], Paola Aiello[3]

Il presente contributo intende proporre una lettura, in chiave pedagogica, del D.Lgs. 62/2024, con particolare attenzione alla disciplina sul progetto di vita. La ridefinizione della «condizione di disabilità» operata dalla normativa diviene espressione concreta della volontà di superare derive medicalizzanti (Aiello, 2018; Giaconi, 2015) in favore di una prospettiva ecologica centrata sulle forme di supporto che la società deve offrire per garantire una vita indipendente orientata alla piena realizzazione del sé (Aiello et al., 2024). L'interesse che muove questa riflessione deriva da una lettura del progetto di vita come concreta opportunità per le persone con disabilità di esercitare la propria agentività (Bandura, 1977; 2000). Coerentemente con la partecipazione attiva della persona prevista dal decreto (Art. 18, nn. 1, 3), il progetto di vita richiama la prospettiva ecologica dell'agentività (Emyrbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007), evidenziando il rapporto dinamico tra individuo, attori sociali e contesti di vita.

Keywords: agentività, progetto di vita, D.Lgs. 62/2024, autodeterminazione, qualità di vita, inclusione

1. Introduzione

Il presente contributo, anche attraverso l'analisi dei primi dati di una indagine empirica condotta sul territorio della provincia di Caserta, si prefigge la finalità di contribuire ad una migliore comprensione delle politiche di inclusione scolastica alla luce della entrata in vigore del D. Lgs 62/24 con uno sguardo rivolto alla possibilità di orientare, in concreto, le future pratiche didattiche e organizza-

1 PhD in Didactics, Special Pedagogy and Technology for Inclusive Education, Università degli studi di Salerno, autrice dei paragrafi 1, 3 e 4.
2 PhD in Didactics, Special Pedagogy and Technology for Inclusive Education, Università degli studi di Salerno, autrice del paragrafo 2.
3 Full Professor in Didactics and Special Pedagogy, Università degli studi di Salerno, responsabile scientifica del lavoro.

tive e migliorare l'attuazione del " progetto di vita" per gli studenti con disabilità. L'indagine esplorativa presentata in questa sede ha inteso indagare l'efficacia delle politiche inclusive introdotte dal D.lgs. 62/2024, focalizzando l'attenzione sulla percezione dei docenti circa la portata innovativa del Progetto di Vita (PdV). Attraverso un approccio metodologico di tipo misto (Creswell, Plano Clark, 2007; Doyle, 2009), la ricerca ha analizzato sia il grado di conoscenza normativa dei partecipanti, sia le ricadute operative e organizzative all'interno delle istituzioni scolastiche di appartenenza rispetto ai contenuti del D. Lgs 62/24 e al progetto di vita. L'emanazione del richiamato decreto ha rappresentato una svolta radicale all'interno del panorama normativo italiano relativo all'inclusione. Lungi dal poter essere considerato un semplice aggiornamento procedurale, il decreto rappresenta il culmine di quel lungo processo di metamorfosi del paradigma pedagogico e culturale iniziato con l'emanazione della Legge 30 marzo 1971, n. 118. Il fulcro della riforma è rappresentato dalla ridefinizione radicale della «condizione di disabilità», che si allontana definitivamente dalle categorie puramente medicalizzanti e assistenziali (Goussot, 2015) – spesso tacciate di essere stigmatizzanti e limitanti (Benasayag, 2018) – per approdare a una prospettiva ecologica e bio-psico-sociale. Al centro di questo nuovo assetto normativo si colloca il Progetto di Vita, inteso non più come un mero adempimento formale o un documento burocratico da allegare al fascicolo dello studente, ma come lo strumento principe per l'esercizio dei diritti civili e sociali (Giaconi, 2015). La sfida pedagogica consiste nel riconoscere l'individuo in condizione di disabilità primariamente come persona, dotata di una propria identità, di aspirazioni, desideri e potenzialità originali (Freire, 2018) In questo quadro di riforma, il docente e gli operatori sociali sono chiamati a un agire professionale profondamente rinnovato: non sono più semplici esecutori di programmi, ma diventano facilitatori di contesti (Canevaro, 2006). L'intenzionalità educativa deve tradursi nella capacità di ascoltare la voce dello studente (e della sua famiglia), integrando i bisogni specifici in una rete di sostegni multidimensionali (Cambi, 2000).

2. Trasformare il possibile in progetto attraverso l'agentività

Il concetto di progetto di vita richiama, sin dal suo etimo proiectus, l'atto di gettare avanti un'idea per il conseguimento dei propri scopi e obiettivi. La persona, proiettata in un mondo di possibilità, lega l'azione alla consapevolezza delle proprie scelte – *inter e intrapersonali* – in una prospettiva progettuale. In questa cornice generativa, in cui la persona vive l'"agire come potenza di decisione e di scelta" (De Martino, 2010, p. 98), il progetto di vita si configura come spazio entro il quale la persona con disabilità può esercitare la propria agentività (Bandura, 1977; 2000, Aiello, 2019). Questo costrutto è da intendersi come la capacità di attuare scelte

consapevoli e intenzionali nei diversi ambiti dell'esistenza verso traguardi coerenti con le proprie istanze volitive (Aiello, 2023). In tal senso, l'esercizio dell'agentività si inscrive in una dinamica di causazione reciproca tra l'iniziativa individuale e le influenze ambientali (Bandura, 2000). In altre parole, la persona può tracciare le proprie traiettorie auto-biografiche, mediante un agire consapevole, in relazione alla tensione tra le spinte interne e le opportunità offerte dai contesti di riferimento. In tale prospettiva, il progetto di vita, attraverso la espressa previsione normativa della partecipazione attiva della persona nei diversi contesti in cui è inserita (D.Lgs. 62/2024, art. 18, nn. 1, 3) mette in luce la centralità del rapporto dinamico tra individuo, ambiente e attori sociali evocando il concetto di agentività con riferimento alla prospettiva ecologica (Emirbayer, Mische, 1998; Biesta, Tedder, 2007). Assumendo questa lente interpretativa, l'agentività può essere colta osservando ciò che le persone realizzano concretamente in un dato contesto temporale, nonché la loro capacità di modulare la propria reattività e di orientare consapevolmente il proprio percorso attraverso le contingenze dell'esistenza (Biesta, Tedder, 2007). Sulla scia di queste suggestioni, la scuola è chiamata ad arginare derive deterministiche, valorizzando le differenze individuali come tratti peculiari su cui fare leva per accompagnare i discenti nel tracciare percorsi di costruzione del sé orientati a una progressiva maturità decisionale e al compimento di scelte autentiche (Murdaca et al., 2023; Aiello et al., 2023). Pertanto, la progettazione educativa dovrebbe mirare all'acquisizione e allo sviluppo di competenze riflessive e agentive che rendano le studentesse e gli studenti protagonisti consapevoli di decisioni autodirette (Aiello, Giaconi, 2024). Dunque, il discente con disabilità andrebbe supportato, fin dalle prime esperienze nel contesto scolastico, nel processo di autodeterminazione (Wehmeyer, 1997) al fine di orientare il proprio agire ed esercitare le proprie scelte configurandosi quale agente causale della propria esistenza. La capacità di pensare e agire criticamente si tradurrebbe, per la persona con disabilità, in una vera e propria pratica di libertà: è attraverso di essa che la persona diventa capace di scegliere e delineare un progetto di vita autodeterminato, in cui riconoscersi pienamente e affermarsi come protagonista della propria vita. In quest'equilibrio tra slancio individuale e mediazione dei contesti, la sfida educativa si compie nel trasformare il possibile in progetto affinché ogni studente, con e senza disabilità, possa abitare, con pieno sentire, la propria storia.

3. Analisi della ricerca: percezioni e prassi nell'istituzione scolastica

Il campione di riferimento posto a fondamento dell'indagine è costituito dai docenti di una scuola secondaria di II grado di Caserta, caratterizzato da una solida esperienza professionale: oltre metà dei rispondenti (59,4%) vanta infatti più di vent'anni di servizio, con una fascia anagrafica prevalente compresa tra i 53 e i

58 anni. Un dato particolarmente significativo per l'analisi dell'inclusione scolastica riguarda la composizione dei ruoli professionali: la netta maggioranza è rappresentata da docenti curricolari non specializzati (66,7%), mentre i docenti di sostegno costituiscono solo il 4% del campione, seguiti da un 17,9% di curricolari con specializzazione. Dall'analisi quantitativa dei dati emerge una conoscenza della nuova normativa che si attesta su livelli intermedi, suggerendo una consapevolezza diffusa ma non ancora pienamente consolidata. Se la maggior parte dei docenti (43,6%) dichiara un livello di conoscenza medio dei contenuti del decreto, solo una minoranza (12,8%) ritiene di possedere una padronanza approfondita della materia. Analogamente, il cambiamento di visione della disabilità rispetto alla precedente Legge 104/92 è percepito come medio o medio-alto dal 61,6% dei partecipanti, confermando che la metabolizzazione del paradigma bio-psico-sociale è tuttora un processo *in itinere*. Le criticità maggiori si rilevano tuttavia sul piano della dimensione istituzionale e collegiale. Emerge un forte scollamento tra la teoria normativa e la prassi organizzativa: il 59% dei docenti dichiara di non sapere se la propria scuola disponga di linee guida per la costruzione del Progetto di Vita, e solo il 28,2% ne conferma la presenza. Anche la discussione collegiale appare frammentata: sebbene il 30,8% dei docenti la ritenga presente a un livello intermedio, quasi un quinto del campione (17,9%) percepisce un'assenza totale di dibattito d'istituto sul nuovo approccio bio-psico-sociale. La percezione del Progetto di Vita riflette questa incertezza, oscillando tra una visione pedagogica e quella di un mero adempimento burocratico. Per il 30,8% dei docenti, il PdV assume contemporaneamente entrambe le valenze, mentre il 28,2% ammette che la tematica non è ancora stata oggetto di confronto professionale. L'Analisi tematica riflessiva dei quesiti a risposta aperta ha permesso di identificare con chiarezza le barriere che ostacolano la realizzazione di una progettazione individuale, personalizzata e partecipata (art 18 D.lgs 62/24): i docenti hanno identificato nell'eccesso di burocrazia l'ostacolo primario, seguito dalla cronica carenza di risorse, intesa come mancanza di tempo, e dalla presenza di classi eccessivamente numerose unite ad una ormai cronica insufficienza di organico. Non meno rilevante è la denuncia di una scarsa collaborazione con gli enti esterni: la scuola percepisce un isolamento operativo rispetto alle ASL e al territorio, rendendo difficile quella co-progettazione inter-istituzionale necessaria per garantire la qualità della vita dell'alunno. I dati restituiscono l'immagine di una scuola in una delicata fase di transizione che, pur condividendo l'ideale pedagogico della norma, si sente strutturalmente affaticata e necessita di un supporto sistemico per trasformare il diritto all'avvenire in una realtà concreta. A fronte di un interesse crescente verso il Progetto di Vita come strumento di emancipazione, la sua traduzione operativa risulta fortemente limitata da barriere sistemiche, frammentazione dei servizi e un'urgente necessità di formazione specifica per tutto il personale scolastico.

4. Riflessioni conclusive

Le evidenze emerse dall'analisi dei dati e dal confronto normativo delineano un momento critico per l'istituzione scolastica collegato ad una vera e propria urgenza di riposizionamento culturale del corpo docente. Nonostante il D.lgs. 62/2024 abbia il merito di aver formalizzato il PdV come un diritto esigibile, introducendo strumenti giuridici avanzati per la tutela della persona, la portata innovativa della riforma rischia di rimanere inespressa se non supportata da una competenza professionale solida e condivisa. La sfida pedagogica attuale risiede nel prevenire che tale strumento venga assorbito dalle logiche della *compliance* burocratica. Attualmente, il successo del Progetto di Vita resta fortemente collegato alla buona volontà individuale o alla formazione pregressa del singolo docente. Questa dinamica trasforma l'inclusione in una variabile discrezionale, anziché in uno standard di sistema garantito. Emerge, ancora, la denuncia di un vero e proprio isolamento operativo della scuola: la mancanza di un raccordo sistemico con l'extrascuola (famiglia, ASL, enti locali) svuota il PdV della sua forza trasformativa. Senza una formazione che insegni ai docenti a co-progettare con attori esterni, il Progetto di Vita rimane un documento monco, valido solo all'interno delle mura scolastiche. Pedagogicamente, questo scenario è in contrasto con l'approccio dei diritti umani: se la qualità del PdV fluttua in base alla sensibilità del docente, non siamo in presenza di un diritto esigibile ma di una fortuita circostanza educativa. Occorre passare da una logica documentale rigida a una logica flessibile, dinamica e centrata sull'ascolto dei desideri della persona. Solo una formazione capillare e strutturata può trasformare la consapevolezza diffusa del cambiamento in una competenza professionale consolidata, garantendo che ogni studente possa effettivamente esercitare il proprio diritto all'avvenire in ogni stagione della propria esistenza (Schalock, Keith, 2016)

Bibliografia

Aiello, P., (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilita di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, pp. 58–61.

Aiello, P., & Giaconi, C. (2024). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Milano: FrancoAngeli.

Aiello, P., Sabatano, F., & Capodanno, F. (2023). Scelgo, dunque sono. Orientamento, scelta e agentività. *Nuova Secondaria*, *40*(6).

Aiello, P. (2024). *Formazione e professionalità docente tra inclusione e agentività*.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, *9*(3), 75-78.

Benasayag, M. (2018). *Funzionare o esistere?* (E. Missana, Trad.). Milano: Vita e Pensiero.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, vol. 39, pp. 132–149.

Cambi, F. (2000). *La progettazione educativa*. Roma: Carocci.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Relazioni e ostacoli*. Trento: Erickson

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

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*.

De Martino, E. (2015). *Sud e magia*. Donzelli.

Doyle, L., Brady, A. M., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, *14*(2).

Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What is agency. *American journal of sociology*, (103), 4 pp. 962-1023.

Freire, P. (2018) *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Gruppo Abele.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.

Goussot, A. (2015). I rischi di medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*.

Murdaca, A.M., Nuzzaci, A., Vitale, A. e Orecchio, F. (2023). Giovani, lavoro e identità professionale: bisogni, valori ed autodeterminazione negli adolescenti. *Nuova Secondaria*, 15, 5: 155-173.

Schalock, R. L., & Keith, K. D. (2016). *Quality of life: Applications for people with intellectual and developmental disabilities*. Washington, DC

Wehmeyer, M. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of developmental and physical disabilities*, *9*(3), 175-209.

SP1 – 2
Progetto di Vita e formazione professionale: prospettive aperte dalle recenti novità normative

Roberto Dainese[1], Valeria Friso[2], Simone Visentin[3]

Le recenti norme sul Progetto di Vita (Legge 227/2021 e D.lgs 62/2024) offrono nuove opportunità per migliorare l'accompagnamento degli studenti con disabilità nei percorsi di formazione professionale, promuovendo una progettazione di lungo periodo integrata con la quotidianità educativa. Il capitolo analizza le condizioni che favoriscono l'orientamento in ingresso, la qualità del percorso formativo e la transizione in uscita. Emergono tre priorità: sostenere le famiglie per scelte più consapevoli, rafforzare la collaborazione tra IeFP e scuola secondaria di primo grado e potenziare le reti territoriali con servizi e stakeholder. Le innovazioni normative richiedono così un approccio sistemico, capace di integrare dimensione educativa, sociale e sanitaria per garantire inclusione e continuità nei percorsi.

Keywords: Progetto di Vita (PdV), formazione professionale, orientamento, partnership, reti territoriali

1. L'orientamento in entrata

Nel panorama educativo contemporaneo, l'orientamento non può più essere circoscritto a una funzione informativa o strumentale, finalizzata alla scelta di un percorso scolastico. Esso si configura, piuttosto, come un dispositivo pedagogico complesso, essenziale per la costruzione dell'identità e della progettualità esistenziale dell'individuo, specie in un'epoca caratterizzata da incertezza e frammentazione dei percorsi biografici.

La transizione tra la scuola secondaria di primo grado e i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) rappresenta, in tal senso, uno snodo critico: come evidenziato da Vannini (2023), il sistema scuola deve interrogarsi profon-

1 Roberto Dainese PhD, Professore Ordinario, Università di Bologna, paragrafo 2.
2 Valeria Friso PhD, Professoressa Associata, Università di Bologna, paragrafo 3.
3 Simone Visentin phd, Professore associato, Università di Padova, paragrafo 1.

damente sulla qualità di questo passaggio, superando logiche di selezione passiva per approdare a modelli di accompagnamento longitudinale.

L'analisi delle attuali dinamiche di ingresso nei Centri di Formazione Professionale (CFP) rivela una prevalenza di strategie di orientamento di tipo collettivo. Gli eventi di apertura istituzionale, come gli *Open Day*, rappresentano la modalità più diffusa, assolvendo a una funzione di primo contatto tra la struttura e il territorio. Tuttavia, l'efficacia dell'orientamento risiede nella capacità di transitare da momenti informativi standardizzati a percorsi di conoscenza personalizzati, come i colloqui individuali e i laboratori di familiarizzazione ("mini-stage"), utili a decostruire le rappresentazioni stereotipate e permettere allo studente di sperimentare direttamente l'*habitus* professionale. Un orientamento realmente inclusivo richiede che il CFP non sia vissuto come una scelta "di ripiego", ma come un ambiente di apprendimento che apre a stili di apprendimento spesso penalizzati all'interno della scuola tradizionale (Biagioli, 2023).

Un ostacolo persistente allo sviluppo di un orientamento efficace è rappresentato dalla svalutazione sociale della formazione professionale, percepita erroneamente come un percorso di "serie B": tale narrazione alimenta quello che Vertecchi (2023) definisce come nuove forme di svantaggio e omologazione, dove l'alunno interiorizza una percezione di sé deficitaria. Molti giovani approdano al CFP con un vissuto di "impotenza appresa", consolidato da anni di insuccessi scolastici in contesti che Recalcati (2014) chiama "Scuola Narciso": sistemi autoreferenziali che non riconoscono la singolarità del desiderio dell'allievo. La sfida pedagogica dei formatori consiste, dunque, nel ricostruire l'autostima attraverso una didattica del fare che non sia mera esecuzione tecnica, ma riflessione critica sull'azione. È necessario scardinare l'idea che la formazione professionale sia "più semplice": essa richiede una diversa curvatura didattica, dove la teoria emerge dalla pratica e la competenza diviene strumento di cittadinanza.

Per gli studenti con disabilità, il passaggio al CFP assume una densità semantica ancora più marcata: spesso la scelta della formazione professionale è dettata dalla ricerca di ambienti più contenuti e di una didattica maggiormente flessibile. Tuttavia, emergono criticità sistemiche che inficiano la qualità dell'inclusione: si osserva frequentemente una carenza nel passaggio di documentazione (diagnosi aggiornate, PEI, PDP), che costringe i formatori a una conoscenza "in itinere" spesso tardiva. Inoltre, persiste il rischio di una "delega" eccessiva all'insegnante di sostegno nel grado scolastico precedente, che può aver involontariamente limitato lo sviluppo dell'autonomia dello studente.

L'orientamento in entrata deve fondarsi su una valutazione realistica delle potenzialità in relazione ai profili professionali. Non è raro riscontrare discrepanze tra i desiderata delle famiglie e le reali attitudini degli studenti, specialmente laddove manchi una mediazione pedagogica capace di proiettare il ragazzo verso un futuro lavorativo sostenibile. In questo scenario, l'orientamento deve farsi "pre-

coce" (iniziando già nel secondo anno della scuola media) e "informativo" nel senso più profondo del termine, ovvero capace di dare forma alle aspirazioni attraverso l'esperienza (Aiello, 2023).

La risoluzione delle criticità esposte non può essere affidata a singoli interventi isolati, ma richiede la costruzione di una reale "alleanza territoriale". Il successo della transizione dipende dalla qualità della connessione tra scuole secondarie di primo grado, CFP, famiglie e servizi socio-sanitari. Come suggerito da Vecchiarelli (2022), la collaborazione tra questi attori non deve limitarsi alla fase burocratica dell'iscrizione, ma deve configurarsi come una co-progettazione del progetto di vita dello studente, che possa generare un modello sistemico di orientamento basato su:

1. Trasparenza documentale: flussi informativi costanti e precoci tra i diversi ordini di scuola;
2. Formazione congiunta: momenti di confronto tra docenti delle medie e formatori dei CFP per allineare linguaggi e obiettivi minimi di competenza;
3. Accompagnamento alla famiglia: sostegno ai genitori nella decodifica delle attitudini dei figli, superando le resistenze sociali verso il percorso professionale (Vegliante, 2023);
4. Monitoraggio post-transizione: azioni di supporto nei primi mesi di inserimento per prevenire il *drop-out* precoce.

Dunque, l'orientamento verso i percorsi di formazione professionale si configura come una sfida educativa cruciale: abitare lo snodo della transizione significa prendersi cura della vulnerabilità dei giovani, offrendo loro non solo una competenza tecnica, ma un senso di appartenenza sociale. Il CFP deve essere riconosciuto come un importante presidio educativo, che dà valore ad ogni percorso di apprendimento. Solo attraverso un approccio globale, capace di integrare le dimensioni emotive, cognitive e professionali, sarà possibile garantire a ogni studente il diritto di immaginare e costruire il proprio futuro in un'ottica di piena inclusione e cittadinanza attiva.

2. La quotidianità come dimensione orientante

Nel percorso di crescita della persona, il ruolo della scuola assume un valore fondamentale, che va oltre la semplice trasmissione di conoscenze per diventare spazio di costruzione del sé e del progetto di vita. In questa prospettiva, l'orientamento non è un momento isolato legato alla scelta futura, ma un processo continuo che accompagna l'intera esperienza formativa. Esso aiuta la persona a conoscersi, a

interpretare le proprie esperienze e a dare forma, in modo consapevole, al proprio percorso esistenziale.

Un nodo centrale è il riconoscimento dell'identità come realtà plurale, dinamica e in divenire. Nessuno può essere ridotto a una sola caratteristica, perché ogni persona è il risultato di esperienze, relazioni, emozioni e appartenenze molteplici. Come sottolinea Morin (2001), l'essere umano è una realtà complessa in cui si intrecciano dimensioni biologiche, psichiche, sociali e affettive. Ridurre l'individuo al suo deficit, per esempio, significa impoverirne l'umanità e oscurarne desideri, risorse e possibilità. Ne deriva una prospettiva che sposta l'attenzione dall'adattamento degli alunni o delle alunne, degli studenti o delle studentesse – inteso come richiesta di conformarsi a modelli, ritmi e modalità di apprendimento predefiniti – alla trasformazione del contesto educativo affinché sia in grado di accogliere tutte le differenze.

L'orientamento si lega così alla costruzione dell'identità: non può limitarsi a fornire informazioni o a suggerire scelte, ma deve accompagnare la persona nella scoperta di sé, delle proprie aspirazioni e delle possibilità realistiche che il presente offre. In questa direzione, il dialogo, in riferimento al pensiero di Paulo Freire, assume un ruolo decisivo. Educare significa creare condizioni di parola, ascolto e riflessione critica, affinché ciascuno possa diventare soggetto della propria esistenza e non semplice oggetto di decisioni altrui. Il dialogo è un incontro tra persone che, insieme, attribuiscono significato al mondo; non è una trasmissione unilaterale, ma un atto creativo e condiviso. Per questo non può trasformarsi in uno strumento di dominio sull'altro. In tale prospettiva, l'orientamento autentico si configura come un accompagnamento rispettoso, non come un'imposizione né come una spinta verso percorsi ritenuti gli unici adeguati.

Tutto ciò attribuisce un ruolo centrale al "durante", inteso come la quotidianità vissuta e riconosciuta come tempo formativo. Vita e progetto non sono in opposizione: il progetto nasce proprio nel fluire dell'esperienza, nel divenire continuo della persona. Richiamando Eraclito e Heidegger, l'essere umano non possiede un'essenza fissa, ma si costruisce nel tempo attraverso scelte, possibilità e responsabilità. Educare significa quindi aiutare la persona ad abitare il proprio tempo come spazio di possibilità, senza subire passivamente modelli esterni o logiche di efficienza.

Da questa impostazione deriva una concezione forte della progettualità educativa. Progettare non vuol dire solo pianificare obiettivi o compilare documenti, ma aprire orizzonti di senso e accompagnare la persona nella costruzione del proprio futuro. Il progetto educativo deve tenere insieme desiderio, realtà, limiti e possibilità, senza ridursi a uno schema tecnico o burocratico. In questa prospettiva, i piani educativi e didattici dovrebbero configurarsi come strumenti dinamici, capaci di integrare dimensioni cognitive, affettive, relazionali e orientative, promuovendo la consapevolezza di sé e il progressivo sviluppo dell'autonomia.

I progetti individualizzati andrebbero interpretati come strumenti di garanzia del diritto allo studio e come dispositivi dinamici, fondati sul profilo di funzionamento e definiti in modo collegiale. Centrale è l'idea che la disabilità non vada letta solo come condizione individuale, ma come esito dell'interazione tra persona e contesto. Per questo la progettazione educativa deve individuare barriere e facilitatori, promuovere ambienti accessibili e trasformare la scuola in chiave inclusiva.

Tuttavia, spesso i progetti vengono redatti per adempimento formale, senza incidere realmente sulla didattica quotidiana. Si riscontrano deleghe improprie, scarsa corresponsabilità tra docenti, coinvolgimento limitato delle famiglie e un uso incoerente delle misure previste per gli studenti e le studentesse. In questi casi, il rischio è che la progettazione perda la propria forza trasformativa (Dainese, Pileri 2024) e diventi soltanto burocrazia, indebolendo l'azione orientante nel "durante".

Per questo va ribadita la necessità di una didattica orientativa, capace di intrecciare apprendimento e costruzione del progetto di vita. La relazione tra obiettivi individuali e obiettivi del gruppo classe deve essere dinamica e integrata, evitando ogni forma di separazione tra l'alunno o l'alunna con disabilità e il contesto comune. Il progetto può essere uno strumento di inclusione solo se condiviso da tutta la comunità scolastica; altrimenti rischia di diventare, paradossalmente, un veicolo di esclusione.

Infine, emerge il valore dell'autoefficacia, soprattutto nei percorsi di studenti e studentesse con esperienze scolastiche segnate da insuccesso. Riprendendo Bandura, si evidenzia come il sentirsi capaci incida profondamente sulla motivazione, sull'impegno e sulla qualità dell'apprendimento: "le convinzioni di autoefficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, si motivano e agiscono" (Bandura, 1997, p. 2).

Per questo la scuola deve anzitutto restituire fiducia, autostima e desiderio di apprendere, creando ambienti in cui ogni studente possa riconoscere le proprie risorse e costruire un rapporto positivo con il sapere. Solo così la progettazione educativa può diventare davvero progetto di vita, strumento di emancipazione e di piena partecipazione.

3. Per una pedagogia della transizione scuola-lavoro: l'orientamento per la costruzione dell'identità adulta

La transizione dalla scuola al mondo del lavoro rappresenta oggi un passaggio cruciale e complesso nello sviluppo dei giovani, configurandosi non tanto, o non solo, come momento di inserimento professionale ma come processo di costruzione identitaria adulta. In tale prospettiva, l'orientamento in uscita assume una

funzione educativa strategica: non è efficace un intervento episodico o meramente informativo, bensì esso si configura come vero e proprio processo continuo volto a sostenere la consapevolezza di sé, la capacità decisionale e la progettualità personale.

Il "dopo" la scuola, spesso percepito come incerto o destabilizzante, tuttavia, può divenire uno spazio di crescita, nel quale lo studente è chiamato a mettere in gioco conoscenze, abilità ma anche emozioni. In questo senso, l'esperienza scolastica non può essere separata dal confronto con il mondo reale, ma è necessario so integri con esso attraverso dispositivi formativi quali stage, tirocini e la Formazione Scuola Lavoro (FSL) – ex Percorsi per le Trasversali e per l'Orientamento (PCTO). Tali esperienze, se adeguatamente progettate, consentono di trasformare il sapere in competenza, promuovendo un apprendimento situato, relazionale e riflessivo (Mezirov, 2003).

Le principali teorie pedagogiche, anche lontane nel tempo, confermano la centralità dell'esperienza nei processi di apprendimento. Da Dewey a Kolb, emerge come l'educazione autentica si realizzi nell'interazione tra individuo e contesto, attraverso un ciclo che integra azione, riflessione e rielaborazione. In tale quadro, il tirocinio non è un semplice momento applicativo, ma uno spazio educativo in cui lo studente costruisce significati, sviluppa autonomia e sperimenta ruoli sociali e professionali.

Fondamentale, in questo processo, è la figura del tutor (Da Re, 2017), sia scolastico sia aziendale, quale mediatore tra i contesti e facilitatore di apprendimento. Il tutor accompagna lo studente nella lettura dell'esperienza, favorisce la riflessione sulle azioni e sostiene lo sviluppo di competenze trasversali, quali responsabilità, capacità critica e consapevolezza. Il tutorato si configura così come uno spazio pedagogico intenzionale, in cui si intrecciano dimensione scolastica, personale e professionale (Trinchero, 2016).

Affinché il tirocinio sia realmente formativo, esso deve essere coerente con il percorso di studi e inserito in una progettazione condivisa (Mulè, 2017). La mancanza di integrazione tra esperienza pratica e curricolo rischia, altrimenti, di svuotare l'attività del suo significato educativo. Pertanto, è necessaria una responsabilità progettuale condivisa da parte delle istituzioni scolastiche, chiamate a costruire percorsi significativi, a monitorarne l'andamento e a promuovere momenti di rielaborazione e riflessione.

Un ulteriore elemento decisivo è rappresentato dalla dimensione reticolare della formazione (Biesta, 2011). La scuola, lungi dall'essere un sistema chiuso, è chiamata a opera sempre più in sinergia con il territorio, coinvolgendo enti pubblici, servizi, imprese e agenzie del lavoro. Questa rete consente di offrire agli studenti esperienze autentiche e orientanti, facilitando il raccordo tra formazione e realtà socio-economica. Tuttavia, tale collaborazione deve mantenere una chiara finalità educativa, evitando derive meramente utilitaristiche.

Particolare attenzione va riservata agli studenti con disabilità, per i quali la transizione non può essere ridotta al solo inserimento lavorativo, ma deve essere inscritta in un più ampio progetto educativo individuale (Giaconi, 2015). In questo senso, risulta fondamentale promuovere contesti inclusivi e riconoscere la persona nella sua complessità, superando visioni riduttive e valorizzando competenze e potenzialità (Bertagna, 2012). La costruzione di percorsi personalizzati richiede una forte alleanza tra scuola, famiglia e servizi, in grado di sostenere una progettualità coerente e dignitosa.

Nel contesto contemporaneo, inoltre, il mondo del lavoro richiede non solo competenze tecniche, ma anche abilità trasversali, quali comunicazione, flessibilità, pensiero critico e capacità di collaborazione (Lepri, 2020). Tali competenze si sviluppano anche attraverso esperienze informali e relazionali, che la scuola è chiamata a riconoscere e valorizzare, contribuendo alla formazione integrale della persona (Bruscaglioni, 2016).

In ultima analisi, l'orientamento si configura come educazione alla conoscenza di sé. Aiutare gli studenti a interrogarsi sulla loro identità, su cosa desiderano e su quale direzione intendono dare alla propria vita significa accompagnarli verso una progettualità consapevole. La transizione scuola-lavoro diventa così un passaggio verso l'adultità, intesa non come semplice acquisizione di un ruolo sociale, ma come capacità di assumere responsabilità, prendere decisioni e partecipare attivamente alla vita collettiva (Friso, 2022).

La scuola è chiamata, quindi, a un compito fondamentale: non solo trasmettere saperi, ma costruire contesti educativi capaci di integrare teoria ed esperienza, favorire la riflessione e sostenere la crescita personale (Margiotta, 2007). Solo in questa prospettiva sarà possibile formare soggetti competenti, autonomi e consapevoli, in grado di affrontare la complessità del presente e di progettare il proprio futuro con responsabilità e senso.

Bibliografia

Aiello P. (2023). L'orientamento come esercizio di agentività: prospettive inclusive. In Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., & Vannini I., *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 373-377). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bertagna G. a cura di (2012). Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo. Brescia: La Scuola.

Biagioli R. (2023). *L'Orientamento formativo.* Pisa: ETS.

Biesta G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Bruscaglioni M. (2016). *Persona empowerment: Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.

Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Dainese R. e Pileri A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa. *Pedagogia oggi*, 22(2), 32-39.

Dewey J. (1963). *Esperienza e educazione* trad.it 1963. Firenze: La Nuova Italia.

Freire P. (2004). *Pedagogia degli oppressi* (Ed. italiana). Torino: EGA – Gruppo Abele. (Opera originale pubblicata nel 1970)

Friso V. a cura di (2022). *L'orientamento come ponte verso il futuro.* Lecce: Pensa MultiMedia

Giaconi K. (2015), *Qualità della vita e progetto individualizzato. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Trento: Erickson

Heidegger M. (2006). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trad.). Milano: Longanesi. (Opera originale pubblicata nel 1927)

Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New York: Prentice Hall.

Lepri C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva.* Trento: Erickson.

Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Mulè P. (a cura di) (2017). *La didattica per competenze. Presupposti epistemologici e ambientali di apprendimento.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Trinchero R. (2016). *Costruire, valutare, certificare competenze: Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Vannini I. (2023). Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagogista sperimentale. In Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I., *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 45-60). Lecce: Pensa MultiMedia.

Vecchiarelli M. (2022). Costruire buone pratiche. Il valore aggiunto di un'alleanza territoriale tra Centri di Formazione Professionale (CFP) e Istituzioni scolastiche. *Rassegna Cnos*, 1, 95-103.

Vegliante R. (2023). Rileggere il ruolo della famiglia nel mutato ambiente di apprendimento. *Società Italiana di Pedagogia*, 12, 359-362.

Vertecchi B. (2023). Nuove forme dello svantaggio. Emarginati e omologati. *Tuttoscuola*.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Geneva: World Health Organization. (Italian ed. Trento: Erickson).

SP1 – 3
Il progetto di vita nelle persone con disabilità anziane: prospettive pedagogiche e ricerca empirica

Enrico Miatto[1], Antonio Cuccaro[2], Chiara Gentilozzi[3], Claudia Maulini[4]

Il contributo analizza il costrutto di Progetto di vita (Pdv) nei percorsi di invecchiamento delle persone con disabilità, alla luce del rinnovato quadro normativo delineato dalla Legge 227/2021 e dal D.Lgs. 62/2024, che ne sanciscono la natura individuale, personalizzata e partecipata. La ricerca, di impianto metodologico integrato, presenta gli esiti della fase quantitativa, realizzata mediante questionario online somministrato a professionisti dei servizi socio-educativi. I risultati evidenziano un'ampia convergenza nel riconoscere il Pdv come dispositivo orientato alla qualità della vita, all'autodeterminazione e alla continuità biografica. Permane tuttavia uno scarto significativo tra il piano valoriale e la sua traduzione operativa, riconducibile a criticità strutturali quali frammentazione dei servizi, disomogeneità delle competenze e debole integrazione interistituzionale. Il contributo sottolinea la necessità di rafforzare le condizioni organizzative e formative per una effettiva implementazione del Pdv lungo l'intero arco della vita.

Keywords: Progetto di vita, invecchiamento, disabilità, qualità della vita, servizi socio-educativi

1. Introduzione

L'invecchiamento della popolazione rappresenta un fenomeno globale che interpella in modo significativo le scienze dell'educazione e sociali. Negli ultimi decenni si è registrato un aumento costante della popolazione anziana, destinato ad accentuarsi nei prossimi anni (ONU, 2022; OMS, 2022; ISTAT, 2020). Tale dinamica interessa in misura crescente anche le persone con disabilità, la cui aspet-

1 Enrico Miatto, Prof. Aggregato di Pedagogia speciale, didattica e ricerca educativa, Istituto Universitario Salesiano Venezia.
2 Antonio Cuccaro, Phd. Researcher, Università Niccolò Cusano.
3 Chiara Gentilozzi, Prof.ssa Associata di Didattica e pedagogia speciale, Università Pegaso.
4 Claudia Maulini, Prof.ssa Associata di Didattica e pedagogia speciale, Università di Napoli Parthenope.

tativa di vita è progressivamente aumentata grazie a miglioramenti nei sistemi sanitari, di welfare e nei servizi socioeducativi (Stárek & Klugerová, 2023).

Se da un lato questo processo rappresenta un esito positivo in termini di tutela dei diritti e condizioni di salute, dall'altro apre nuove e complesse sfide pedagogiche e sociali. L'invecchiamento in presenza di disabilità si caratterizza, infatti, per specificità rilevanti, quali un esordio anticipato dei segni di senescenza, traiettorie evolutive differenziate rispetto alla popolazione generale e una maggiore esposizione a vulnerabilità sociali e istituzionali (Stárek & Klugerová, 2023).

In tale scenario, la qualità della vita (QdV) si configura come criterio interpretativo e operativo centrale. Secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHOQOL Group, 1995), essa comprende dimensioni interconnesse che includono la salute fisica, il benessere psicologico, le relazioni sociali e l'ambiente di vita. Un approccio centrato sulla QdV consente di superare modelli assistenziali e di orientare le pratiche educative verso l'autodeterminazione, la partecipazione e la dignità della persona (Hudakova & Majerníková, 2013; Simador Godoflite et al., 2024).

In questo quadro, la Pedagogia speciale è chiamata a svolgere un ruolo strategico, contribuendo non solo alla presa in carico educativa, ma anche alla costruzione di contesti inclusivi e al rafforzamento della cooperazione interdisciplinare tra servizi sociali, sanitari ed educativi (Stárek & Klugerová, 2023). Tale integrazione risulta fondamentale per rispondere ai bisogni complessi che emergono dall'intreccio tra disabilità e invecchiamento, riconoscendo la persona come soggetto di diritto, capace di esprimere desideri e progettualità lungo tutto l'arco della vita.

Il contesto italiano è stato recentemente interessato da rilevanti innovazioni normative. La Legge 227/2021 e il successivo D.Lgs. 62/2024 introducono una prospettiva centrata sulla valutazione multidimensionale e sul Progetto di vita (Pdv) individuale, personalizzato e partecipato, quale dispositivo cardine per garantire continuità, qualità e coerenza nei percorsi di vita delle persone con disabilità (Pasqualotto & Lascioli, 2025; Lascioli & Pasqualotto, 2025).

Il Pdv si configura, in questa prospettiva, come un dispositivo educativo e sociale che integra dimensione biografica, relazionale e istituzionale, promuovendo processi di co-progettazione tra persona, famiglia, servizi e comunità. Tale cornice interpella in modo diretto i servizi residenziali e semiresidenziali per persone anziane con disabilità, chiamati a tradurre i principi normativi in pratiche quotidiane (Giraldo & Gilardoni, 2024).

Nonostante ciò, la letteratura evidenzia una limitata attenzione alle rappresentazioni e alle pratiche degli educatori nei contesti residenziali, privilegiando spesso il punto di vista sanitario o familiare (Simador Godoflite et al., 2024). Tuttavia, proprio gli educatori e i referenti dei servizi svolgono un ruolo cruciale nella costruzione concreta del Pdv, attraverso pratiche quotidiane di accompagnamento, osservazione e progettazione (Miatto & Maulini, 2025).

A partire da tale lacuna, il presente contributo si propone di esplorarne le percezioni, le pratiche e le competenze, con particolare attenzione alle modalità attraverso cui il Pdv viene interpretato e implementato nei servizi per persone con disabilità anziane.

2. Metodologia

La ricerca adotta un disegno metodologico integrato quali-quantitativo, finalizzato a esplorare le modalità attraverso cui il Pdv viene compreso e attuato nei servizi per persone con disabilità anziane. In coerenza con tale impianto, la ricerca si è articolata in due fasi: una prima fase di analisi quantitativa, basata su un questionario strutturato, e una fase successiva di stampo qualitativo volta all'esplorazione in profondità dei risultati quantitativi. Il presente contributo restituisce in modo specifico le risultanze relative alla componente quantitativa dell'indagine, rinviando ad un prossimo lavoro l'integrazione con i dati qualitativi per una lettura complessiva e triangolata dei risultati.

Il questionario, elaborato per indagare in modo sistematico le rappresentazioni e le pratiche degli operatori dei servizi residenziali e semiresidenziali per persone con disabilità anziane, dopo una fase di pre-test, è stato somministrato online tramite *Google Forms* nel periodo agosto-novembre 2025, coinvolgendo educatori professionali, pedagogisti e operatori socio-educativi attivi in servizi residenziali, semiresidenziali e domiciliari distribuiti sul territorio nazionale.

Il campione di convenienza è stato raggiunto attraverso una strategia multilivello che ha previsto il coinvolgimento dei coordinatori dei servizi, l'invio tramite canali istituzionali e il supporto di reti professionali operanti nel settore della disabilità.

Lo strumento è composto da 18 item e si articola in quattro sezioni principali:

- Sezione anagrafico-professionale, volta a caratterizzare il campione (età, genere, titolo di studio, esperienza, tipologia di servizio);
- Sezione sulla rappresentazione del Pdv, finalizzata a rilevare il grado di centralità attribuito al Pdv e le modalità con cui viene definito;
- Sezione sulle pratiche e sugli strumenti, relativa agli strumenti utilizzati (PEI, PAI, ICF, valutazione multidimensionale, osservazione) e alle modalità di aggiornamento del Pdv;
- Sezione sulle competenze e criticità, volta a indagare fattori facilitanti e ostacolanti, competenze professionali e bisogni formativi.

Il questionario integra domande chiuse a risposta multipla e scale di valutazione, utili a produrre dati quantitativi comparabili, con alcune domande aperte, finalizzate a raccogliere elementi descrittivi e interpretativi.

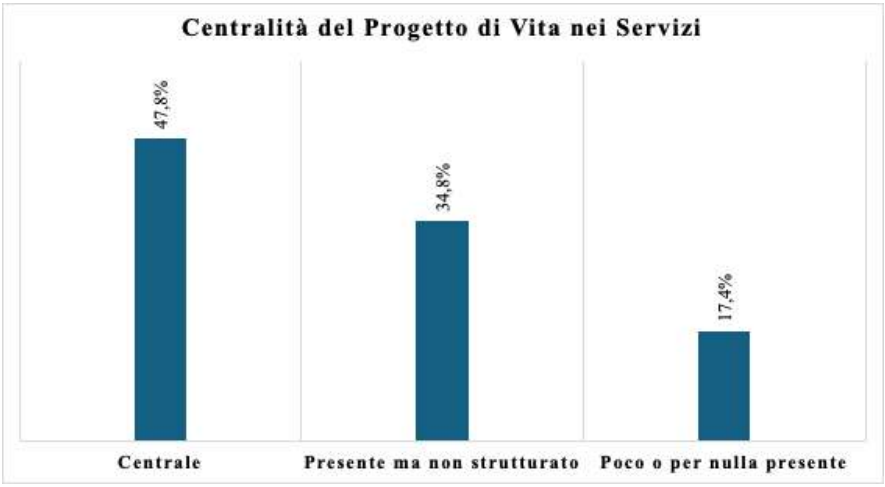
Lo strumento è stato sottoposto a validazione di contenuto da parte di tre esperti di pedagogia speciale, al fine di garantirne coerenza teorica, pertinenza e chiarezza.

La scelta del questionario risponde all'esigenza di ottenere una mappatura ampia e trasversale delle pratiche in uso nei servizi, individuando tendenze ricorrenti, criticità e livelli di implementazione del Pdv, anche alla luce delle recenti innovazioni normative.

3. Risultati

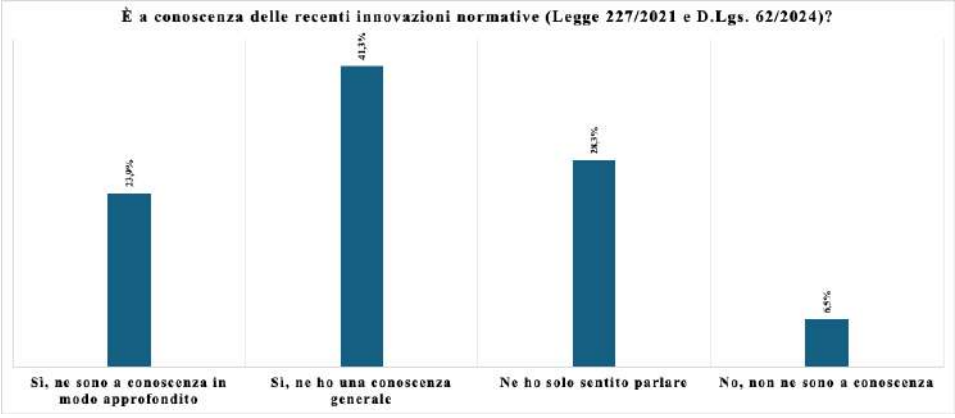
Dall'analisi complessiva dei dati emerge una rappresentazione del Pdv ampiamente condivisa e coerente con il rinnovato quadro normativo. Gli operatori lo definiscono come un processo personalizzato, dinamico e radicato nella continuità biografica della persona, orientato al benessere, alla dignità e al mantenimento delle autonomie residue. L'invecchiamento non è interpretato come fase di semplice declino, ma come passaggio evolutivo che richiede accompagnamento intenzionale, adattamenti progressivi e sostegni calibrati. Particolare rilievo viene attribuito alla valorizzazione della storia personale, delle relazioni e dei contesti di vita, elementi che consentono di mantenere continuità identitaria anche nelle fasi di maggiore fragilità. Il riferimento ricorrente ai concetti di autodeterminazione ed empowerment conferma inoltre una lettura del Pdv come dispositivo capace di sostenere una qualità di vita significativa anche nella terza età della disabilità.

A fronte di tale convergenza, sul piano definitorio, i dati restituiscono tuttavia una significativa eterogeneità nelle pratiche. Il 47,8% dei 47 rispondenti considera il Pdv centrale nella propria azione educativa, segnalando una progressiva interiorizzazione dell'approccio person-centered. Accanto a questo dato, il 34,8% ne indica una presenza non ancora strutturata, evidenziando una distanza tra orientamento culturale e dispositivi operativi effettivamente disponibili nei servizi. Infine, il 17,4% lo considera raramente o per nulla adottato, mostrando come persistano contesti in cui la progettualità non assume ancora una funzione sistemica e continua a essere sostituita da logiche prevalentemente assistenziali.



Nel complesso, tali evidenze delineano un sistema in transizione, nel quale i principi del D.Lgs. 62/2024 risultano riconosciuti ma non ancora pienamente tradotti in pratiche consolidate e condivise.

Questa tensione tra riconoscimento e implementazione emerge con chiarezza anche rispetto alla conoscenza del quadro normativo. Il 41,3% degli operatori dichiara una conoscenza generale della riforma, mentre solo il 23,9% riferisce una conoscenza approfondita; il 28,3% afferma di averne soltanto sentito parlare e il 6,5% non ne è affatto a conoscenza.



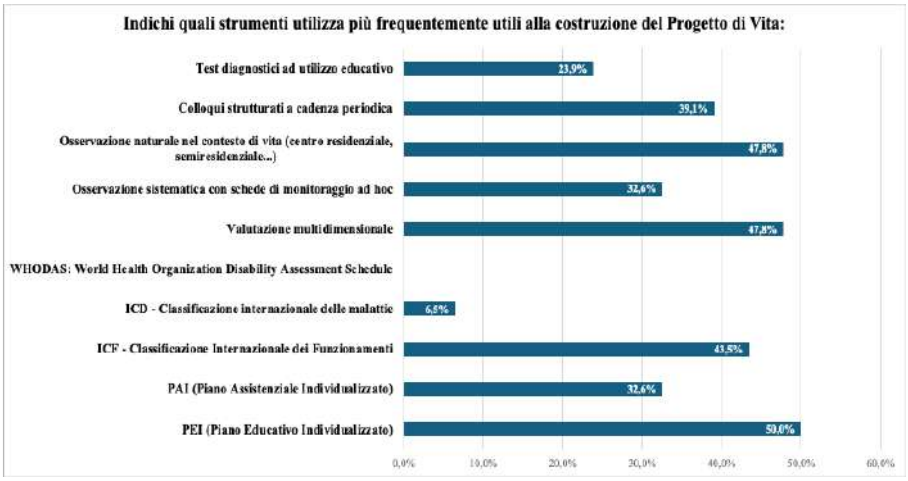
Si tratta di un dato particolarmente significativo, in quanto evidenzia come la riforma sia ormai presente nel discorso professionale, ma non ancora pienamente interiorizzata nelle sue implicazioni operative. Ne deriva la necessità di rafforzare

percorsi formativi e dispositivi di accompagnamento capaci di sostenere l'appropriazione concreta degli strumenti introdotti, in particolare la valutazione multidimensionale e la governance interservizi.

L'impatto delle innovazioni normative, inoltre, viene percepito principalmente in due direzioni convergenti: il maggiore riconoscimento del Pdv anche nella terza età (37%) e il rafforzamento della collaborazione tra servizi per la disabilità e servizi per l'invecchiamento (37%). A queste si affiancano ulteriori dimensioni di cambiamento, quali la necessità di adottare strumenti di valutazione multidimensionale (17,4%) e di sviluppare nuove competenze professionali (8,7%).

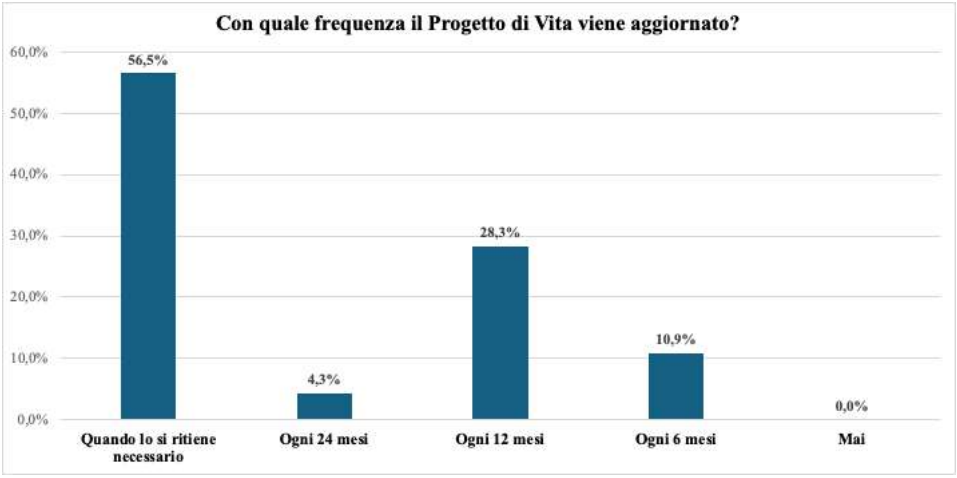
Nel loro insieme, questi dati suggeriscono che la riforma agisce come leva di trasformazione culturale e organizzativa, ma richiede ancora condizioni strutturali adeguate per produrre effetti sistemici.

Sul piano delle pratiche, si conferma una prevalenza di strumenti pedagogici e osservativi: il PEI è utilizzato dal 50% dei rispondenti, l'osservazione naturale dal 47,8% e quella sistematica dal 32,6%. Parallelamente, si registra un crescente impiego della valutazione multidimensionale (47,8%) e del modello ICF (43,5%), mentre risultano meno diffusi strumenti diagnostici quali i test educativi (23,9%) e le classificazioni ICD (6,5%).



Questo assetto evidenzia una chiara prevalenza di approcci orientati al funzionamento e alla lettura situata dei bisogni, in linea con una prospettiva pedagogica che privilegia la dimensione relazionale e contestuale rispetto a quella esclusivamente clinica. Al contempo, la compresenza di strumenti tradizionali e innovativi segnala una fase di transizione, in cui i servizi stanno progressivamente integrando i riferimenti introdotti dalla normativa senza aver ancora raggiunto una piena sistematizzazione.

Una dinamica analoga si riscontra nelle modalità di aggiornamento del Pdv. Il 56,5% dei rispondenti indica che esso viene rivisto "quando necessario", configurando un approccio prevalentemente reattivo, attivato in risposta a cambiamenti nelle condizioni della persona. Una quota del 28,3% adotta una revisione annuale, più coerente con una logica di pianificazione, mentre solo il 10,9% effettua aggiornamenti semestrali e il 4,3% ogni due anni.

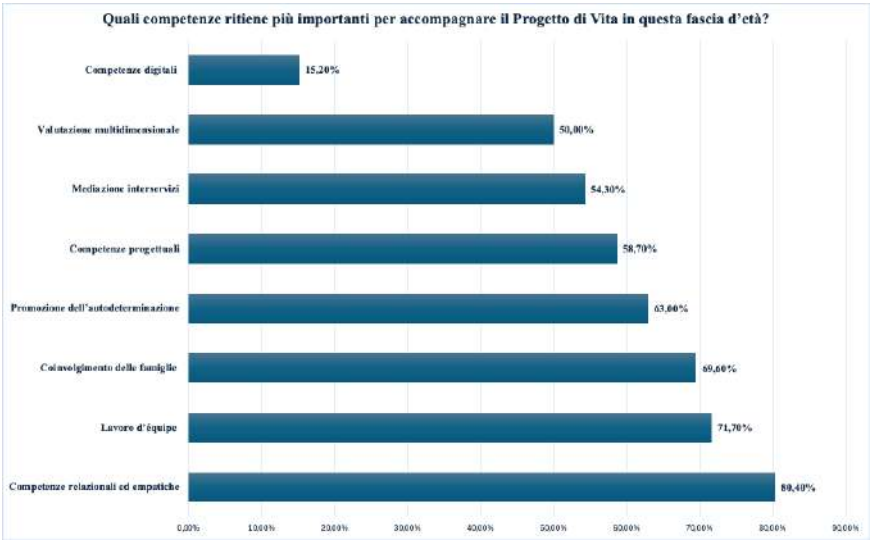


Anche i criteri di aggiornamento, esplicitati nelle risposte ad una domanda aperta, confermano questa tendenza: essi risultano principalmente legati alle trasformazioni dello stato di salute o del funzionamento della persona, seguiti dall'osservazione quotidiana degli educatori, dal confronto d'équipe e, in misura minore, dal coinvolgimento delle famiglie. Nel complesso, emerge una progettualità ancora fortemente situata nella contingenza, che necessita di una maggiore formalizzazione e ciclicità, in coerenza con le indicazioni normative.

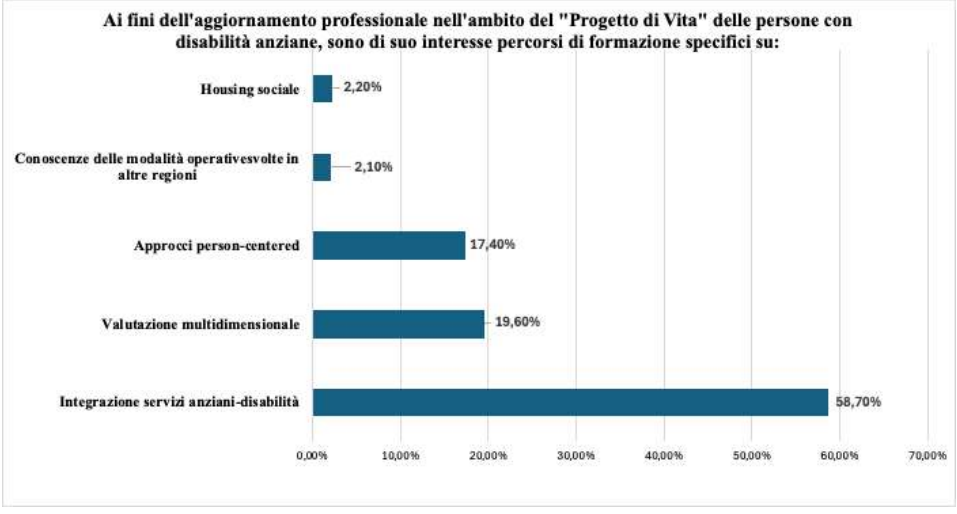
Gli esempi di intervento efficace, riportati nella seconda risposta aperta, contribuiscono a chiarire ulteriormente le condizioni che rendono il Pdv realmente significativo. Le attività personalizzate e centrate sugli interessi della persona, la promozione delle autonomie quotidiane e le opportunità di inclusione sociale e partecipazione territoriale emergono come fattori decisivi per il benessere. A questi si aggiunge la continuità educativa, che consente di mantenere coerenza tra passato, presente e prospettive future. Tali elementi convergono nel delineare un modello di intervento fondato su personalizzazione reale, accompagnamento nel tempo e radicamento nei contesti di vita, mostrando come il Pdv sia già, in molti casi, operante nelle pratiche anche quando non formalizzato.

Nella terza domanda aperta i partecipanti indicano come principali ostacoli all'implementazione del Pdv la carenza di risorse economiche, la formazione insufficiente del personale e la debolezza del coordinamento tra servizi. A questi si aggiungono le resistenze familiari, la scarsità di tempo per la progettazione e, in misura più contenuta, ostacoli di natura culturale, legati al riconoscimento ancora parziale dell'invecchiamento nella disabilità. Tali criticità evidenziano come la piena attuazione del Pdv richieda interventi non solo metodologici, ma anche organizzativi e politici.

Le competenze richieste agli operatori risultano fortemente orientate alla dimensione relazionale ed educativa. Le competenze relazionali ed empatiche (80,4%), il lavoro d'équipe (71,7%) e il coinvolgimento delle famiglie (69,6%) emergono come fondamentali, insieme alla promozione dell'autodeterminazione (63,0%). Le competenze progettuali (58,7%) e di mediazione interservizi (54,3%) riflettono la necessità di rafforzare l'integrazione tra sistemi, mentre la valutazione multidimensionale (50%) segnala un ambito in progressiva diffusione. Le competenze digitali restano invece marginali (15,2%), indicando uno spazio ancora poco esplorato ma potenzialmente rilevante.



Coerentemente, i bisogni formativi espressi dagli operatori indicano come prioritaria la formazione sull'integrazione tra servizi (58,7%), seguita dalla valutazione multidimensionale (19,6%) e dagli approcci person-centered (17,4%). Nel loro insieme, questi dati delineano un campo professionale in evoluzione, in cui la sfida principale non consiste nell'adozione dei principi del Pdv, ormai ampiamente condivisi, quanto nella loro traduzione sistemica in pratiche stabili, coordinate e sostenute a livello organizzativo e istituzionale.



4. Discussioni e conclusioni

I risultati dell'indagine restituiscono un quadro che, lungi dal potersi considerare lineare, si configura come uno spazio attraversato da tensioni strutturali tra riconoscimento normativo, elaborazione culturale e pratiche effettive. Il Pdv appare ormai assunto, almeno sul piano dichiarativo, come orizzonte di riferimento condiviso, inscritto in una grammatica pedagogica centrata sulla continuità biografica, sull'autodeterminazione e sulla qualità della vita. Tuttavia, tale riconoscimento non coincide con una piena trasformazione delle pratiche, né con una riorganizzazione coerente dei dispositivi istituzionali che ne dovrebbero sostenere l'attuazione.

I dati mettono in luce una discontinuità significativa tra il livello simbolico-discorsivo e quello operativo: il Pdv è ampiamente legittimato come principio, ma rimane parzialmente indeterminato come pratica. Tale scarto non può essere interpretato esclusivamente in termini di ritardo applicativo, ma va piuttosto letto come espressione di una più profonda tensione tra modalità operative e di servizio alla persona differenti. Da un lato, quello della personalizzazione e della progettualità biografica; dall'altro, la persistenza di assetti organizzativi e culturali tuttora ancorati a logiche assistenziali, settoriali e prestazionali.

Il Pdv si configura come un dispositivo "critico" nel senso epistemologico del termine: non semplicemente uno strumento operativo, ma un operatore di trasformazione che mette in discussione le categorie attraverso cui i servizi interpretano la disabilità, l'invecchiamento e il rapporto tra persona e contesto. La difficoltà della sua piena implementazione evidenzia, dunque, non solo limiti organizzativi, ma una più ampia resistenza sistemica alla riconfigurazione dei modelli di intervento.

Le criticità rilevate – frammentazione dei servizi, debolezza della governance interistituzionale, carenze formative e scarsità di risorse – non appaiono come variabili contingenti, bensì come elementi strutturali che definiscono il campo entro cui il Pdv tenta di affermarsi. In tal senso, il rischio è che esso venga progressivamente riassorbito entro dispositivi esistenti, perdendo la propria portata trasformativa e riducendosi a etichetta nominale priva di reale incidenza sulle pratiche.

Al contempo, le evidenze relative alle competenze professionali e agli interventi efficaci suggeriscono che, a livello micro, siano già presenti forme di pratica coerenti con i principi del Pdv. Tali pratiche, spesso non formalizzate, si sviluppano nei margini operativi dei servizi, attraverso processi di adattamento situato, relazioni significative e progettualità implicite. Ciò apre una questione rilevante: il cambiamento sembra emergere più come pratica diffusa e tacita che come esito di dispositivi formalizzati, indicando una possibile asincronia tra innovazione normativa e trasformazione effettiva dei contesti.

In ultima analisi, i risultati dello studio costituiscono una prima mappatura

delle tendenze in atto, ma mostrano al contempo i limiti di una lettura esclusivamente estensiva del fenomeno. La complessità del Pdv, inteso come processo relazionale, situato e temporalmente distribuito, richiede infatti strumenti di analisi capaci di coglierne la dimensione interpretativa, narrativa e contestuale.

Per tale ragione, si rende necessaria una triangolazione con la componente qualitativa della ricerca, non come semplice integrazione metodologica, ma come passaggio epistemologicamente necessario per accedere ai significati che orientano le pratiche ed esplorare come il Pdv venga effettivamente costruito, negoziato e trasformato nei contesti di servizio, mettendo in luce le logiche implicite, le tensioni operative e le forme di mediazione attraverso cui esso prende forma.

La triangolazione, pertanto, non assume una funzione meramente confermativa, ma generativa: essa permette di interrogare criticamente i dati quantitativi, di problematizzarne le evidenze e di restituire la complessità dei processi educativi come esiti di interazioni tra soggetti, contesti e dispositivi istituzionali.

Le implicazioni per la ricerca e per la pedagogia speciale risultano rilevanti. Da un lato, emerge la necessità di sviluppare studi longitudinali e multilivello capaci di cogliere l'evoluzione delle pratiche nel tempo e nei diversi contesti. Dall'altro, si conferma il ruolo della pedagogia come sapere critico, chiamato a descrivere le pratiche, e a interrogare le condizioni che ne rendono possibile – o ne ostacolano – la trasformazione.

Bibliografia

Giraldo, M., & Gilardoni, A. (2024). Servizi e soluzioni di long-term care per persone con disabilità che invecchiano: Un'analisi esplorativa a partire da una scoping review. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 45–63.

Hudakova, A., & Majerníková, L. (2013). Quality of life of people with disabilities. *Kontak*t, 15(4), 401–406.

Istat. (2020). *Invecchiamento attivo e condizione di vita degli anziani in Italia.*

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2025). Il "Progetto di vita" tra orizzonte pedagogico e dispositivo giuridico: analisi critica e prospettive attuative nel quadro del D. Lgs. 62/2024. *Education Sciences & Society*, 2, 48–59.

Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Carocci.

Miatto, E., & Maulini C. (2025), Dal dispositivo normativo al dispositivo pedagogico: il Progetto di Vita per l'inclusione lavorativa. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 60–73.

ONU. (2022). *World Population Prospects 2022*. United Nations, Department of Economic and Social Affairs.

Organizzazione Mondiale della Sanità. (2022). *World Report on Ageing and Health*. WHO.

Simador Godoflite, M. C., Barbosa, R., Antunes, D. C. R., Fey, S., Lopes, Í. de O., Peixoto, M. C. O., Berlese, D. B., & Santos, G. A. (2024). Person with disability and their aging process: A systematic review of the literature. *Revista Caderno Pedagógico*, 21(6), 1–18.

Stárek, L., & Klugerová, J. (2023). Special pedagogical and social support in the life of an ageing person with a disability. *Synesis*, 15(1), 1–14.

WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403–1409.

SP1 – 4
La disabilità come oggetto culturale nella rappresentazione filmica del progetto di vita, tra disabilitazioni, retoriche discorsive e nuovi possibili immaginari

Fabio Bocci, Leonardo Tantari[1]

Nel presente contributo gli autori prendendo le mosse da una serie di precedenti riflessioni e indagini su cinema e disabilità, così come facendo riferimento a studiosi come Guattari e Deligny che hanno indagato il dispositivo cinematografico quale strumento di egemonia culturale ma anche di emancipazione, descrivono i primi esiti di una indagine esplorativa sulla rappresentazione filmica del Progetto di vita, presentando anche un nuovo modello per analizzare i contenuti delle rappresentazioni oggetto di indagine.

Keywords: Disabilità, Progetto di vita, Dispositivo cinematografico, Osservatorio critico, Deligny

Introduzione

Nel 1976 la rivista *Cinématographe* pubblica l'intervista al filosofo Félix Guattari *Le cinéma doit devenir un art mineur*[2] dove lo studioso analizza il crescente interesse dei media alla follia e alla psichiatria. Guattari fa riferimento a *Matti da slegare* (1975), scritto e diretto da Marco Bellocchio, Silvano Agosti, Stefano Rulli e Sandro Petraglia, nel quale è documentata l'esperienza antistituzionalista dell'ospedale psichiatrico di Colorno (Straniero & Bocci, 2025) a sostegno della lotta di Franco Basaglia per il superamento del modello psichiatrico repressivo.

L'attenzione alle, così definite, *minoranze sociali*, porta Guattari a interrogarsi sulla dicotomia *arte minore* vs *arte maggiore*. Alla domanda se il cinema possa con-

1 Fabio Bocci è Professore Ordinario, Università degli Studi Roma Tre. Leonardo Tantari è PhD Student presso il DIN T&LS Università di Macerata e Roma Tre. Il contributo è frutto di una riflessione comune. Va comunque attribuita a Leonardo Tantari l'Introduzione, a Fabio Bocci il Paragrafo 1, a entrambi le Conclusioni.

2 Ora in *Rivoluzione Molecolare* (1977). Ed. italiana 2017.

siderarsi arte minore, il filosofo risponde affermativamente, sostenendo però che l'aggettivazione non denota una negatività. La differenziazione, apparentemente valutativa in termini di *qualità*, consente di prendere coscienza di una dicotomia, di una dialettica: ciò che è considerato *minore* è in realtà *un'arte che può essere al servizio di chi costituisce una minoranza*, mentre l'aggettivo *maggiore* può fare riferimento a *un'arte al servizio del potere* (Guattari, 2017).

Guattari, precisa ulteriormente la riflessione riferendosi alle *cinemacchine desideranti*: «Il cinema, la televisione e la stampa sono divenuti degli strumenti fondamentali per formare ed imporre una realtà e dei significati dominanti. Prima ancora di essere degli strumenti di comunicazione, di trasmissione d'informazione, sono degli strumenti di potere. [...] I temi del cinema, i suoi modelli, i suoi generi, i suoi gruppi professionali, i suoi mandarini, le sue vedette sono – lo vogliano o no – al servizio del potere. E non solo in quanto dipendono direttamente dalla sua macchina finanziaria, ma in primo luogo e soprattutto perché partecipano alla elaborazione e alla trasmissione dei suoi modelli soggettivi. Attualmente i media funzionano per l'essenziale al servizio della repressione. Ma possono diventare degli importantissimi strumenti di liberazione. Il cinema commerciale, per esempio, alimenta nei film western un razzismo latente; può impedire la produzione di film su avvenimenti come quelli del maggio '68 in Francisa; ma il super 8 e il magnetoscopico potrebbero trasformarsi in mezzi di scrittura molto più diretti ed efficaci dei discorsi e della stampa. In tal modo potrebbero contribuire a mettere in scacco la tirannia del "saper scrivere" che pesa non solo sulla gerarchia borghese ma si esercita nelle file di quel che si conviene chiamare il movimento operaio» (Guattari, 2017, pp. 130-131).

L'analisi filosofica e socio-politico-culturale di Guattari – da porsi anche in continuità con quella di Foucault (1976; 1977) sui rapporti tra sapere, potere e soggettività, nonché sui meccanismi del controllo – ci appare particolarmente calzante per affrontare il tema della rappresentazione sociale della disabilità (e dell'alterità) mediante il dispositivo cinema.

Il cinema – come dispositivo artistico-espressivo e come forma (il cinelinguaggio), così come nel suo farsi evento sociale e culturale (il cinematografo) all'interno di uno specifico luogo fisico (la sala cinematografica) – avvalendosi dei meccanismi psicologici di *proiezione* e di *identificazione* che gli sono propri (Morin, 1962; Musatti, 2000), fin dagli albori non ha semplicemente messo in scena il *corpo disabile* (l'*infermo*, l'*invalido*, l'*anormale*, il *minorato*…), non ha solo mostrato «la disabilità che è nel mondo (o, come si è soliti dire, in chiave abilista, il mondo della disabilità)» ma ha costruito «il concetto stesso di disabilità, restituendolo per mezzo di una sua rappresentazione, oggettualizzandolo come fenomeno culturale (quindi politico)» (Bocci, 2025, p. 214. Si vedano anche Blanc & Stiker, 2003; Schianchi, 2023).

Sia nell'alveo del processo di scrittura, realizzazione e produzione, sia per mezzo

della proiezione-visione, il dispositivo cinematografico struttura lo sguardo, lo indirizza, lo guida. Da un lato propone una determinata *immagine* dell'umano (o di un certo tipo di umano, ad es. la *disabilità*), corrispondente al valore che il sistema egemonico attribuisce a una certa soggettività, e, dall'altro, per mezzo della rappresentazione di questa immagine ne conferma la sua collocazione nel palinsesto sociale di riferimento, reificandola e normandola, quindi oggettualizzandola.

Il meccanismo prevalente di veicolazione-costruzione di immagine-immaginario è quello delle *retoriche discorsive* (Vadalà, 2013) – in particolare quelle della *compassione*, della *normalità* e del *supercrip* – le quali devono essere intercettate e studiate (attivando un *osservatorio critico*) quando si analizza il dispositivo cinematografico in rapporto alla *rappresentazione* della disabilità. Il piano di indagine diventa così tanto scientifico-culturale quanto politico.

E non potrebbe essere altrimenti. Come afferma ancora Guattari (2017), qualunque sia il soggetto rappresentato il cinema *prende posizione*, proponendo modelli sociali di desiderio e, aggiungiamo, di desiderabilità. La dialettica in atto è, dunque, quella tra riproduzione dei modelli egemonici e emancipazione da tali modelli. Detto altrimenti con la Pedagogia Istituzionale (Canevaro, 1999; Gueli, 2025) la dialettica tra *istituito* e *istituente*.

Proprio avvalendoci del lessico istituzionalista possiamo di conseguenza affermare – come già anticipato altrove (Bocci, 2020) – che in ambito pedagogico speciale il cinema può essere utilizzato come *analizzatore* (Hess & Weigand, 2008) per comprendere come funziona il sistema istituzionale in relazione a temi e questioni che lo interpellano. Nel nostro caso, il modo in cui il sistema socio-politico-economico-culturale per mezzo del dispositivo narrativo cinematografico conferma la rappresentazione della disabilità come *malattia*, come *mancanza*, come *inabilità* e, di conseguenza, supporta una visione abilista dei *corpi sociali* (sia delle singole soggettività ma, anche, quelli collettivi, in ottica produttivistica), agendo processi di disabilitazione. Di contro, come suggerito dallo stesso Guattari richiamando *Matti da slegare* (ma anche il lavoro di Fernand Deligny) – il cinema può anche agire come dispositivo di presa di coscienza, di emancipazione, di empowerment e di autodeterminazione. In tal senso, il cinema assolve a una funzione di *agente* (Schianchi, 2023), funzione che, declinata sulla *disabilità*, offre almeno tre piste di ricerca e di analisi (Bocci, 2025); il cinema come *agente* di: *categorizzazione*; *incorporazione e normalizzazione*; *capacitazione, autodeterminazione* e *emancipazione*.

Sulla base di questa premessa abbiamo allestito un *osservatorio critico* finalizzato a indagare il modo in cui il cinema ha *messo in scena-costruito* la disabilità. Abbiamo così ripreso alcuni nostri lavori precedenti come base per una nuova indagine esplorativa mirata ad approfondire la rappresentazione filmica del *progetto di vita*. In tal senso abbiamo anche elaborato un modello (in stato embrionale) per accompagnare la ricerca e l'analisi di pellicole che si sono *occupate* di questo tema.

1. Un osservatorio critico sulla messa in scena della disabilità

Nel corso degli ultimi 25 anni abbiamo prestato particolare attenzione alla *rappresentazione* della disabilità-diversità nel cinema (es: Bocci, 1998; 2005; 2009; Bocci & Domenici, 2019; Bocci, Straniero & Tantari, 2024). Ci siamo via via posti alcune domande che hanno guidato la nostra analisi. Ad esempio: Quanti e quali film hanno messo in scena la disabilità nel corso del tempo?; Quali disabilità sono state maggiormente rappresentate? Come? C'è una prevalenza di rappresentazioni in una determinata nazione rispetto alle altre?; C'è un rapporto significativo tra periodo storico in esame e numero di film prodotti?; C'è una correlazione tra scoperte della clinica in merito ai diversi funzionamenti umani e le modalità di rappresentazione cinematografica?; Che tipo di rappresentazione è stata offerta della disabilità. Con l'approdo nei Disability Studies se ne sono poi aggiunte altre: Quali retoriche discorsive emergono dalla rappresentazione cinematografica mainstream della disabilità?; Quali sono le caratteristiche del cinema periferico rispetto alla rappresentazione dei corpi non conformi?; Se, come e in che misura il passaggio al mainstream determina una estromissione degli elementi sovversivi presenti nella rappresentazione periferica dell'alterità?; Quali sono i dispositivi che il sistema etero-normo-abilista adopera per incorporare il portato sovversivo dell'alterità?; In che misura il cinema contribuisce a determinare la costruzione della disabilità come oggetto politico-culturale?

Proseguendo su questa strada, nell'ambito del Convegno Nazionale della SIPeS *Progetto di vita e disabilità. Qualità di vita in ogni stagione della vita* abbiamo ulteriormente approfondito le nostre indagini, avvalendoci del motore di ricerca *Internet Movie Database*, già utilizzato per precedenti ricerche (Bocci, 2005; 2008). Nello specifico ci siamo avvalsi delle seguenti *parole chiave* presenti nelle trame dei film archiviati in *IMDB*: *Disability*, *Diversity*, *Inclusion, Equity, Inequality*, *Indipendent Living*, *Empowerment*, *Self-Determination*, *Participation*, *Intersectionality*, *Advocacy*, *Activist*, *Activism*. Abbiamo poi operato alcune combinazioni tra queste parole chiave, finalizzandole alla nostra indagine esplorativa (Tabella 1).

Prodotti filmici per parola chiave	**Prodotti filmici con combinazioni di parole chiave finalizzato al Progetto di vita – Vita Indipendente**
Disability = 1686	Indipendent Living + Disability = 3
Diversity = 4164	Empowerment + Disability = 8
Inclusion = 303	Empowerment + Inclusion = 31
Equity = 277	Empowerment + Inclusion + Disability = 2
Inequality = 410	Self-Determination + Disability = 1
Indipendent Living = 6	Diversity + Equity + Inclusion = 203
Empowerment = 316	Participation + Disability = 0
Self - Determination = 85	Advocacy + Disability = 6
Participation = 42	Activist + Disability = 11
Intersectionality = 124	Activist + Disability + Indipendent Living + Self-Determination = 0
Advocacy = 234	Activism + Disability = 33
Activist = 1008	Activism + Disability + Indipendent Living + Self-Determination = 0
Activism = 989	*Empowerment* + diversity = 37
	Empowerment + intersectionality = 52
	Activist + Self-Determination = 4
	Participation + Social = 19
	Participation + Inequality = 20
	Participation + Social = 19

Tab. 1. Primi esiti della rilevazione su IMDB per parole chiave

Come è possibile osservare da questi primi esiti, nel momento in cui si raffina lo sguardo e lo si indirizza da una generica rappresentazione della disabilità, della diversità e dell'inclusione al tema della vita indipendente, dell'autodeterminazione, dell'attivismo legato alla *condizione di disabilità*, il numero dei prodotti diminuisce sensibilmente.

Preso atto di ciò, il passo successivo, naturalmente, è quello di passare dal quantitativo al qualitativo e di visionare i film che affrontano il tema della vita indipendente, dell'empowerment dell'autodeterminazione lungo tre linee direttrici.

La prima è quella del cinema mainstream, ad es: *Elephant Man* (Lynch, 1980); *Figli di un Dio Minore* (Haines, 1986); *Rain Man* (Levinson, 1988); *Il mio piede sinistro* (Sheridan, 1989); *Forrest Gump* (Zemeckis, 1994); *Mi chiamo Sam* (Nelson, 2001); *Lo Scafandro e la Farfalla* (Schnabel, 2007); *Quasi Amici* (Nakache e Toledano, 2011); *CODA* (Heder, 2021).

La seconda è quella del cinema a metà strada tra mainstream e periferico, ad es: *Nel paese dei sordi* (Philibert, 1992); *Balla la mia canzone* (de Heer, 1998); *Piovono Mucche* (Vendruscolo, 2002); *Come prima* (Locatelli, 2004;); *Red Shoes* (Bertolucci, 2019); *Crip Camp* (Newman e LeBrecht, 2020).

La terza direttrice è quella del cinema periferico, ad es: *Amore impedito* (Graf, 1979); *Lo sguardo degli altri* (Solanas, 1980); *Sei bella Jeanne* (Menard, 1987); *L'uovo* (Danniel, 1987); *Piero e gli altri* (Motta e Del Boca, 1990); *Sto Lavorando?* (Segre, 1998); *Un silenzio particolare* (Rulli, 2004); *The Special Need* (Zoratti, 2013); *I passi per la vita* (Pazienza, 2020).

Si aggiungono poi i film che trattano esplicitamente il tema del Progetto di vita, ed es: *Gabrielle. Un amore fuori dal coro* (Archambault, 2013); *The Tribe* (Slabošpyc'kyj, 2014); *Sound of Metal* (Marder, 2019); *Then Barbara Met Alan* (Goodison e Sharma, 2022); *In viaggio con mio figlio* (Goldwyn, 2023); *Out of my Mind* (Sealey, 2024); *A Different Man* (Schimberg, 2024); *Hot Milk* (Lenkiewicz, 2025)

Riprendendo alcune delle domande iniziali, è interessante approfondire se e in che misura vi siano differenze tra le rappresentazioni mainstream e quelle del cinema periferico. Ed è altresì interessante approfondire come avvalersi di questi prodotti filmici. In tal senso, Bocci (2009; 2023) ha elaborato un modello nel quale ha posto in dialogo la struttura dell'ICF con la prospettiva della sociologia delle organizzazioni adottata da D'Incerti, Santoro e Varchetta (2000) per analizzare film in relazione alla gestione delle risorse umane nell'ambito della formazione (Fig 1).

Questo modello è stato rielaborato in riferimento al tema del Progetto di vita. Diversamente dal precedente, riferito all'ICF, la nuova proposta pone in dialogo il modello Bio-Psico-Sociale (*Funzionamento*), con la prospettiva dei Disability Studies (processi di *Denominazione*), con l'approccio dei movimenti per la vita indipendente (*Autodeterminazione*) e con un costrutto (*Linee di erranza*) derivante dal lavoro di Fernand Deligny (2017). Vi sono poi richiami a Foucault e a Guattari (*Dispositivi*, *Soggettività*) qui più volte citato. Dall'intreccio di queste quattro *linee*, che fanno riferimento ad altrettante *coordinate* (*Persona, Soggettività, Contesto, Dispositivi*), si determinano quattro quadranti di analisi che accolgono ciascuno una specifica *Dimensione* e un preciso tipo di *Corpo*: *Bio-Psichica* (*Corpo Biopsichico*); *Evolutiva* (*Corpo Esistenziale*); *Culturale* (*Corpo Sociale*); *Istituzionale* (*Corpo Normativo*) (Fig. 2).

Fig. 1. Dimensioni, Voci e Temi per l'analisi del film sulla disabilità (Bocci, 2012)

Fig. 2. Nuova proposta di un modello per analizzare i film su Disabilità e Progetto di Vita

Non abbiamo lo spazio per approfondire la proposta, peraltro in via di sviluppo, e rimandiamo a un prossimo contributo una presentazione più accurata. Qui ci limitiamo a evidenziare come questa modalità di analisi consenta un approccio multidimensionale e transdisciplinare, fornendo alla ricerca pedagogico-speciale ulteriori stimoli e opportunità di sviluppo.

Conclusioni

Abbiamo detto che il cinema non solo rappresenta la disabilità-diversità ma la costruisce come oggetto culturale. Pertanto, nel palinsesto sociale può assolvere sia a una funzione di asservimento (assimilazione, normalizzazione) sia di liberazione (empowerment, autodeterminazione).

Fare ricerca pedagogico-speciale su tale questione non è secondario, poiché il *Cinema* (ivi incluse le Serie televisive) continua a costituire il grande serbatoio dinamico dell'immaginario collettivo.

Analizzare i film e i differenti i dispositivi audiovisuali – mainstream o periferici che siano – consente di attivare un interessante *osservatorio critico*, il quale, in riferimento ad esempio al Progetto di Vita, può restituire la *visione* di come sono messi in scena i *corpi altri*, la loro presenza (o assenza), il modo con il quale sono tratteggiati nelle trame discorsive del sociale. In altri termini, consente da un lato di prendere coscienza dei meccanismi di disabilitazione agiti dalla nostra società abilista e, dall'altro, di approfondire narrazioni controculturali che denunciano e mettono in discussione l'immaginario abilista e l'ordine discorsivo dominante.

In tal senso, è ancora attuale il lavoro pionieristico di Fernand Deligny (Valtellina, 2018), il quale già nel saggio *La cinepresa strumento pedagogico* (1955) suggerisce l'uso della cinepresa per tutti coloro *che vogliono servirsene per raccontare in qualche sequenza di immagini, ciò che vedono della vita che vivono* (Deligny, 2017). Così facendo il vissuto di ciascun individuo diviene una *messa in vista*, dando modo di rappresentarsi e di raccontare a chi è invece sempre rappresentato e raccontato. Nel suo film *Ce Gamin-là* del 1976 (citato ancora da Guattari) sono rappresentate le *linee d'erranza* che fanciulli/e ritenuti/e *difficili* e *ineducabili* registrano all'interno dello spazio anti-istituzionale allestito da Deligny nelle montagne delle Cévennes. Sono gli itinerari di *sopravvivenza* di chi non può, e non vuole, conformarsi alle norme.

Si tratta, dunque, di un approccio al Progetto di vita delle *soggettività disabili* che contempla l'*autoconfigurazione* e l'*automappatura* di traiettorie esistenziali originali, al di là di qualsiasi richiesta di adattamento e accomodamento (anche ragionevole) a regole, contesti, situazioni, identità, ruoli sociali e predefinite/i.

Come anticipato, è per noi questo un ambito di studio e di ricerca particolarmente fecondo, che stiamo abitando con quella curiosità e apertura che sono – come suggerisce Canevaro (2013) – il tratto distintivo della Pedagogia Speciale.

Bibliografia

Blanc A. & Stiker H.J., 2003, *Le handicap en images. Les représentations de la déficience dans les oeuvres d'art*. Toulouse: érès.

Bocci F. (1998). Il cinema incontra l'autismo: la madre di David. *A.I.A.S.*, II(2): 37-38.

Bocci F. (2005). Percorsi di analisi cinematografica per conoscere la disabilità. *Difficoltà di apprendimento*, 11(2): 237-260.

Bocci, F. (2009). Classificare l'immaginario cinematografico. Proposte pedagogiche ed educativo-speciali per la formazione e per la ricerca. *Q-Times*, I(2): 6-23.

Bocci F. (2020). Altri corpi nei "Film di mezzanotte". Visioni e analisi delle rappresentazioni della disabilità e della diversità. In F. Bocci & A.M. Straniero. *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*. Roma: Roma TrE-Press.

Bocci F. (2025). Del Cinema e/o della Disabilità. Uno sguardo tra Disability Studies, Freak Studies e Analisi Istituzionale. In E. Valtellina (a cura di). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. Milano: UTET.

Bocci F. & Domenici V. (2019). La diversità nelle narrazioni seriali contemporanee. Un'analisi critica dei processi di incorporazione e immunizzazione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, VII(2): 416-429.

Bocci F., Straniero A.M. & Tantari L. (2024). Anna dei Miracoli: un film contro la cultura dell'indulgenza e della pietà. *L'integrazione scolastica e sociale*, 23(2): 147-168.

Canevaro A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Bruno Mondadori.

Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, I(1): 181-184.

Deligny F. (2017). *Il gesto e l'ambiente. Cinema e pedagogia*. Trento: Pellegrini.

D'Incerti D., Santoro M., Varchetta G. (2000). *Schermi di formazione. I grandi temi delle risorse umane attraverso il cinema*. Milano: Guerini.

Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

Foucault M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici.* Torino: Einaudi.

Guattari F. (2017). *Rivoluzione molecolare*. Milano: PGRECO.

Gueli C. (2025). *Pedagogia Istituzionale e Pedagogia Speciale*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Hess R. & Weigand G. (2008*). Corso di analisi istituzionale*. Roma: Sensibili alle foglie.

Morin E. (1962). *Il cinema o dell'immaginario*. Milano: Silva.

Musatti C. (2000). *Scritti sul cinema*. Torino: Testo e Immagine.

Schianchi M. (2023). Le relazioni pericolose. Quando la disabilità incontra il cinema. In M. Schianchi (a cura di). *Cinema e Disabilità. Il film come strumento di analisi e di partecipazione*. Milano-Udine: Mimesis.

Straniero A.M. & Bocci F. (2025). Mario Tommasini e la deistituzionalizzazione dal basso. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(4): 79-97.

Vadalà G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini & al., *Disability studies.* Trento: Erickson.

Valtellina, E. (2018). Janmari come educatore. Fernand Deligny, l'educazione e l'autismo. In D. Goodley & al., *Disability Studies e inclusione*. Trento: Erickson.

SP1 – 5
Il progetto SustainAbility per contrastare la povertà educativa e promuovere progetti di vita personalizzati e partecipati

Alessia Fabbri[1], Moira Sannipoli[2]

Il contributo intende presentare i primi risultati del progetto SustainAbility, promosso da Polis Società Cooperativa Sociale in collaborazione con il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione e finanziato all'interno del bando "Tutti inclusi" finanziato da "Con i Bambini" nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. La progettazione ha la finalità di ridurre la povertà educativa dei minori in situazione di disabilità (fascia d'età 10-14 anni) e delle loro famiglie nel territorio perugino. Il percorso ha proposto un approccio multi-agenzia di presa in carico individualizzata con lo scopo di aumentare, fin dalla preadolescenza, il protagonismo, l'autonomia e l'autodeterminazione nella costruzione del proprio progetto di vita, cercando di responsabilizzare la comunità educante in termini di culture e pratiche inclusive.

Keywords: povertà educativa, progetto di vita, famiglie, budget di inclusione, partecipazione sociale

1. La povertà educativa: letture capacitanti

La povertà educativa è diventata un costrutto molto investigato negli ultimi anni, con lo scopo di andare a declinare tutta quella serie di limitazioni che riguardano l'apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme e per condurre una vita autonoma e attiva (Save The Children, 2025).

Il fenomeno, complesso e pluridimensionale, tocca simultaneamente aspetti socioeconomici, politici e familiari e al tempo stesso direttrici psicologiche e relazionali, dando spesso vita a connessioni ricorsive e purtroppo altamente predittive. Gli indicatori che funzionano come evidenze riguardano la copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici, la presenza di classi a tempo pieno nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, la disponibilità del servizio

1 Assegnista di ricerca, Università degli Studi di Perugia.
2 Professoressa associata Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Perugia.

mensa nelle principali istituzioni scolastiche, la certificazione di agibilità e abitabilità delle scuole, la loro connessione ad internet, la dispersione scolastica e la possibilità per i bambini di andare a teatro, aver visitato musei, mostre, monumenti o siti archeologici, di praticare uno sport in maniera continuativa, di usare internet e di leggere libri.

Il tema riporta al centro della riflessione pedagogica il bisogno da una parte di individuare nuove cornici di lettura ed interpretazione dell'infanzia, ma dall'altro anche nuove policy e azioni che possano, in maniera innovativa, restituire a tutta la comunità occasioni di crescita, responsabilizzazione e impegno.

In letteratura attualmente gli interventi per il contrasto alla povertà sono sintetizzabili in tre grandi categorie (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017): azioni rivolte ad una diretta riduzione attraverso un ampliamento delle risorse economiche, culturali ed educative per il territorio e le famiglie; azioni rivolte ad incrementare i fattori di promozione della resilienza di tipo compensativo; azioni di potenziamento dei fattori protettivi per attenuare il contrasto alla deprivazione.

I provvedimenti messi in campo, se attivati singolarmente e non in maniera ecologica, tradiscono i limiti che questo concetto porta dentro di sé e permettono l'attivazione di percorsi che in maniera opposta ma complementare, amplificano o potenziano lo svantaggio. Lo sbilanciamento delle prassi mette in evidenza punteggiature riduzioniste che tendono a leggere il fenomeno in maniera esclusiva o come condizione o solo come situazione.

Nel primo caso, in una sorta di caduta in un modello individuale, la povertà è stata letta come un "guasto" che chiede riparazione, una sorta di "ignoranza" che attende "conoscenza", una presunta "oppressione" che domanda liberazione (Prada, 2005), spesso socialmente e culturalmente determinata. In una logica riparatoria gli interventi che sono nati dentro questa cornice hanno avuto una caratterizzazione medicalizzante, riparatoria e normalizzante (Vecchiato, Barbero Vignola, Bezze, Canali, Geron, Innocenti, 2016; Gaspari, 2018). Nel secondo caso, il prevalere di un modello sociale riduce la povertà a contesto situazionale di svantaggio che si focalizza esclusivamente su un ampliamento dell'offerta culturale all'interno di una determinata comunità. Il potenziare i contesti "alla cieca", senza tener conto della dimensione narrativa, senza pensare se quelle azioni possano coinvolgere, nei tempi e nelle forme, chi ne abbia davvero bisogno, mette in evidenza la caduta in progettazioni falsamente condivise e contestualizzate, che sposano più le ambizioni di chi opera, che i bisogni e le competenze di chi dovrebbe accoglierne il senso.

Anche il costrutto della povertà educativa merita allora di essere letto e ripensato in termini nuovi, maggiormente coevolutivi e capacitanti delle comunità, con chiavi interpretative più prettamente pedagogiche (Sannipoli, 2019). Dentro questa postura a fare la differenza è la possibilità di una regia educativa che sappia orchestrare visioni e azioni, una progettazione competente proprio perché consa-

pevole di non sapere tutto e di doversi aprire ad uno spazio di conoscenza e azioni interrotte che permettono ai soggetti coinvolti, grandi e piccoli, di completare nei modi e nelle forme in cui ciascuno è in grado di partecipare. Le proposte che assumono connotati coevolutivi sanno modulare i sostegni, costruire cultura e far evolvere i contesti e al tempo stesso le persone che coinvolgono. In questa logica tutti elementi che appaiono chiusi e rigidamente scritti si aprono ad uno spazio di immaginazione e di costruzione che permettono a tutta la comunità di abilitarsi. Il rafforzamento di reti, la valorizzazione delle capacità degli attori e la promozione di competenze, possono di fatto trasformare i territori in laboratori di sperimentazione sul futuro, che assume con forza i connotati di «fatto culturale» (Appadurai, 2014).

2. Il progetto SustainAbility

Il progetto SustainAbility è stato finanziato nel 2022 dalla Fondazione "Con i Bambini" all'interno del bando "Tutti inclusi. Interventi sperimentali per favorire l'inclusione sociale dei minori con disabilità e bisogni educativi speciali in condizioni di povertà educativa". L'avviso si proponeva di garantire la piena partecipazione alla vita sociale e scolastica dei minori con disabilità in condizioni di povertà educativa, intendendo sostenere interventi innovativi e sperimentali che rimuovano o riducano le barriere, sia fisiche che culturali, nell'accesso a opportunità educative e ludiche, garantendo la piena inclusione dei minori in situazione di "doppio svantaggio"(povertà e disabilità) (Giaconi, D'Angelo, Rotondi, Patera, Del Bianco, 2024), in coerenza con il modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001).

Dentro questa cornice di senso, SustainAbility è nato con l'obiettivo di predisporre una presa in carico globale di cento alunni di età compresa tra i dieci e i quattordici anni, residenti nel comune di Perugia, favorendo il loro accesso alle opportunità culturali, ricreative ed educative. I dati sulla povertà educativa nel contesto perugino e al tempo stesso il monitoraggio svolto dai servizi sanitari e da quelli scolastici in termini di partecipazione e coinvolgimento in contesti ordinari (e non meramente riabilitativi) ne avevano evidenziato la necessità. La progettualità, promossa da Polis Società Cooperativa Sociale, ha coinvolto Borgorete Società Cooperativa Sociale, APS So.stare, l'Azienda Unità Sanitaria Locale Umbria 1, il Comune di Perugia, l'IC Perugia 8, l'IC Perugia 14, il dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. La sua durata è triennale e si concluderà nel 2027.

Gli obiettivi del progetto sono quelli di superare la frammentarietà dei servizi di supporto ai minori con disabilità e delle loro famiglie (in tutte le loro componenti), attraverso un accompagnamento multi-agenzia individualizzato e perso-

nalizzato, con lo scopo di aumentare il protagonismo e sollecitando la capacità di riconoscere e nominare potenzialità, risorse e bisogni.

Il progetto, precedente al recente Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, ha ripreso i contenuti delle "Linee programmatiche: progettare il budget di salute con persona" emesse dalla Conferenza Stato-Regioni il 6 luglio 2022. Nel documento si legge: "Il protagonismo delle persone si realizza nella co-costruzione dei singoli Progetti Terapeutici Riabilitativi Personalizzati (PTRP) che si declinano sui principali determinanti sociali di salute (casa, formazione-lavoro, socialità) e ristrutturano nella definizione di un accordo tra i diversi soggetti coinvolti. Ciò consente di integrare le risorse di diversi servizi, Enti del Terzo Settore e altre agenzie che, in base alle specifiche competenze, convergono nel restituire alle persone coinvolte un orizzonte di dignità e di migliore qualità della vita, attivando al contempo tutte le risorse personali (ivi incluse le risorse economiche) e della rete naturale".

A partire da queste sollecitazioni si è scelto di tradurre l'azione di sostegno nell'elaborazione di Piani Terapeutici-Riabilitativi Personalizzati, formulati con il coinvolgimento del minore, della sua famiglia e dei diversi componenti del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione, cercando di connettere questo nuovo documento con il Profilo di Funzionamento (ove presente) e con il Progetto Educativo Individualizzato.

Il Budget di salute, utilizzato nel progetto e definito a riguardo come "budget di inclusione", si è rifatto ad alcune esperienze realizzate in Italia (Starace, 2011; Righetti, 2014; Tognetti Bordogna, Terraneo, Mazzeo, 2019) e ha messo a disposizione risorse per l'acquisto di device e software specialistici e per la partecipazione ad attività culturali, sportive ed educative, stipulando accordi con soggetti del mondo della cultura, dello sport e agenzie educative per calmierare le tariffe riservate ai minori.

Le fasi riguardanti il mapping delle risorse personali, la definizione e l'implementazione del budget e la sua valutazione hanno rappresentato il cuore della progettazione, evidenziandone, come vedremo in seguito, anche le principali criticità.

I destinatari diretti dell'intervento sono stati individuati e selezionati da un team di valutazione composto dai referenti del progetto delle scuole partner, dal personale della ASL e dei servizi sociali del Comune di Perugia. A tal fine all'inizio di ogni anno scolastico è stato emesso un avviso di selezione dei minori beneficiari dei singoli progetti individuali di inclusione. Entrambi gli avvisi hanno previsto i requisiti minimi di accesso:

1. Presenza di certificazione di disabilità
2. ISEE familiare inferiore ai quindicimila euro
3. Numero dei componenti del nucleo familiare

4. Situazione lavorativa dei genitori
5. Situazione abitativa
6. Presenza di altri servizi di sostegno già attivi.

Il modello è partito quindi dall'analisi dei bisogni e di alcuni desideri su cui ogni partecipante ha deciso di misurarsi, con lo scopo di promuovere, grazie all'accompagnamento di figure educative, spazi crescenti di socializzazione e partecipazione.

Nella costruzione di risposte adeguate volte a perseguire la crescita e l'autonomia del minore, il progetto ha sollecitato il protagonismo della famiglia, nell'accompagnamento dei percorsi e un sostegno alle stesse attraverso spazi di *respite care (*Neville, Beattie, Fielding, MacAndrew, 2015) e gruppi di auto mutuo aiuto. Parallelamente sono state promosse azioni di sostegno ai *siblings,* attraverso incontri laboratoriali e iniziative allargate di counseling familiare (Cinotti, Caldin, 2025).

Le azioni hanno sostenuto un modello di comunità educante caratterizzato dal superamento di proposte presenti all'interno di circuiti chiusi ed assistenziali per aprirsi in maniera nuova a contesti maggiormente ordinari e capacitanti. I soggetti coinvolti hanno stipulato "Patti di collaborazione" dove le parti si sono impegnate concretamente nelle azioni di integrazioni attraverso la rimodulazione dei contributi per l'accesso che possano facilitare i destinatari anche quelli in condizioni di svantaggio, ma soprattutto attraverso una responsabilità rinnovata per la promozione di esperienze tra pari e differenziate per interessi e non più per categorie.

Il progetto, ancora in corso, ha previsto la costruzione di una regia condivisa, che ha significato, in prima battuta, la condivisione di una semantica e di una cornice di pensiero e di azione comune.

Importante è stato l'investimento nella formazione dei soggetti territoriali coinvolti, insieme al personale docente e educativo, in un'ottica di *capacity building* del contesto (Campagna, 2024). In questa direzione si è svolta una geo-localizzazione delle opportunità, un vero e proprio engagement dei soggetti del territorio, un ampliamento in itinere del network territoriale fino alla stipula, come accennato, di patti di collaborazione. La sperimentazione prevede un processo di Service Design (Yu, Sangiorgi, 2018) del modello implementato con lo scopo di valutarne l'efficacia da parte dei diretti interessati ma al tempo stesso la sostenibilità in termini economici e di replicabilità in altre situazioni contestuali.

3. Interrogare in maniera critica e propositiva: domande per possibili ricalibrazioni

Il Progetto, al di là dei risultati raggiunti e quelli ancora in corso, ha aperto diverse riflessioni di carattere epistemologico, che interrogano in maniera significativa il rapporto tra dimensioni dichiarate e aspetti realmente esperiti. La possibilità, infatti, che le intenzionalità si traducano in prassi coerenti necessita sempre di processi di meta-analisi eticamente orientati.

Il percorso ha messo l'attenzione sull'intersezione tra condizioni di disabilità e il costrutto della povertà educativa cercando di evidenziare il peso che le situazioni svantaggiate possono esercitare, fin dall'infanzia, sui progetti di vita dei bambini e delle bambine. Se è vero che la progettualità è nata prima del recente decreto 62, sopra citato, si evidenzia costantemente il rischio di accogliere una cornice maggiormente riparatoria e riabilitativa, denunciato anche dalla scelta del nome da assegnare alle progettazioni personalizzate. Nonostante gli sforzi di apertura, la mancanza di cornici culturali forti in termini di capacitazione (Curto, Marchisio, 2025), si sono registrate proposte individuali molto orientate a partire dalla condizione (meno dalle dimensioni dei desideri). Si è utilizzato, nelle assegnazioni, un criterio vicino ancora all'idea di gravità e meno ecologicamente aperto alle dimensioni biopsicosociale (Pasqualotto, Lascioli, 2025). Non sempre si è riusciti a concedere spazio a bisogni e ambizioni, accomodandosi su un esistente realistico ma spesso non progettuale e in divenire.

L'età dei partecipanti rappresenta un'importante sfida: il cercare di attivare, prima possibile, percorsi di autonomia e autodeterminazione diventa centrale perché si possa diventare grandi (Sannipoli, 2022). La capacità di imparare a nominare i propri bisogni, ad imparare a desiderare ed esprimere il proprio volere non è però automatica. Va insegnata, accompagnata. L'unità di valutazione, anche negli incontri di regia, ha spesso indicato criticità nel sapere individuare, da parte dei minori, ciò che attiene al piacere e al volere, con il rischio di sostituzione e/o di delega a genitori e insegnanti. Accogliere scelte anche oltre il proprio immaginario rappresenta la capacità di dare fiducia che fa crescere catene di autonomie: aver fretta di assegnare può rappresentare un limite se il processo di scelta richiede tempi di maturazione. Da queste considerazioni si aprono tutta una serie di interrogativi su come questa esperienza si connetta alla vita reale e sia un'occasione per imparare a diventare e non per occupare tempo.

Il progetto ha richiesto una mappatura delle risorse del territorio: non sempre si è riusciti, al momento, ad andare oltre alcuni immaginari di categoria e al superamento di un coinvolgimento che sottintende l'idea di qualche buona concessione, in termini maggiormente pietistici. Rispetto all'idea del "Budget di inclusione" si è frequentemente legati all'idea che sia un portafoglio di bene/servizi da ricevere e meno di un portfolio esistenziale in cui il richiedente è in una posi-

zione attiva che non aspetta di essere risarcito ma porta qualcosa (valori, beni, risorse personali o ambientali) che sostanzia il "fondo".

In attesa che la conclusione e il monitoraggio finale del progetto restituiscano fotografie più sistematiche e rigorose, si evidenzia la necessità di attivare percorsi dialogici che aprano a processi di capacitazione reali, tanto nei partecipanti che nei professionisti coinvolti, anestetizzando la dimensione tecnica per estetizzare maggiormente quella prassica. Siamo di fronte a sfide culturali che chiedono di disarmare con sistematicità alcuni appiattimenti legati alla difficoltà di stare dentro mappe e azioni complesse, partecipate, realmente personalizzate.

È un processo che chiede cambi di paradigma che sappiano incarnarsi nelle scelte e nello loro continuo monitoraggio: non si tratta solo di misurare gli interventi messi in campo, ma congiuntamente valutarne le possibili e necessarie trasgressioni, emancipazioni e trasformazioni dei pensieri e delle azioni, di chi progetta e di chi si fa con fiducia e partecipazione accompagnare.

Bibliografia

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(15), 21–52.

Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.

Campagna, D. (2024). Come progettare iniziative di evaluation capacity-building "trasformative"? Prime evidenze da un'esperienza pilota. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 90, 68–86.

Cinotti, A., & Caldin, R. (2025). "Esperti per esperienza" e disabilità. Il contributo dei siblings alla progettazione inclusiva (pp. 35–44). In P. G. Amatori & C. Giaconi (Eds.), *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 35–44). Lecce: Pensa MultiMedia.

Conferenza Stato-Regioni. (2022, 6 luglio). *Linee programmatiche: progettare il budget di salute con la persona*. Intesa.

Curto, N., & Marchisio, C. M. (2025). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU* (Nuova edizione). Roma: Carocci.

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* (G.U. n. 111 del 14 maggio 2024).

Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6(2), 27–42.

Giaconi, C., D'Angelo, I., Rotondi, S., Patera, S., & Del Bianco, N. (2024). Costruire culture e pratiche inclusive tra Università e territori: uno studio di caso multi-regione per il contrasto della povertà educativa. *Education Sciences & Society*, 1, 134–147.

Neville, C., Beattie, E., Fielding, E., & MacAndrew, M. (2015). Literature review: Use of respite by carers of people with dementia. *Health & Social Care in the Community*, 23(1), 51–63.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2003). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson.

Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori* (pp. 1–245). Roma: Carocci.

Prada, G. (2005). Metodologicamente parlando, diagnosi ed educazione. In C. Palmieri & G. Prada (Eds.), *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.

Righetti, A. (2014). *I budget di salute e il welfare di comunità: metodi e pratiche*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.

Sannipoli, M. (2019). Le povertà educative tra condizioni e situazioni: verso una possibile lettura coevolutiva. In M. Amadini, S. Ferrari, & S. Polenghi (Eds.), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Sannipoli, M. (2022). *Fin dall'infanzia. Professionalità educative e sconfinamenti inclusivi* (pp. 1–226). Lecce: Pensa MultiMedia.

Save the Children. (2025). *XVI Atlante dell'infanzia (a rischio) – Senza Filtri*. Recuperato da https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/xvi-atlante-dell-infanzia-a-rischio-senza-filtri

Starace, F. (2011). *Manuale pratico per l'integrazione sociosanitaria. Il modello del budget di salute*. Roma: Carocci Faber.

Tognetti Bordogna, M., Terraneo, M., & Mazzeo, S. (2019). Il budget di salute come strumento di superamento delle forme di segregazione. *Minority Reports: Cultural Disability Studies*, 9(2), 161–184.

Vecchiato, T., Barbero Vignola, G., Bezze, M., Canali, C., Geron, D., & Innocenti, E. (2016). Povertà educativa: il problema e i suoi volti. *Studi Zancan*, 3, 5–22.

Yu, E., & Sangiorgi, D. (2018). Service design as an approach to implement the value co-creation perspective in new service development. *Journal of Service Research*, 21(1), 40–58.

SP1 – 6
La dimensione affettiva e sessuale nel Progetto di Vita: opportunità e limiti

Eugenia Di Barbora[1], Daniele Fedeli[2]

Il Progetto di vita (PdV), che come recita il D.Lgs. 62/2024 è *individuale, personalizzato e partecipato*, rappresenta uno strumento sostanziale per promuovere ed incidere sulla promozione della qualità di vita delle persone con disabilità e nondimeno costituisce un'importante occasione per plurime piste di ragionamento a carattere multi e transdisciplinare. Nel presente contributo la riflessione verte sugli elementi legati ai possibili interventi del PdV nell'area che connette disabilità e sessuo-affettività, aspetto per moltissimo tempo disconosciuto o negato ed attualmente ancora alla ricerca di un pieno diritto di cittadinanza, soprattutto nel caso di disabilità cognitive. La presentazione di alcuni dati preliminari di una ricerca esplorativa consente inoltre di sostenere ulteriormente la necessità di concepire il PdV come ciò che non si esaurisce in un contenitore istituzionale, ma si mostra come opportunità per co-costruire un approccio e un processo centrato sulla persona, che ne valorizzi olisticamente la diversità in una prospettiva intersezionale e lifespan.

Keywords: Progetto di Vita, affettività, sessualità, lifespan

1. Il PdV come progetto individuale, personalizzato e partecipato

Nel Decreto Legislativo del 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* – il PdV è indicato e presentato plurime volte in associazione a una trilogia di aggettivazioni.

In primis la *connotazione individuale* assegnata al PdV veicola l'idea di una centralità ed unicità data alla persona con disabilità, producendo uno spostamento di riflessione ed azione che va dal soggetto con disabilità, come meta di sostegni

1 Ricercatrice in Pedagogia perimentale, Università di Udine.
2 Professore ordinario in Pedagogia speciale, Università di Udine.

e provvedimenti, alla persona con disabilità come soggetto di diritti. Questo paradigmatico movimento produce una curvatura discorsiva e di pensiero che abbandona un approccio oggettivante dell'individuo per promuovere e sostenere la soggettivazione della persona, secondo una prospettiva che coinvolge anche i suoi contesti di vita e i plurimi attori che li abitano.

Una seconda aggettivazione che qualifica il PdV è la *personalizzazione*: se l'individuo assume centralità, lo fa come persona in un qui et ora, in uno spazio e tempo in cui manifesta aspirazioni e doti del suo essere unico e della sua esistenza esclusiva, attraverso bisogni, modalità di funzionamento e partecipazione che gli sono propri, ma anche tramite proprie risorse ed aspettative. Unicità ed esclusività che, universalmente validi per tutti, sono ineludibilmente imprescindibili nel progetto a breve e lungo termine della persona con disabilità cognitiva, esprimendosi secondo una declinazione di obiettivi congruenti, contestualizzati e aderenti alla persona, al fine di promuovere il suo miglior funzionamento e la sua più efficace partecipazione nel tempo presente ed in prospettiva futura. Il PdV, allontanando così forme e rischi di possibile standardizzazione e rispondendo a un principio conformativo, si offre come un piano adattivo e cogente rispetto alla persona con disabilità, costruendosi come un'opera di raffinata cesellatura che si dà come unicum, un abito sartoriale su misura.

Nondimeno il PdV è *partecipato*, poiché la persona con disabilità si inscrive nel processo decisionale del Progetto, assumendo un ruolo attivo in tutte le fasi: valutazione iniziale, redazione, revisione ed aggiornamenti. Un coinvolgimento ed un'implicazione che consentano alla persona con disabilità di manifestare non solo bisogni, ma anche desideri, predilezioni e aspettative in tutti gli ambiti dell'esistenza (domestica, accademica, lavorativa, ricreativa, ecc.). In questa prospettiva la persona con disabilità diviene titolare del progetto ed in termini più estesi assume la titolarità dei diritti soggettivi. Un protagonismo che promuove ed assegna – anche con i dovuti supporti – una dimensione necessaria e privilegiata all'agentività della persona con disabilità (Cottini, 2018, 2019), ponendosi come palestra di autonomia e responsabilità soggettive e reificandosi come esercizio di democrazia ed espressione di reale inclusione.

2. Il Progetto di vita DELLA persona e CON la persona

Come appena visto nella declinazione tracciata nel Dlgs.62/2024 la persona con disabilità assume una centralità forte e ragionata, che trasla il PdV da progetto per la persona a progetto della persona, da progetto sulla persona a progetto con la persona. Si tratta di uno spostamento paradigmatico, che destituendo una visione di rilevanza esclusivamente medico-sanitaria, assegna centralità a una prospettiva olistica e di forte riconoscimento dei diritti soggettivi. Un passaggio che

rende ancora più sostanziati e sostanziali alcuni elementi fondativi che in maniere palesi o implicite animano il documento che traccia, riprendendo un'espressione di D'Alonzo (2021), 'destini e destinazioni'.

Innanzi tutto un'idea di non frammentazione che nel PdV si esprime secondo due traiettorie: l'impegno assunto rispetto alla natura multidimensionale della persona con disabilità e l'essenza longitudinale e trasversale del progetto pensato e costruito con la stessa. Da un lato è evidente il rimando al modello bio-psico-sociale espresso nell'ICF (2001, 2007), così come il rimando al costrutto multidimensionale di Qualità della Vita di Schalock e Verdugo (2002, 2011). Dall'altro, la trasversalità rinvia ad un approccio ecosistemico (Bronfenbrenner, 2010) che non può prescindere dal considerare l'essenza longitudinale del progetto secondo "percorsi di vita indipendente" e "progetti personalizzati di lungo periodo" (ONU, 2006), ancorati ad una prospettiva life-span (Baltes 1987). Un altro elemento fondativo è rinvenibile nella dimensione di autodeterminazione riconosciuta al soggetto con disabilità, di cui viene affermata, accompagnata e sostenuta la capacità di orientare la propria esistenza secondo desideri, valori e propensioni personali (ONU, 2006), rispetto a cui il PDV assume il ruolo di dispositivo decisionale ed operativo, superando la logica dei meri bisogni e dei conseguenti interventi a carattere assistenzialistico, compensativo o riparativo.

A questi aspetti, che trovano chiara tematizzazione nel Decreto legislativo, per risonanza fanno eco altri due elementi costitutivi. In primis l'empowerment, da intendersi come il processo che consente all'individuo di acquisire consapevolezza, responsabilità e potere sul governo della propria vita e che, nell'orizzonte di una persona con disabilità, significa promuovere o implementare un processo di emancipazione personale (Freire, 2002). Nondimeno le trame testuali rinviano al *capability approach* (Sen, 2001; Nussbaum, 2014), volto a rispondere alle esigenze di equità e giustizia, mettendo la persona nelle condizioni di sviluppare capacità di dare corpo ai propri diritti, cogliere le opportunità reali, nonché realizzare ed esercitare la propria libertà di essere e di fare. La capacitazione non investe solo il soggetto, ma chiama parimenti in causa la responsabilità di ambienti sociali, contesti ambientali, politiche e culture.

Se, come recita il testo normativo, per il PdV *"l'obiettivo è quello di assicurare alla persona il riconoscimento della propria condizione di disabilità, rimuovendo gli ostacoli e attivando i sostegni utili al pieno esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, delle libertà e dei diritti civili e sociali nei vari contesti di vita, liberamente scelti"* (p. 3) ci si chiede: ove si collocano gli aspetti che afferiscono ad un accompagnamento emotivo, affettivo, sessuale in termini di informazione, formazione, rilevamento di bisogni, pianificazione progettuale e promozione di facilitatori all'inclusione in un progetto che chiamasi di vita? Il testo fa solo una volta cenno all'affettiva e questa presenza solitaria si accompagna ad un'assenza totale di aspetti riferiti alla sessualità. Non scrivere e non nominare la sessualità in relazione alle

persone con disabilità di fatto non la fa esistere, la nega ontologicamente, decretando un principio sottrattivo. Ma allora è giusto chiedersi: le persone con disabilità non hanno sesso (Ulivieri, 2014, Visentin et al. 2020)? Non hanno anch'esse diritto a costruirsi secondo le tappe evolutive una propria dimensione affettiva (Amatori, 2022), ma anche di orientamento sessuale e sessualità esperita (Bocci et al., 2019, 2020)? Alla luce di ciò s'impone la necessità di un'ampia riflessione, di un serrato confronto e di utili ripensamenti per rifondare, o forse dovremmo dire fondare, un'idea di progetto di vita delle persone con disabilità anche rispetto alla dimensione sessuo-affettiva. A nostro avviso è necessario dare forza alle molteplici ragioni a sostegno di questa irrinunciabile prospettiva che rimanda a una necessaria visione olistica della persona con disabilità, cui va garantito ed assicurato il diritto di accesso all'*Intimate Citizenship* (Plummer, 2003), interpretando anche bisogni dettati da letture intersezionali (Santinele Martino, 2022) ed attenzionando con cura la dimensione delle persone con disabilità intellettiva (Aquario et al., 2024). Un approccio sistemico che non può eludere un orientamento lifespan in cui la dimensione sessuo-affettiva trovi graduale accompagnamento rispetto alle traiettorie evolutive (Curto, 2024; Feresin, Bortolotti, 2024), promuova l'autodeterminazione che a sua volta passa attraverso percorsi di potenziamento rispetto a cui il ruolo dell'educazione e della formazione sono sostanziali (Magnanini, 2023), e – non per ultimo – sostenga un approccio per capacitazione che interessi l'individuo rispetto alla dimensione sessuo-affettiva e interpelli la società in termini capacitanti ed antiabilisti (Maltese, Fazliu, 2023).

3. Lo studio EmAS

Questo terreno di riflessione si è accompagnato alla necessità di sostanziare le considerazioni agite sul piano teorico anche con elementi desunti su un piano empirico. In questa direzione è stato avviato lo studio esplorativo descrittivo EmAS, volto ad indagare le convinzioni dei docenti rispetto all'educazione emotivo-affettiva e sessuale nei contesti scolastici, anche con riferimento alle implicazioni professionalizzanti ed ai i bisogni formativi di alunni/studenti con BES. In questa fase di avvio è stato selezionato un campione di 157 soggetti (M 6%, F 93%, preferisce non rispondere 1%, età media 39anni), composto da studenti in formazione iniziale e docenti in formazione continua afferenti all'Università di Udine, con l'intenzione poi di estendere lo studio sia a livello regionale che nazionale. Al campione è stato sottoposto, in modalità digitale tramite applicativo Forms, un questionario costruito ad hoc e composto da 30 quesiti suddivisi in quattro aree: dimensione anagrafica, dimensione personale (convinzioni), dimensione professionale e dimensione della formazione. È di interesse condividere alcune evidenze preliminari desunte dall'analisi dei dati.

In merito alle convinzioni personali, il campione mostra – anche secondo una stratificazione per gruppi – una congruenza quantitativa di risposte tra studenti in formazione iniziale e docenti specializzandi in merito al fatto di considerare molto importante per il benessere e la qualità della vita di una persona la sfera emotivo-affettiva (rispettivamente 98,8% e 97,3%) e abbastanza quella sessuale (60,7% e 61,6%).

Nell'area riferita alla dimensione professionale il campione complessivo mostra di ritenere che nella scuola italiana i temi legati alla sfera emotivo-affettiva siano prevalentemente poco affrontati, sviluppati ed accompagnati (61,1%) e prevalentemente per nulla affrontati, sviluppati ed accompagnati in relazione alla sessualità (51%). Di contro il campione ritiene che gli/le studenti/esse odierni/e abbiano elevati bisogni formativi legati alla sfera emotivo-affettiva (87,3%) ed alla sessualità (77,1%). Si tratta di bisogni che investono tutti, anche alunni e studenti con BES rispetto a cui, secondo il campione, sono da prevedere adattamenti specifici sia nei percorsi di educazione emotivo-affettiva (rispetto alle attività proposte 25% ed al linguaggio utilizzato 23%), che in quelli dell'educazione sessuale (circa linguaggio 23%, attività 22% e coinvolgimento di esperti 22%). Il campione reputa altresì che il PEI debba contemplare in misura molto importante gli aspetti riferiti alla sfera emotivo-affettiva (73,9%) ed in misura abbastanza importante la sessualità (45,9%). Viceversa nel PdV entrambe gli aspetti meritano di essere attenzionati con indici di prevalenza che interessano il molto sia per la sfera emotivo-affettiva (78,3%) che per la sessualità (63,1%).

Un ultimo dato che si reputa di elevato interesse è quello riferito all'area della formazione, in cui è considerata prevalentemente buona (46,5%) la formazione nell'ambito emotivo-affettivo (e a seguire sufficiente per il 31,8% ed insufficiente per il 15,3% del campione), mentre all'opposto l'andamento è inverso in relazione alla formazione legata ai temi della sessualità, ove il campione dichiara di avere in prevalenza una formazione ritenuta insufficiente (45,2%) e di seguito sufficiente (38,9%) e buona (14%).

4. Per una sintetica discussione

In sintesi le evidenze preliminari presentate indicano la necessità di aprire un'ampia riflessione sulla dimensione sessuo-affettiva delle persone con disabilità in una prospettiva intersezionale e di giustizia sociale.

Mostrano altresì l'impellente responsabilità a cui sono chiamati tutti gli attori gravitanti e coinvolti nel PdV della persona con disabilità, al fine di assicurare in termini olistici e secondo traiettorie di sviluppo longitudinali un accompagnamento al progetto di vita, in cui non è possibile elidere il piano affettivo e sessuale.

Nondimeno i dati mostrano il ruolo centrale ed agentivo che l'educazione e la

formazione possono rappresentare nell'accompagnare progressivamente una consapevole e più possibile autonoma conoscenza, autodeterminazione e governo della propria affettività e sessualità delle persone a sviluppo neurotipico come anche di persone con Bisogni Educativi Speciali. Rispetto a ciò – come mostrano le risposte offerte dal campione dello studio – emergono con forza i bisogni di alunni e studenti in merito a emotività, affettività e sessualità, a fronte di una scuola che sostiene poco o per nulla questi temi e di docenti formandi e specializzandi che si reputano insufficientemente preparati ad affrontare i temi legati all'educazione sessuale.

Conclusioni

In conclusione la riflessione volta a indagare le relazioni tra PdV e dimensioni affettivo-emotive e sessuali, così come alcune evidenze preliminari emerse dallo studio, ci mostrano che il PdV può rappresentare una solida opportunità inclusiva grazie a un impianto epistemologico che assegna centralità alla persona in termini di globalità, individualizzazione, personalizzazione e partecipazione.

Può altresì configurarsi il rischio di una possibile limitazione nella presa in carico palese e sostanziata della sessuo-affettività delle persone con disabilità, nel caso in cui la stessa non sia considerata una dimensione ineludibile della persona e della sue traiettorie di sviluppo e di vita, negandole un diritto di cittadinanza all'interno del PdV. Nondimeno un ulteriore fattore di rischio può essere rappresentato da una pianificazione e da un accompagnamento anche educativo e formativo non supportato da un adeguato profilo professionale delle figure coinvolte.

Bibliografia

Amatori, G. (2022). Orientamento e vita affettiva. promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della qualità della vita. *Studium Educationis*. XXIII, 1, 102-109

Aquario, D., Ghedin, E., De Martin, M. (2024). Un mondo da scoprire. La voce dei professionisti sulla dimensione affettivo-sessuale per le persone con disabilità intellettiva. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 19, 1, 129-143.

Baltes, P. (1987). Theoretical Propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the Dynamics between Growth and Decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.

Bocci, F., Guerini, I., Isidori, M.V. (2019). Sessualità e disabilità. Una esperienza di formazione-ricerca intorno alla figura e alla funzione dell'Assistente sessuale. *Italian Journal of special education for inclusion*, 1, 233-250.

Bocci, F., Guerini, I., Isidori, M.V. (2020). Disabilità e sessualità. La voce degli insegnanti sull'assistenza sessuale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*,1, 568-586.
Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
Cottini, L. (a cura di) (2019). *Universal. Design for Learning: verso il curricolo per l'inclusione*. Firenze: GiuntiEDU.
Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
Curto, N. (2024). La negoziazione individuale nell'accompagnamento personalizzato al progetto di vita: alcune note critiche, in Curto N. (ed.) *Scenari pedagogici per la deistituzionalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia. pp.101-116.
Decreto Lgs n.62 del 3/05/2024. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05-/14/24G00079/SG
Feresin, M., Bortolotti, E. (2024). La complessa questione della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva: le prospettive dei genitori. *Education Sciences & Society*, 1/2024. pp.244-259.
Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
Magnanini, A. (2023). Sexuality & Disability: An Exploratory Study. *QTimes-webmagazine*, XV, 2(1), 212-225.
Maltese, C., Fazliu, G. (2023). *Decostuzione antiabilista*. Torino: Eris.
Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle-London: University of Washington Press.
Santinele Martino, A. (2022). The intersection of sexuality and intellectual disability: shattering the taboo. In N.L. Fisher & L. Westbrook (eds.), *Introducing the new sexuality studies* (pp. 460-469). London: Routledge.
Schalock, R. L., et al. (2011). Quality of Life in the Context of Disability Policy. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(4), 211–219.
Nussbaum, M.C. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Ulivieri, M.(ed.) (2014). *LoveAbility l'assistenza sessuale per le persone con disabilità*. Trento: Erickson.
UN United Nations (2006). Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, https://pninclusione21-27.lavoro.gov.it/sites/default/files/2023-10/Convenzione%-20ONU.pdf (20.12.2025).
Visentin, S., Ghedin, E., Aquario, D. (2020). *Voglio amare per favore! Disabilità, sessualità, buone prassi*. Trento: Erickson.
World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability, and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
World Health Organization (2007). *International classification of functioning, disability and health: children & youth version*. Disponibile in: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43737/9789241547321_eng.pdf?sequence=1 (20.12.2025).

SP1 – 7
"Io immagino, tu scrivi". Per una analisi istituzionale della presa di parola sul progetto di vita

Carla Gueli[1]

Il dispositivo normativo del Progetto di vita (D.Lgs. 62/2024) prevede una progettualità la cui titolarità e iniziativa è affidata ai soggetti con impairment ma, al contempo, istituisce il coordinamento di una rete istituzionale (Comune, ASL, scuola e INPS). Poiché il "farsi discorso" progettuale necessita di spazi di elaborazione aperti e partecipati, con questo contributo, si desidera intercettare alcuni snodi critici relativi alla definizione e alla messa in atto del *progetto di vita* come progettualità partecipata, nella prospettiva del capability approach e della coprogettazione capacitante, attraverso la lente della pedagogia istituzionale e delle categorie fornite dall'Index for Inclusion e dall'analisi istituzionale. Desideriamo quindi comprendere attraverso quali culture, politiche e pratiche si realizzi l'esperienza della sperimentazione nazionale – ad oggi limitata ad alcune province e rimandata al 2027. Culture, pratiche e politiche riguardano anche la formazione degli operatori istituzionali. Infatti, affinché una cultura dei sostegni e dei diritti possa effettivamente realizzarsi, gli operatori dovrebbero sostenere con convinzione l'idea che soggetti con impairment possono compiere un progetto su di sé.

Keywords: progetto di vita, presa di parola, analisi istituzionale, disabilità, capability

1. Il progetto di vita oggi: presupposti pedagogici istituzionalisti

Il presente contributo riprende l'intervento presentato al Convegno SIPeS di Verona del 28 novembre 2025 e propone una riflessione sul progetto di vita a partire da una prospettiva pedagogica, istituzionale e critica. Il punto di partenza è una tensione ormai evidente: da un lato, il progetto di vita è sempre più richiamato nei dispositivi normativi e nel lessico professionale; dall'altro, nei contesti educativi e scolastici esso rischia spesso di ridursi a formula procedurale, adempimento

1 PhD, Università di Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione.

documentale o spazio di ascolto solo formalmente garantito. Potrebbe quindi essere utile interrogare il rapporto tra progetto di vita e diritto alla parola progettuale della persona con disabilità, nel presupposto, certamente fondato alla tradizione pedagogica emancipativa che richiamiamo con la pedagogia istituzionale e con l'analisi istituzionale, che rivolgono attenzione ai dispositivi, agli impliciti organizzativi, al non detto che abita i contesti e alla funzione analizzatrice della parola e della narrazione. Altresì, le cornici giuridiche (Dichiarazione di Salamanca, L. 104/1992, Convenzione Nazioni Unite 2006, D. Lds 62/24) si innestano in un quadro di carattere euristico e interdisciplinare, quindi orientate alla ricerca di un sentiero emancipativo (Canevaro, 2006) e di un confronto metodologico e al lavoro di rete e di progetto (Mura, 2012; Bocci, 2021). In questo senso, non potrebbe esservi autentico progetto dove la soggettività venga sostituita da tassonomie, automatismi organizzativi o saperi esperti che anticipano e delimitano il futuro.

L'ipotesi che orienta il lavoro è che il progetto di vita vada considerato come processo educativo e come pratica istituzionale situata attraversata da rapporti di potere, rappresentazioni della disabilità, culture professionali, possibilità o impossibilità di parola. In questa prospettiva, il progetto di vita si configura come un campo di forze (Lourau, 1999) determinato dalle culture scolastiche e valutative, dalle forme di collaborazione tra soggetti e servizi, dai modi in cui un'istituzione riconosce, o meno, la persona come autrice del proprio futuro.

L'istituzione, in tale orizzonte, non è soltanto cornice neutra, ma costituisce la produzione storica di ruoli, aspettative, classificazioni e autorizzazioni simboliche. Approfondendo le connessioni teoriche, dai Disability Studies e dal modello sociale della disabilità deriva una lettura critica dei processi di disabilitazione istituzionale, cioè di quelle pratiche, politiche e culture che non si limitano a gestire la disabilità, ma contribuiscono a produrre esclusione, minorazione sociale, restringimento dei futuri immaginabili. L'Index for Inclusion consente, infine, di leggere i materiali alla luce della triade culture, politiche e pratiche, mentre il Capability Approach richiama l'esigenza di considerare la persona non in termini di adattamento alla norma, ma nella concreta possibilità di scegliere, agire, desiderare e prendere parte alla costruzione della propria vita.

2. L'esperienza di ricerca

Il contributo si fonda su una ricerca qualitativa realizzata nel luglio 2023 attraverso due focus group con circa quaranta partecipanti tra docenti curricolari, docenti di sostegno, educatori e referenti per l'inclusione esperti. Il dispositivo utilizzato è stato quello delle storie professionali significative, che sono state considerate non come semplice repertorio testimoniale, ma come spazio generativo capace di

far emergere impliciti, immaginari, tensioni istituzionali e vissuti professionali. La scelta della narrazione quale via per l'esplorazione del tema del progetto di vita risponde a una precisa opzione epistemologica: le storie, infatti, rendono visibili gli snodi nei quali si condensano il potere dell'istituzione, la vulnerabilità dei soggetti, i margini di agency, le forme di autorizzazione o di azzittimento. In tal senso, il gruppo ha funzionato come luogo di emersione del non detto e come laboratorio di pensabilità, all'interno del quale la componente emotiva-professionale non è stata considerata elemento secondario.

L'analisi dei materiali ha consentito di individuare un primo nodo: la frequente assenza di una visione istituzionale sul futuro della persona con disabilità. In molte narrazioni il progetto di vita non sembra essere pensato dalle istituzioni scolastiche, il tempo extra-scuola è evocato in modo residuale, i percorsi sono costruiti in forma di adempimenti più che per aperture di possibilità, e pratiche ed esperienze quali quella del PCTO sembrano più letti in un quadro di burocratizzazione che di visione credibile del futuro. Questa prospettiva finisce per collocare la persona in un orizzonte ristretto, già deciso altrove, nel quale il soggetto rischia di restare ai margini del proprio progetto.

Un secondo nucleo riguarda la persistenza di culture valutative che ostacolano la parità di diritti. Nelle narrazioni raccolte emergono con forza la centralità del paradigma della norma, ovvero la difficoltà a riconoscere piena cittadinanza scolastica agli studenti con disabilità, la tendenza a considerare il diploma, le prove equipollenti o i percorsi ordinari come concessioni, più che come diritti. Il progetto di vita ne risulta negato e frantumato, dal momento che la valutazione, invece di essere strumento per il pieno sviluppo delle possibilità, certifica quei limiti che sono ritenuti accettabili. In tal modo, la cultura meritocratica e normalizzante produce un doppio effetto: restringe l'accesso a certi indirizzi di studio o traguardi e, insieme, alimenta una rappresentazione della persona come eccezione da gestire piuttosto che come soggetto di diritto.

Un terzo snodo riguarda le asimmetrie di potere tra discorso pedagogico e discorso medico-amministrativo (Bocci, Gueli, 2019). In molte storie, la ricollocazione improvvisa in programmazione differenziata, la paura della responsabilità legale, l'uso delle categorie come chiavi di smistamento e la marginalizzazione della voce delle famiglie o delle figure educative mostrano come il progetto di vita possa essere sottratto alla persona proprio nel momento in cui viene formalmente invocato. Si tratta di una specifica configurazione istituzionale del potere: quella in cui l'ascolto è previsto, ma entro margini stretti; la partecipazione è dichiarata, ma non incide; la parola è raccolta, ma non autorizzata a trasformare le decisioni.

Da questo punto di vista, una categoria interpretativa decisiva è quella di disabilitazione istituzionale. Essa si manifesta non solo nelle esclusioni esplicite, ma anche nelle forme ordinarie e quotidiane di contenimento del possibile: istituti che "non vedono" la presenza di studenti con disabilità in certi percorsi; consigli

di classe che operano ricollocazioni unilaterali; svalutazione della parola delle famiglie e degli educatori; stigma sedimentato nei discorsi informali. La disabilitazione istituzionale, dunque, non coincide con un singolo atto discriminatorio, ma con l'insieme di culture, politiche e pratiche che rendono più difficile prendere parola sul proprio futuro e farla valere nei processi decisionali. In questo senso, il progetto di vita diventa un analizzatore particolarmente efficace: osservando come viene pensato, scritto, discusso e agito, è possibile leggere la qualità inclusiva o escludente delle istituzioni.

Tuttavia, i materiali non restituiscono solo criticità. Accanto alle narrazioni che documentano silenziamento, esclusione e abbassamento delle aspettative, emergono esperienze capacitanti nelle quali gli ambienti familiari o educativi riconoscono la persona come autrice del proprio modo di stare al mondo. Si aprono quindi come prospettive auspicabili quelle della coprogettazione capacitante, che può offrire spazi di parola aperti e partecipati, ascolto significativo, riconoscimento della persona come autore o autrice del proprio futuro. In questi casi, il progetto di vita non è più un documento che registra decisioni prese altrove, ma un processo relazionale che si costruisce dentro pratiche di ascolto, negoziazione, fiducia e sostegno all'autodeterminazione. La parola progettuale non viene allora concessa paternalisticamente, ma sostenuta come diritto e come condizione della partecipazione.

Un ulteriore risultato rilevante concerne la funzione della narrazione. Dalle storie raccolte emerge come i docenti utilizzino la narrazione per nominare ciò che nelle istituzioni non si può dire apertamente, Così, la narrazione diventa autoriflessione e denuncia implicita. La rinegoziazione simbolica dei ruoli attiva una sorta di laboratorio di pensabilità del progetto di vita. Le storie non sono soltanto "dati" sulla realtà scolastica, ma veri e propri dispositivi critici: consentono di rendere dicibile il dolore istituzionale, di portare alla luce gli impliciti pedagogici, di trasformare esperienze individuali in sapere condiviso. In una prospettiva di analisi istituzionale, esse funzionano come analizzatori perché mettono in crisi la naturalità delle procedure, interrompono la neutralità apparente dei linguaggi tecnici e obbligano a interrogare il modo in cui l'istituzione costruisce i propri confini di pensabilità.

3. Implicazioni pedagogiche

Le implicazioni pedagogiche che derivano da questa analisi sono molteplici. In primo luogo, appare necessario formare all'ascolto significativo, cioè a un ascolto non ridotto a rito formale, ma capace di incidere realmente sui processi decisionali. In secondo luogo, occorre decostruire il paradigma normativo-burocratico che trasforma il progetto di vita in adempimento e la partecipazione in formula

vuota. In terzo luogo, è indispensabile lavorare sugli immaginari professionali, perché le basse aspettative, i pregiudizi e le rappresentazioni selettive della disabilità operano spesso prima ancora delle decisioni esplicite. Infine, il lavoro di rete va ripensato come pratica politica di coprogettazione e non come semplice coordinamento procedurale tra soggetti e servizi. Il progetto di vita, se vuole essere partecipato, richiede infatti trasformazioni sistemiche delle culture scolastiche, delle pratiche valutative, delle rappresentazioni della disabilità e degli spazi istituzionali di parola.

Il problema, allora, non riguarda soltanto la qualità tecnica dei documenti, ma la possibilità di trasformare gli spazi istituzionali in luoghi di coproduzione di desideri e possibilità. In questa prospettiva, la domanda pedagogica decisiva non è semplicemente come "redigere" un progetto di vita, ma come costruire contesti nei quali la parola della persona con disabilità possa essere realmente ascoltata, riconosciuta e resa efficace.

In conclusione, il contributo invita a considerare il progetto di vita come un dispositivo critico per leggere la qualità democratica e inclusiva delle istituzioni educative. La posta in gioco è etica e politica e riguarda la parola progettuale della persona con disabilità.

Parlare oggi di progetto di vita significa collocarsi dentro un cambiamento normativo importante: il D.Lgs. 62/2024 introduce un dispositivo strutturato, che richiede una coprogettazione fra persona, famiglia e istituzioni.

Il D.Lgs. 62/2024 affida la titolarità del progetto di vita alla persona con impairment, ma al tempo stesso attiva una rete istituzionale composta da Comune, ASL, scuola e INPS. Questa doppia natura – autonomia e forte istituzionalizzazione – apre immediatamente una tensione: *come garantire che la voce del soggetto non venga assorbita dalle logiche organizzative delle istituzioni?*

A oggi la sperimentazione del Progetto di vita è attiva solo in alcune province ed è stata rimandata al 2027. Questo significa che ci muoviamo in una fase di incertezza operativa ma di grande rilevanza riflessiva, nella quale possiamo certamente sviluppare spazi di parola autenticamente partecipati.

Bibliografia

Bocci F., Gueli C. (2019). Il rapporto dialettico tra discorso medico e discorso pedagogico. Una riflessione nella prospettiva dei Disability Studies e dell'Analisi Istituzionale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 3, 93–107.

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

Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.

Canevaro A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

Canevaro A., & Chiantera, A. (2019). *Il progetto di vita per le persone con disabilità*. Roma: Carocci.
Curcio R. (2018). *Ascoltare e narrare*. Roma: Sensibili alle foglie.
Gariglio Curto N. (2024). *I fondamentali per la progettazione personalizzata e partecipata*. Trento: Erickson.
Guerini I. (2020). *Quale inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
Ianes D. (2020). *Pedagogia e didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
Lourau R. (1999). *La chiave dei campi. Introduzione all'analisi istituzionale.* Roma: Sensibili alle foglie.
Marchisio C. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
Medeghini R. (2018). *Pedagogia dell'inclusione.* Milano: FrancoAngeli.
Mura A. (2012) *Pedagogia speciale. Riferimenti storici, temi e idee.* Milano: FrancoAngeli.
Oliver M. (2023). *Le politiche della disabilitazione: Il modello sociale della disabilità*. Verona: Ombre corte.
Pasqualotto L., Lascioli A. (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.

SP1 – 8
Potenzialità e benessere sin dalla scuola dell'infanzia. Il Progetto di Vita e la qualità degli ambienti di apprendimento

Marinella Muscarà[1], Francesca Mara Santangelo[2],
Alessandro Romano[3], Enza Manila Raimondo[4]

Il contributo approfondisce il nesso tra progetto di vita e qualità degli ambienti di apprendimento per la realizzazione di interventi educativi precoci nella scuola dell'infanzia. La cura e la gestione funzionale dello spazio educativo costituiscono un efficace fattore di protezione e di crescita dei bambini, mostrando come la qualità degli ambienti contribuisca a creare le condizioni per un'esperienza di apprendimento significativa. In particolare, è nella scuola dell'infanzia che l'intensa plasticità cerebrale degli alunni può favorire lo sviluppo di autonomie, la promozione del benessere e la costruzione di traiettorie inclusive. Il contributo presenta i risultati iniziali di una ricerca condotta all'interno di due istituzioni scolastiche siciliane sul valore educativo dello spazio nella scuola dell'infanzia. In tale scenario, l'intenzionalità educativa, la cura e la qualità degli ambienti offrono ai bambini e alle bambine le condizioni migliori per uno sviluppo pieno e armonico, ponendo le basi al progetto di vita.

Keywords: infanzia, ambienti di apprendimento, progetto di vita, intervento precoce, UDL

1. Per un Progetto di Vita a partire dall'infanzia

Nel quadro normativo contemporaneo, il progetto di vita si configura come uno dei dispositivi più significativi per la promozione dei diritti, dell'autodeterminazione e della partecipazione delle persone con disabilità. La definizione introdotta dalla Legge 227/21 e attuata dal Decreto Legislativo n. 62 del 2024 lo qualifica come un progetto individuale, personalizzato e partecipato, costruito a partire

1 Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna Kore.
2 Dottoranda, Università degli Studi di Macerata e Università Kore di Enna.
3 Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna Kore.
4 Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna Kore.

dai desideri, dalle aspettative e dalle preferenze della persona e orientato a individuare, entro una visione esistenziale unitaria, l'insieme dei sostegni formali e informali necessari a garantire qualità della vita, sviluppo delle potenzialità e possibilità di scelta nei diversi contesti dell'esistenza. Tale impostazione si colloca in continuità con i principi affermati dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006), che riconosce il diritto alla piena partecipazione e all'inclusione sociale e sollecita il superamento di approcci meramente assistenzialistici, promuovendo una prospettiva centrata sulla persona e sulle sue opportunità di partecipazione alla vita sociale (Favalli, 2024).

Se assunta in una prospettiva evolutiva, la matrice culturale e giuridica del progetto di vita può essere ricondotta anche alla Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (UN, 1989), che riconosce il bambino come soggetto di diritti fin dalla nascita. In particolare, il principio del superiore interesse del minore (art. 3), il diritto alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6) e il diritto all'ascolto e alla partecipazione (art. 12) delineano una cornice coerente con l'idea di un percorso progettuale costruito a partire dalla voce, dalle preferenze e dalle aspirazioni della persona. La Convenzione afferma, inoltre, il diritto del bambino con disabilità a una vita piena e dignitosa, orientata alla promozione dell'autonomia e della partecipazione attiva alla comunità (art. 23), anticipando in modo significativo l'impianto successivamente sviluppato dalla Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. In questa direzione, il progetto di vita trova nell'infanzia non soltanto un ambito di applicazione, ma il proprio fondamento etico e giuridico.

L'innovazione introdotta dal Decreto legislativo n. 62 del 2024 non riguarda esclusivamente la razionalizzazione procedurale degli strumenti di valutazione e progettazione, ma esprime soprattutto l'assunzione di una prospettiva anticipatoria e trasformativa. Il progetto di vita non coincide, infatti, con la semplice somma di interventi settoriali, ma con un processo dinamico che integra strumenti, risorse, interventi, accomodamenti ragionevoli e misure di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale (Romano, Giannone, Muscarà 2025). La sua finalità consiste nel prevenire l'emergere delle barriere e nell'attivare i supporti necessari nei diversi ambiti dell'esistenza, compresi quelli educativi e scolastici. In questa prospettiva, la dimensione educativa non rappresenta un segmento tra gli altri, ma uno spazio strategico nel quale si costruiscono le condizioni della partecipazione futura. Assumere pienamente tale impostazione implica riconoscere che il progetto di vita non prende avvio in età adulta, né coincide con il momento della transizione verso i servizi per l'autonomia, ma affonda le proprie radici nell'infanzia. Dal punto di vista pedagogico, esso può essere interpretato come un orizzonte di senso che orienta l'agire educativo verso la promozione delle capacità e delle libertà sostanziali della persona, in linea con l'approccio delle *capability* (Pasqualotto, 2014). Garantire diritti non significa, dunque, soltanto assicurare prestazioni o servizi, ma creare contesti nei quali ogni bambino e ogni bambina

possano effettivamente sviluppare competenze, aspirazioni e possibilità di scelta e azione.

La relazione tra progetto di vita e prima infanzia, inoltre, sembra mostrare un solido fondamento nelle evidenze neuroscientifiche. Alcuni studi sullo sviluppo cerebrale precoce (Bondi et al., 2025; Capodanno et al, 2025; Soldera, 2025) mostrano come le esperienze dei primi anni incidano in modo significativo sull'architettura neurale, influenzando funzioni cognitive, regolazione emotiva e competenze sociali. La plasticità cerebrale rende questa fase particolarmente sensibile sia ai fattori di rischio sia ai fattori di protezione: interventi tempestivi e contestualizzati possono, infatti, modificare le traiettorie di sviluppo, mentre condizioni di deprivazione o marginalità tendono a consolidare e amplificare le disuguaglianze (WHO, 2018). In tale cornice, l'intervento precoce non assume soltanto una valenza riabilitativa, ma anche preventiva e promozionale, incidendo sulle basi stesse del futuro progetto di vita della persona. Ne deriva che la costruzione del progetto di vita nell'infanzia richiede una progettazione integrata che coinvolga bambino, famiglia e contesti educativi. Sostenere precocemente le famiglie rafforza le competenze educative e promuove alleanze inclusive. I servizi educativi e la scuola dell'infanzia diventano luoghi privilegiati per garantire accessibilità e partecipazione. Il progetto di vita assume così un valore pedagogico oltre che giuridico, orientato a promuovere fin dai primi anni autodeterminazione, opportunità e contrasto alle vulnerabilità.

2. Spazi educativi e progetto di vita nella scuola dell'infanzia: una ricerca sulla qualità degli ambienti

Se il progetto di vita sembrerebbe trovare nell'infanzia il proprio fondamento normativo ed etico, è nelle istituzioni educative che tale principio può tradursi in prassi concreta. La scuola dell'infanzia rappresenta infatti uno spazio formativo capace di incidere sulle traiettorie di sviluppo, orientando le possibilità di apprendimento, partecipazione e autodeterminazione. La letteratura recente (Santangelo, Romano, Muscarà, 2025; Meccariello, Mentasti, 2023) evidenzia come la qualità degli ambienti educativi costituisca una variabile strutturale nei processi di crescita, in quanto le condizioni materiali, relazionali e simboliche entro cui si svolge l'esperienza scolastica contribuiscono a determinare l'ampiezza delle opportunità di esperienza offerte ai bambini. In tale prospettiva, l'organizzazione degli spazi e dei tempi assume un significato pedagogico che eccede la dimensione meramente organizzativa. La disposizione degli arredi, l'accessibilità dei materiali, la presenza di aree dedicate al movimento, al gioco simbolico o alla concentrazione individuale, così come le opportunità di scelta e autonomia offerte ai bambini, rendono

visibile una determinata idea di infanzia e traducono in forma concreta una specifica concezione di inclusione. L'ambiente educativo non si limita dunque a ospitare l'azione didattica, ma contribuisce a orientarla, incidendo sulla costruzione dell'identità personale, sullo sviluppo dell'autonomia e sull'acquisizione delle prime competenze cognitive e sociali.

Le ricerche empiriche indicano che gli ambienti progettati con criteri di flessibilità, accessibilità e coerenza con i bisogni evolutivi favoriscono la partecipazione attiva, la regolazione emotiva e comportamentale e l'emergere delle competenze cognitive di base. Al contrario, assetti rigidi o scarsamente accessibili tendono a produrre ostacoli alla partecipazione, con effetti particolarmente evidenti nei contesti segnati da condizioni di vulnerabilità sociale e culturale. In questo senso, l'organizzazione dello spazio assume una funzione strutturale nella costruzione delle condizioni che rendono possibile l'esercizio dei diritti educativi: non soltanto attraverso la rimozione degli ostacoli fisici, ma soprattutto mediante la predisposizione di ambienti capaci di accogliere la pluralità dei modi di apprendere e di partecipare, offrendo differenti modalità di accesso all'esperienza e alla costruzione dei significati.

Questa prospettiva trova un riferimento teorico nel modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001; Ianes, Canevaro, 2016) che riconosce al contesto ambientale e relazionale un ruolo determinante nel funzionamento della persona. In tale quadro interpretativo, l'ambiente educativo può essere letto come un insieme di fattori che agiscono da facilitatori o da barriere alla partecipazione. Gli accomodamenti ragionevoli assumono, quindi, il valore di scelte progettuali orientate a prevenire limitazioni alla partecipazione generate da ambienti non adeguatamente progettati. In modo complementare, il quadro dell'*Universal Design for Learning* (Raimondo, Muscarà, 2025) propone di concepire l'accessibilità come principio generativo della progettazione didattica, prevedendo fin dall'origine molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione e azione-espressione. Applicato alla scuola dell'infanzia, tale orientamento sollecita la costruzione di ambienti flessibili e multisensoriali, nei quali la diversità dei funzionamenti sia considerata un presupposto ordinario dell'azione educativa.

Su queste premesse teoriche si colloca il progetto di ricerca "EduCare. Spazi Educativi per Crescere", promosso dall'Università Kore di Enna, finalizzato a indagare il contributo che la qualità degli ambienti educativi nella scuola dell'infanzia può offrire allo sviluppo dei bambini e delle bambine – con particolare riferimento alle funzioni esecutive – e alla promozione di processi inclusivi, concorrendo fin dai primi anni alla costruzione delle condizioni educative e relazionali entro cui si delinea il progetto di vita della persona. La ricerca, condotta in due scuole dell'infanzia siciliane della provincia di Catania, ha previsto una fase di rilevazione attraverso strumenti standardizzati, con l'obiettivo di valutare sia la qualità dell'ambiente educativo sia il livello di sviluppo delle funzioni esecutive nei

bambini di età compresa fra i 3 e i 5 anni. A tale scopo, sono stati utilizzati la scala ECERS-3 (Harms et al., 2014) e il test FE-PS 2-6 (Usai et al., 2017).

L'ECERS-3 rappresenta uno degli strumenti più diffusi a livello internazionale per la valutazione della qualità dei contesti educativi nella prima infanzia. La scala analizza diverse dimensioni dell'ambiente – tra cui spazi e arredi, routine di cura personale, linguaggio e alfabetizzazione emergente, attività di apprendimento, interazioni educative e organizzazione del programma – prendendo in considerazione non soltanto la presenza di materiali e risorse, ma soprattutto la qualità delle esperienze proposte e delle relazioni educative che si sviluppano nel contesto scolastico. In particolare, sono stati esaminati gli indicatori relativi agli accomodamenti destinati ai bambini e alle bambine con bisogni educativi speciali. Tali indicatori riguardano, ad esempio, l'accessibilità degli arredi, la disposizione degli spazi per favorire partecipazione e autonomia, la disponibilità di materiali differenziati, la flessibilità delle attività e la qualità delle interazioni educatore-bambino. In questa prospettiva, la scala risulta coerente con il quadro interpretativo dell'ICF e con i principi dell'UDL, poiché consente di rilevare se e in che misura l'ambiente scolastico favorisca o, al contrario, ostacoli la partecipazione di tutti i bambini.

Parallelamente, il test FE-PS 2-6 ha permesso di valutare alcune componenti fondamentali delle funzioni esecutive, quali la memoria di lavoro, il controllo inibitorio e la flessibilità cognitiva, dimensioni strettamente connesse ai processi di autoregolazione e di apprendimento nei primi anni di vita. L'integrazione tra valutazione dell'ambiente e analisi delle competenze esecutive ha consentito di esplorare la relazione tra qualità dello spazio e delle esperienze educative e sviluppo delle capacità cognitive autoregolative.

I risultati emersi dalla prima fase di rilevazione evidenziano un andamento significativo. Nelle classi che hanno ottenuto i punteggi ECERS-3 più elevati – caratterizzate da arredi accessibili, materiali differenziati, supporti visivi, stimolazione linguistica intenzionale e pratiche di didattica flessibili – i bambini e le bambine hanno mostrato prestazioni significativamente migliori nel test FE-PS 2-6. Le differenze più evidenti hanno riguardato il controllo inibitorio, la flessibilità cognitiva e la gestione dei tempi di attesa. Nei gruppi in cui la vita quotidiana era scandita da routine chiare ma non rigide, da opportunità di scelta e da transizioni accompagnate da mediatori visivi e verbali, i bambini hanno manifestato una maggiore capacità di modulare l'impulsività, adattarsi ai cambiamenti di consegna e tollerare l'attesa del proprio turno. Le osservazioni condotte mediante la scala ECERS-3 hanno inoltre evidenziato che, nelle stesse sezioni, gli adattamenti ambientali e organizzativi risultavano pienamente integrati nella progettazione educativa ordinaria e non confinati a interventi episodici o individualizzati. Gli accomodamenti ragionevoli non apparivano come misure eccezionali destinate a pochi, ma come risorse condivise a beneficio dell'intero gruppo: sup-

porti visivi, materiali graduati, spazi differenziati e tempi flessibili favorivano la partecipazione di tutti i bambini e contribuivano a sostenere interazioni positive tra pari. In tali condizioni, i bambini con bisogni educativi speciali mostravano livelli più elevati di partecipazione alle attività di gruppo, maggiore iniziativa nell'uso dei materiali e una più marcata *agency*.

Questi risultati suggeriscono che la qualità degli ambienti educativi – quando progettati secondo principi di accessibilità e inclusione – non si limita a ridurre le barriere alla partecipazione, ma contribuisce a rafforzare quelle competenze cognitive e relazionali che costituiscono, fin dall'infanzia, le premesse per la costruzione di percorsi di vita orientati alla partecipazione e all'autodeterminazione.

Conclusioni

Le evidenze teoriche e i dati preliminari della ricerca delineano un quadro convergente: il progetto di vita non coincide con una pianificazione proiettata nel futuro, ma con un orientamento che prende forma fin dai primi contesti di esperienza. Le disposizioni normative richiamano con forza i principi di partecipazione, scelta e sviluppo delle potenzialità, indicando nella scuola dell'infanzia il primo luogo in cui essi possono tradursi in pratiche osservabili. In questo senso, la qualità dell'ambiente educativo assume un valore strutturale. L'organizzazione degli spazi, l'accessibilità dei materiali, l'uso di mediatori visivi, la flessibilità delle routine e l'integrazione ordinaria degli accomodamenti incidono sulle modalità con cui i bambini agiscono, attendono, negoziano, cooperano e regolano il proprio comportamento. Quando tali adattamenti non si configurano come misure compensative destinate a singoli individui, ma come risorse condivise nella progettazione educativa, l'intero gruppo beneficia di condizioni più eque di accesso all'esperienza. In questo quadro, offrire situazioni che consentano di scegliere, esplorare, attendere, cooperare significa alimentare quelle disposizioni che, nel tempo, renderanno possibile affrontare decisioni più complesse.

L'infanzia non rappresenta, dunque, una fase preparatoria, ma un tempo costitutivo dello sviluppo, nel quale si consolidano le basi cognitive, emotive e relazionali su cui si articoleranno le successive transizioni di vita. In tale prospettiva, investire sulla qualità degli spazi educativi equivale a intervenire sulle condizioni che rendono possibile un percorso esistenziale aperto e partecipato. Il progetto di vita si radica nelle esperienze quotidiane, nella concretezza delle situazioni educative e nella coerenza tra i diritti enunciati e pratiche realizzate. È proprio nella convergenza tra cornice normativa, progettazione pedagogica e ricerca empirica che emerge una responsabilità educativa chiara: costruire fin dall'infanzia contesti capaci di sostenere lo sviluppo delle potenzialità, promuovere la partecipazione e alimentare le condizioni dell'autodeterminazione.

Bibliografia

Bondi B.C., Tassone V.K., Bucsea O., Desrocher M., Pepler D.J. (2025). A Systematic Review of Neurodevelopmental Assessments in Infancy and Early Childhood: Developing a Conceptual Framework, Repository of Measures, and Clinical Recommendations. *Neuropsychology Review, Springer Nature*, 35, pp. 337-353.

Capodanno F., Gentile C., Aiello P. (2025). L'educazione alla corporeità nei servizi educativi per l'infanzia: un'indagine qualitativa delle pratiche inclusive. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5* (2), pp. 1-13.

Favalli S. (2024). Il ruolo della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità ed il modello dei diritti umani. *BioLaw Journal –Rivista di BioDiritto*, 3, pp. 351-362.

Harms T., Clifford R.M., Cryer D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS 3*. Teachers' College Press, Columbia University.

Ianes D., Canevaro A. (a cura di) (2016). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva*. Trento: Erickson.

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).

Raimondo E.M., Muscarà M. (2025). Sensemaking and educational design: teaching methodologies for inclusive and motivating learning. *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, *9* (1).

Romano A., Giannone A., Muscarà M. (2025). Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistemici e sinergici. *Education Sciences & Society*, 2/2025, pp. 74-87.

Meccariello A., Mentasti R. (2022). L'ambiente di apprendimento nella scuola dell'infanzia: uno spazio fisico, mentale e culturale. *IUL Research*, *3* (6), pp. 76-86.

Pasqualotto L. (2014). Disabilità e inclusione secondo il capability approach. *L'integrazione scolastica e sociale*, *13* (3), pp. 278-284.

Santangelo F.M., Romano A., Muscarà M. (2025). The educational role of space in the learning and development process: a scoping review. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, *9* (3).

Soldera G. (2025). L'importanza dei 280 dei primi 1000 giorni nella vita dell'essere umano. *"LA CARE". Italian Journal in Perinatology Health Care*, *30* (1), pp. 4-10.

United Nations, *Convention on the Rights of the Child (CRC)*, 1989.

United Nations, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, 2006.

Usai M.C., Traverso L., Gandolfi E., Viterbori P. (2017). *FE-PS 2-6. Batteria per la valutazione delle Funzioni Esecutive in età prescolare*, Trento: Erickson.

World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group. *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.* Geneva: World Health Organization, 2018.

SP1 – 9
Biografie professionali in movimento. La narrazione come linguaggio emancipativo nella riscrittura del Progetto di vita del team docente

Patrizia Gaspari[1]

Keywords: narrazione, riflessività, team docente, biografie professionali, Progetto di vita.

1. Narrarsi per rileggere le biografie professionali

Il metodo narrativo-autobiografico rappresenta un interessante linguaggio formativo, di natura riflessiva, che funge da strumento prioritario nella necessaria opera di riscrittura di sé del team inclusivo, in quanto capace di far conquistare ad *ogni* docente maggiore consapevolezza di sé nella costruzione e nella ridefinizione del suo percorso professionale, sempre *in progress*, offrendogli la possibilità di ri-significare, con stile metacognitivo, le molteplici attività educativo-didattiche svolte, poste a base e a fondamento della complessa progettazione di processi d'insegnamento-apprendimento individualizzati e personalizzati. "La narrazione assume i connotati di un'arte creatrice di oggetti immortali ('*artificium*'), testi senza tempo, i quali, tramandati sulla scia dell'oralità o della scrittura, conservano intatto il bisogno di sopravvivere al controllo temporale. Nel narrare, si opera di continuo una selezione, una riorganizzazione, una elisione, una revisione delle parti, fino a quando il racconto e il vissuto stesso prendono forma" (Cappuccio, Compagno, 2021). La narrazione, scritta o verbale, permette ad *ogni* docente di mettere a fuoco eventi apicali, basi di partenza, momenti di crisi, innovative chiavi di lettura, produttive fasi di latenza e di rivisitazione dei vissuti professionali, strettamente interconnessi a quelli personali ottimizzati grazie alle dinamiche di dialettico confronto nella scuola di oggi intesa come autentica comunità inclusiva. Mettere nero su bianco significa lasciare una traccia indelebile di un pensiero collegato alle emozioni per *dare voce* al ri-filtraggio delle azioni, degli errori, delle

1 Patrizia Gaspari è Docente Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Urbino.

conquiste e dei dubbi che non possono non abitare la quotidianità dell'agire professionale di *ogni* insegnante nella complessa opera di "lettura" e di riorganizzazione del contesto classe. Le potenzialità formative della narrazione si esplicitano nel valore del *raccontarsi* che consente di orientare lo sguardo sugli aspetti fondativi dell'esperienza educativa per sviluppare, nel docente inclusivo, in formazione capacità critico-riflessive finalizzate al *ridisegno* del sé professionale. Si tratta di capitalizzare la biograficità del professionista della cura per legittimare un'epistemologia narrativa intesa come possibilità di ricostruire significativamente le traiettorie esistenziali di *ogni* docente, interpretate come costrutti formativi dialettici ed evolutivi. La narrazione è pensiero in azione e, quindi, metodo e strumento di ricerca qualitativa di costante ricomposizione delle esperienze lavorative pregresse. Le biografie professionali in movimento rappresentano strumenti di accoglienza e di riconoscimento delle storie di vita del team docente: al suo interno avvengono importanti processi di confronto e di *riproblematizzazione* degli eventi grazie alla circolare ri-organizzazione delle personali rappresentazioni e idee. È necessario, quindi, cogliere il valore orientativo e semantico della ri-scrittura autobiografica delle storie di vita professionali concependo l'approccio narrativo come *logos* e *luogo* investigativo e critico-trasformativo per mettere ordine nell'apparente caos esistente, rafforzando competenze e abilità, allo scopo di interconnettere le differenti esperienze formative con le buone pratiche inclusive. Raccontare la propria storia professionale significa *ridisegnare*, in primis, il personale Progetto di vita per uscirne più arricchiti, dopo attenta riflessione sui fenomeni, sugli eventi e sulle relazioni fortemente incidenti nella rivisitazione del processo di evoluzione biografico-professionale. Il racconto di sé rappresenta il dispositivo ideale per esplorare se stessi ed il mondo (Alastra 2019), uno strumento-metodo euristico che permette ai docenti, *tutti*, di accedere ad una molteplicità di conoscenze e competenze. Le riscritture si realizzano all'interno del *laboratorio narrativo*, *simbolico-trasformativo* ed ideativo per apprendere ad apprendere da sé e recuperare tracce e indizi biografici utili a ridirezionare il proprio percorso lavorativo ed esistenziale, in un contesto sociale sempre più complesso ed incerto, rivalutando progetti e risorse accantonate, obiettivi, allo scopo di orientarsi verso il futuro con ottica creativa e rigenerativa. Il futuro docente inclusivo è lo scrittore attento e preoccupato che dà senso e nuova vita alla *ri-sceneggiatura* (Demetrio, 2008) della sua storia professionale, arricchendola di particolari, dettagli più o meno rilevanti, componendo e ri-componendo infinite e possibili combinazioni, esponendosi ad enigmatiche sfide e ad interrogativi alimentati da processi circolari, dialettici ed evolutivi. La narrazione assume una funzione *connettiva* facilitante l'interazione tra le diverse esperienze nei contesti di apprendimento, configurandosi come occasione per ricercare innovative forme di auto-riconoscimento, che consentono di ricostruire la propria traiettoria professionale (Castellana, 2024). È opportuno saper riprogettare, in modo alternativo

e propositivo, futuri traguardi formativi in ambito lavorativo, valutando vincoli, possibilità, strategie di azione e verificando i risultati raggiunti. L'approccio narrativo-autobiografico rappresenta, quindi, un *metodo* e uno *strumento* di formazione professionale e di ricerca-azione di natura qualitativo-provocatoria finalizzati a rompere e a scardinare obsoleti e cristallizzati modelli "istituiti" di formazione tradizionale. Diviene un imperativo categorico ridare nuovo significato ai processi di narrazione inclusiva grazie all'azione di ri-filtraggio di momenti di comprensione, esplicitazione, ri-costruzione, negoziazione e ri-elaborazione rigenerativa dell'esistente.

Il docente specializzato è tenuto a ripiegarsi su se stesso e a ri-disegnare le personali esperienze professionali ponendosi, ad esempio, difronte alle discipline, in modo innovativo e creativo, partendo dal presupposto che anche l'alunno con disabilità possiede sempre e comunque un modo unico e irripetibile per accedere alla pluralità degli alfabeti culturali ed emotivi grazie alla possibilità di raccontarsi e di autodeterminarsi nel compiere scelte funzionali per la riorganizzazione della sua esistenza. Nella prospettiva della Pedagogia speciale inclusiva, il percorso narrativo-autobiografico permette la ridefinizione del personale orizzonte esperienziale per implementare forme, linguaggi e modalità di apprendimento significativo, ri-formulando l'orizzonte di significato preesistente, rigenerando aspetti culturali, affettivo-emotivi e comunicativo-relazionali del team inclusivo. La scrittura autobiografica della professionalità docente permette una conversazione con sé stessi finalizzata alla *ri-significazione* e alla *ri-composizione* dei vissuti formativi e personali articolati in alcune tappe imprescindibili: la prima di *ricognizione*, in cui l'insegnante specializzato viene accompagnato ad ancorarsi alla propria storia e a riconoscerla cogliendo indizi e tracce; la seconda di *ri-significazione*, ove viene invitato alla rielaborazione del proprio itinerario lavorativo per attribuirvi un nuovo senso e significato; un'ultima fase, focalizzata sulla *ricomposizione* nella quale si ricercano possibili interconnessioni tra le esperienze rintracciando un significativo filo conduttore per valorizzare innovative e rigenerative direzioni di senso. La formazione di un *habitus* professionale critico-riflessivo richiede al futuro docente inclusivo di ripartire da sé, rivedendo il proprio percorso lavorativo per rileggere i vissuti, re-interpretandone la direzione semantica: si tratta di accompagnare i docenti, *tutti*, a transitare narrativamente dall'io "frammento" all'io "tessitore" di storie per ricomporre una nuova ed alternativa trama narrativa che attraversi e riannodi la rete delle principali categorie biografiche (tempo, luoghi, eventi, momenti significativi, ecc.), favorendo la scoperta di *sguardi* e di *linguaggi* professionali in grado di oltrepassare abitudini ed atteggiamenti obsoleti ed ostacolanti l'adozione di innovative visioni strategiche del mondo. Il riconoscimento delle personali posture esistenziali consente ad *ogni* professionista della cura educativa e dell'aiuto di acquisire maggiore consapevolezza delle implicazioni del proprio agire rispetto alle necessarie logiche di cambiamento, per essere capace di

fronteggiare le situazioni più "difficili" riorganizzando flessibilmente il contesto inclusivo in ottica evolutiva. La narrazione è «un processo cognitivo attraverso il quale strutturiamo in unità temporalmente significative, unità di esperienza, attribuendo loro un ordine, dei rapporti. […] Narrare consente di mettere insieme i fatti per poi prendere decisioni; è nella narrazione stessa che gli eventi assumono un ordine, un'importanza, un senso» (Batini & Del Sarto, 2007). Prima che essere strumento di orientamento e lente di ingrandimento sul reale, l'approccio narrativo si offre come *costrutto ermeneutico* che ricerca l'essenza delle cose per ricomprenderle: l'educazione inclusiva ribadisce l'esigenza di ripensare la formazione come luogo e strumento di negoziazione e di progettazione condivisa, come esercizio di riflessività critica (Fabbri, Striano & Melacarne, 2014) ed euristica e linguaggio di libera espressione-narrazione della complessità-problemica dell'apprendere. I professionisti della cura sono tenuti ad attivare autonomi percorsi di destrutturazione e di ristrutturazione del vissuto personale e lavorativo rivalutando positivamente il ruolo svolto dalle emozioni e dagli affetti, dalla memoria, dal potenziale resiliente, sottolineando la forza progettuale trasformativa ed emancipativa della narrazione stessa. All'interno del dibattito scientifico-culturale è ampiamente risaputo come sia importante *rileggere* le pratiche professionali per intenderle, non come mere esecuzioni tecniche di un compito, ma come costrutti dinamici ed evolutivi dell'agire del «professionista riflessivo» impegnato a reinterpretare le personali esperienze formative grazie alla permanente *riproblematizzazione* costruttiva e de-costruttiva di nuovi significati e schemi di azione rivolti a combattere l'*istituito*. Il docente inclusivo, mentre si racconta, mette in gioco criticamente i suoi tradizionali punti di riferimento culturali e valoriali, le visioni del mondo, nonché le modalità gestionali rivolte ai saperi, alle opzioni didattiche, ai vissuti ed alle modalità di relazione e di significazione appartenenti al pregresso bagaglio di competenze, vissuti culturali, didattici ed emozionali.

2. Riscrivere la formazione in chiave narrativo-inclusiva

É possibile individuare nella narrazione un dispositivo epistemologico fondativo capace di rigenerare l'agire professionale del team inclusivo, quotidianamente chiamato a favorire processi di interconnessione sinergica e dialettica tra aspetti e dimensioni tecnico-organizzative ed esistenziali, tra saperi formali e non formali, linguaggi espliciti ed impliciti. Le narrazioni realizzate utilizzando la globalità dei alfabeti espressivo-comunicativi hanno una forte *ricaduta ricompositiva* sui vissuti professionali e sui significati attribuiti alle esperienze lavorative e di vita dei docenti: tra le molteplici modalità tecnico-strumentali, il *digital storytelling* facilita la ri-scrittura, svolgendo la funzione di *scaffolding*, del disegno professionale dell'insegnante interrogandolo a vari livelli: progettuale, di riflessione sull'azione (e

nell'azione), di rivisitazione degli itinerari formativi. Si tratta di un metodo di ricerca qualitativa e di un linguaggio inclusivo di indubbio valore che si colloca come *medium* significativo in grado di attivare processi euristici, trasformativi, ermeneutici e clinici arricchenti l'evoluzione della professionalità dell'intero team docente. Il patrimonio biografico-esperienziale degli insegnanti, se condiviso in idonei contesti relazionali in un gruppo di pari e con l'aiuto di un formatore esperto, grazie all'uso delle pratiche narrativo-riflessive, rappresenta una fertile occasione di rivitalizzazione professionale. Non basta confrontarsi utilizzando strumenti e metodi narrativi verbali o scritti senza vivere e condividere l'esperienza dell'incontro narrativo di *riproblematizzazione critica* delle differenti storie di lavoro risignificando e rileggendo le identità professionali per oltrepassare le comode abitudini, le cristallizzate logiche di cieco disciplinarismo. La formazione inclusiva necessita della cura delle relazioni contestuali che, grazie al linguaggio narrativo autobiografico facilita il superamento di "posizionamenti istituiti" per individuare nuove trasformazioni emancipative facendo tesoro delle esperienze precedentemente vissute: la formazione permanente interroga (Gaspari, 2024) le *biografie professionali in movimento* del futuro docente specializzato nella concretezza del vivere, quotidianamente, aspirazioni, crisi, scelte di vita realmente autentiche e rigenerative. La formazione su base narrativa è un processo dialettico e dinamico, ove non basta soltanto riscrivere le parole, ma è necessario favorire lo sviluppo di intrecci semantici, frutto del costante dialogo di complesse trame narrative dei vissuti professionali rivisitati a partire da una memoria storica orientata al futuro e al possibile cambiamento dell'esistenza. La scrittura, come linguaggio inclusivo, rappresenta un metaforico *laboratorio narrativo-riflessivo permanente* che accoglie e ridisegna le metamorfosi delle *biografie professionali* dando pieno valore alle competenze interpretativo-progettuali dell'intero team docente impegnato a *ri-significare* vissuti ed esperienze formative in prospettiva emancipativa all'interno di micro e macrocontesti inclusivi realmente condivisi. La scrittura svolge una funzione professionale e professionalizzante, in quanto "diventa, in un percorso accurato e meticoloso di ricerca, fonte di ulteriore sapere" (Perla, 2019, p.11). L'atto dello scrivere testimonia il lento e consapevole processo di interiorizzazione cognitiva ed emotiva degli eventi formativi, perché le parole, le annotazioni scritte diventano pensieri in movimento, rigenerativi e lenitivi: mediante la scrittura è possibile *ri-conoscere*, *ri-pensare*, *ri-scrivere, ri-disegnare* e *ri-apprendere* nuove direzioni di senso e traiettorie esistenziali e professionali. Le narrazioni scritte accompagnano la crescita delle professionalità educative conducendole verso nuove prospettive di pensiero, azione e direzione di senso per costruire sguardi sinergici ed interconnessioni in grado di riorganizzare sostanzialmente il personale Progetto di vita del team docente frutto della produttiva contaminazione delle molteplici storie individuali. «La scrittura, pertanto, sottesa dal pensiero narrativo-autobiografico-autoriflessivo, sollecita uno sguardo più capace di mettere in connessione

il globale e il particolare, lo sfondo e il primo piano…» (Castiglioni, 2014, p. 206) nel vitale bisogno di generare nuovi legami e scenari di cambiamento. All'interno dei laboratori di formazione narrativa ed inclusiva il pensarsi insieme costituisce un imperativo categorico per focalizzare l'attenzione, oltre i pregiudizi, sui profondi significati ermeneutici ed ecologico-sistemici dei vissuti professionali che, frequentemente, non hanno una natura prevedibile e meccanicistica, ma complessa e problemica. «Emergenze, perturbazioni, contingenze e discontinuità rendono evidente il fatto che i sistemi complessi hanno una storia in senso proprio» (Ceruti, 2018, p. 99) ed i linguaggi, i metodi e le strategie narrative indagano i sistemi complessi per interrogare le storie, ricostruirle, interpretarle come vere e proprie perturbazioni trasformative del contesto inclusivo. Le buone pratiche narrative si offrono come occasione di rivitalizzazione culturale e professionale, in quanto il racconto di *ogni* docente all'interno di un contesto di ascolto dà nuove energie per il ri-conoscimento della cura educativa dell'altro, valorizzando la circolarità arricchente del confronto dialogico esistente tra narrazioni di esperienze, spesso, di difficile gestione. I report narrativi, scritti o orali, fanno emergere una pluralità di rappresentazioni, punti di vista e ricostruzioni di senso, perché le parole raccontano la realtà con la voce dei narratori riorganizzando i vissuti professionali e proponendo importanti revisioni degli stili relazionali, didattici e gestionali-organizzativi. L'io narrante ridefinisce il suo agire, ricomponendolo in una trama narrativa in cui si attivano processi di riflessione (Schön, 2024), di rielaborazione e di ri-significazione dei percorsi esistenziali e professionali. La scrittura è, dunque, un *logos* narrativo e riflessivo che aiuta a dare forma al pensiero e tenta di mettere ordine nel caos delle memorie che vengono recuperate, destrutturate e ricomposte alla luce del presente. Il futuro docente specializzato ri-visita nella *ri-scrittura* (Filippone, 2025) il proprio vissuto, gli episodi critici, gli imprevisti che hanno segnato la personale traiettoria esistenziale e lavorativa per riprogettarsi in senso trasformativo ed emancipativo, scoprendo impensabili connessioni tra differenti eventi e punti di vista. La scrittura diventa una forma "culturalizzata" da socializzare e rendere fruibile per altri scopi: autoformazione, formazione scolastica ed extrascolastica. La biografia narrativo-professionale del docente specializzato costituisce un possibile linguaggio di mediazione e di negoziazione tra i principali attori del processo inclusivo di qualità chiamati ad offrire nuove testimonianze spendibili *per* e *dentro* la comunità educante adottando logiche transizionali, interstiziali ed evolutive. L'approccio narrativo rappresenta un costrutto epistemologico in grado di interconnettere identità professionali differenti capaci di costruire plurime e solidali appartenenze allo scopo di favorire la *trasversalità* interdisciplinare dei diversi alfabeti culturali, delle umane relazioni e dei comuni percorsi didattico-organizzativi. Si tratta di considerare l'itinerario formativo di risignificazione biografico-professionale come *luogo* di *narrazione riflessiva aperta*, spazio interstiziale di incontro di differenti storie,

racconti di vita che implicano l'esercizio di una costante attenzione interrogativa sul significato della propria e dell'altrui esistenza professionale. Grazie al linguaggio narrativo-autobiografico, sorretto dalla scrittura, il team docente si esercita attivando competenze di autoanalisi formativa ed esistenziale in modo introspettivo e nella riflessività condivisa che permette al docente specializzato e non di crescere nel confronto con l'altro, specie se si adottano sistematici strumenti di lavoro, quali diari di bordo, report narrativi, *digital storytelling*, laboratori autobiografici intesi come luoghi di sedimentazione critica di storie individuali e collettive. I percorsi autobiografici scritti vanno oltre i contenuti delle pagine riempite perché intendono comunicare nuovi orientamenti di senso e punti di vista, generando luoghi interstiziali di inclusione narrativa capaci di risignificare creativamente modelli progettuali di natura personalizzata e contestualizzata.

"Con la scrittura-purchè essa diventi un momento di carattere auto/formativo una affezione, un desiderio-si accrescono la consapevolezza di esistenza, l'autonomizzazione, il senso delle libertà individuali, delle proprie privacy, il diritto a poter essere ancor più protagonisti del proprio progetto esistenziale. […] Lungi dallo svolgere compiti soltanto di formazione e di maturazione del linguaggio e delle facoltà mentali, le più personali, con la scrittura, si potenziano le capacità di critica sociale e politica si incrementa ogni forma di rimessa in discussione della realtà" (Demetrio, 2017, p. 79).

La riscrittura critico-narrativa si configura ricca di spunti semantici di ri-iniziazione, di aderenza alle proprie radici e, allo stesso tempo, di apertura agli eventi, alle parole, agli scenari ancora inesplorati dell'esistenza professionale. La scrittura mette il docente inclusivo difronte a se stesso in una sorta di *nudità* necessaria ed investigativa aiutandolo a divenire sempre più libero, autonomo e consapevole dell'esigenza di dover ristrutturare costantemente il personale Progetto di vita professionale che deve crescere nell'incontro-scontro con i vissuti esperienziali narrati dai colleghi reputati autorevoli interlocutori nella realizzazione di una scuola effettivamente inclusiva. La scrittura di sé ci conduce sempre e comunque a riconoscere il valore delle narrazioni altrui allargando lo sguardo per ricercare e ricucire separazioni, frammentazioni e scollamenti dell'esistere professionale, implicando la ricomposizione critico-evolutiva della relazione di cura di sé stessi (Mortari, 2015) attraverso l'altro. Proprio a partire da una microstoria professionale è possibile *costruire ponti* autobiografico-narrativi capaci di provocare nuovi innesti, progettando un racconto comunemente condivisa, frutto delle tracce delle apicalità esistenziali, dei turbamenti e delle paure di *tutti* e di *ciascuno*. Il linguaggio narrativo scritto promuove maggiore consapevolezza retrospettiva e progettuale, sollecitando logiche di cambiamento dell'identità precedentemente acquisita grazie all'uso di domande che, per la loro risposta, richiedono competenze autoriflessive ed ampliamento di orizzonti per incontrare i *Progetti di vita* degli altri docenti in formazione. Il processo di co-costruzione corresponsabile alimenta

la raccolta dei vissuti professionali (Benelli, Tozza, 2024) del team docente e si collega alla ricerca della Pedagogia speciale inclusiva sempre più intesa come azione sociale, civile e politicamente democratica. Ne deriva il valore trasformativo ed innovativo dei linguaggi e delle tecniche narrativo-autobiografiche che legittimano l'esigenza di aver cura della preziosa opera di *ritessitura* collettiva delle biografie sempre in movimento caratterizzanti la comune ed inclusiva *patrimonializzazione* delle storie di professionali dei docenti, *tutti*. Il progetto di ricerca, presentato all'interno del seguente volume, è coordinato dalla Prof.ssa Patrizia Gaspari in collaborazione con ricercatori, assegnisti e dottorandi dell'Università degli Studi di Urbino (Lombardi, Testa, Travaglini, Riccardi) ed illustra le finalità e i metodi di ridefinizione del Progetto di vita professionale realizzati nel Laboratorio narrativo-autobiografico di ri-scrittura critico-riflessiva (Sicurello, 2021) rivolto ai futuri docenti specializzati in permanente ri-costruzione di itinerari e modelli formativi, competenze e buone pratiche inclusive.

Bibliografia

Alastra V. (2019). *Narrazioni che disegnano mondi: vivere la complessità, fare la differenza*. Lecce: PensaMultimedia.

Batini F. & Del Sarto G. (2007). *Raccontare storie. Politiche del lavoro*. Roma: Carocci.

Benelli C., Tozza I. (2024). *Le biografie professionali. Uno strumento di riflessione, di ricerca, di consapevolezza*. Padova: Anthology Digital Publishing.

Castellana, G. (2024). Il dispositivo narrativo autobiografico come strumento di orientamento e promozione di processi inclusivi nei percorsi di formazione dei docenti specializzati. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 247-265.

Castiglioni, M. (2014) (a cura di) *Narrazione e cura*. (pp. 121-131). Milano-Udine: Mimesis.

Cappuccio G., Compagno G. (2021). Profilo docente: Tra riflessività e narrazione. Un itinerario di ricerca con gli insegnanti in formazione a distanza, *Formazione & Insegnamento*, XIX – 1, 684, (680-692).

Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.

Demetrio D. (2017). *La vita si cerca dentro di sé. Lessico autobiografico*, Milano-Udine: Mimesis.

Demetrio D. (2024). *La natura è racconto interiore. Scrivere il filo verde della propria vita*. Milano-Udine: Mimesis.

Fabbri L., Striano M. & Melacarne C. (2014). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.

Filippone, A. (2025). Scrivere per formarsi: la narrazione di sé nei contesti educativi e nella formazione iniziale e continua dei docenti. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(2), 345-362.

Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. La sfida di abitare nuove storie*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Palmieri, C. (2014). Aver cura dell'esistenza tra educazione e narrazione. Narrazione e cura. In M. Castiglioni (a cura di), *Narrazione e cura* (pp. 121-131). Milano-Udine. MIMESIS.

Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione* (pp. 30-58). Milano: Franco Angeli.

Schön D.A. (2024). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Sicurello, R. (2021). La scrittura riflessiva per lo sviluppo in servizio dell'identità professionale dell'insegnante di sostegno: una proposta metodologica. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 353-366.

SP1 – 10
Dal diritto allo studio al Progetto di Vita: l'esperienza del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre

Barbara De Angelis[1] , Andreina Orlando[2], Vanessa Palombi[3], Alessio Schiavone[4], Marianna Valente[5], Amalia Lavinia Rizzo[6]

Negli ultimi tre decenni la riflessione pedagogica, e in particolare gli studi nell'ambito della didattica inclusiva, hanno indagato il nesso tra diritto allo studio e costruzione del Progetto di vita autonoma degli studenti con disabilità. In questa cornice si colloca il Sistema Inclusione dell'Università degli Studi Roma Tre, coordinato dalla Delegata del Rettore per la disabilità, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento e il supporto all'inclusione, che assicura coerenza tra le linee di Ateneo e le azioni dei Dipartimenti, promuovendo formazione, monitoraggio e collaborazione con studenti, famiglie e personale. Un esempio emblematico è rappresentato dal Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione, concepito come dispositivo organizzativo-didattico, nonché orientativo, volto a mediare tra prescrizioni normative e bisogni formativi a breve, medio e lungo termine. Le modalità con cui si è strutturato consentono di accompagnare l'intero percorso universitario delle studentesse e degli studenti registrati attraverso diverse metodologie di supporto, accompagnamento, monitoraggio, con l'intento di promuovere attività di orientamento professionale per gli studenti universitari con disabilità, DSA e BES.

Keywords: Diritto allo studio, disabilità, DSA, inclusione universitaria, Progetto di vita

1 Professoressa ordinaria e Delegata del Rettore per la disabilità, i DSA e il supporto all'inclusione, Università degli Studi Roma Tre.
2 PhD student e Tutor del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, Università degli Studi Roma Tre.
3 Tutor del Servizio di tutorato per studenti con disabilitò e con DSA, Università degli Studi Roma Tre.
4 PhD student e Tutor del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, Università degli Studi Roma Tre.
5 PhD student e Tutor del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, Università degli Studi Roma Tre.
6 Professoressa associata e Referente del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

1. Il diritto allo studio e il Progetto di Vita come orizzonte pedagogico dell'inclusione universitaria

L'esercizio del diritto alla formazione superiore non può essere circoscritto a una dimensione meramente formale, procedurale o assistenziale, né ridotto all'attivazione di servizi di carattere prettamente compensativo. Esso si configura, piuttosto, come un diritto educativo complesso, intrinsecamente connesso alle condizioni sistemiche che rendono possibile la partecipazione concreta e operativa dei discenti ai contesti accademici, garantendo non solo la riuscita formativa ma anche lo sviluppo dell'*agency* e dell'autonomia personali lungo l'intero ciclo di vita. Tale impostazione richiede il superamento definitivo della concezione additiva dell'inclusione, orientata alla "riparazione" delle difficoltà individuali secondo il modello medico-individualista, da sostituire con una lettura ecologica e sociale del processo inclusivo che interroga l'istituzione universitaria quale ambiente di apprendimento responsabile della rimozione delle barriere e della promozione proattiva delle potenzialità umane. Questo cambio di prospettiva trova un solido ancoraggio nel quadro normativo e culturale internazionale, a partire dalla "Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità" (2006), ratificata in Italia con la Legge 18/2009 che riconosce l'istruzione terziaria come ambito strategico per la piena partecipazione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva. L'articolo 24 della Convenzione, in particolare, impegna gli Stati e le istituzioni formative a garantire supporti personalizzati in ambienti che valorizzano la socializzazione e il successo formativo di ognuno, elevando l'inclusione a principio strutturante dei sistemi educativi. In coerenza con tale approccio, i documenti prodotti dall'UNESCO, dalla Dichiarazione di Salamanca (1994) alle *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (2009), hanno progressivamente ridefinito l'educazione inclusiva spostando il focus dalla categorizzazione dei bisogni alla trasformazione dei contesti, intesa come processo dinamico e situato fondato sull'equità, sulla valorizzazione delle differenze individuali e sulla flessibilità (De Angelis, 2025).

Nel contesto italiano, pur a fronte di un apparato legislativo consolidato che include la Legge 104/1992, la Legge 17/1999 e la Legge 170/2010, unitamente alle recenti Linee Guida della CNUDD (2024), permane sovente il rischio di caratterizzare gli interventi a tutela degli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) intendendoli come supporti prevalentemente tecnici e burocratici. È in questo snodo critico che il concetto di Progetto di Vita assume una rilevanza euristica centrale, non già come pianificazione deterministica del futuro o mero obiettivo occupazionale, bensì come dispositivo pedagogico unitario che integra l'esperienza universitaria in una traiettoria di significato più ampia e autodeterminata. Tale visione trova oggi un esplicito e vincolante riconoscimento giuridico nel Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62, attuativo

della Legge Delega 227/2021, che introduce una definizione innovativa del Progetto di Vita quale percorso personalizzato, partecipato e interistituzionale, finalizzato alla rimozione degli ostacoli che impediscono la piena partecipazione sociale di ognuno. Il Decreto supera la logica prestazionale degli interventi assumendo una reale curvatura pedagogica, e configurando il percorso esistenziale di ogni individuo come un processo educativo continuo in cui l'Università è chiamata a svolgere una funzione non solo formativa, ma profondamente emancipativa, con particolare attenzione alla valutazione delle competenze trasversali e dei risultati di apprendimento in un'ottica di accessibilità universale (CAST, 2024). L'integrazione del Progetto di Vita nei contesti accademici richiede, dunque, una valorizzazione delle prassi pedagogiche che non si limiti alla certificazione delle conoscenze, ma che supporti il processo di costruzione del profilo professionale e umano delle studentesse e degli studenti.

Assumere tale orizzonte significa, per i docenti e per la *governance* accademica, progettare servizi e pratiche capaci di sostenere la consapevolezza critica e la capacità di scelta, affinché l'Università diventi un autentico spazio di orientamento e di riconoscimento umano, dove il diritto alla conoscenza si saldi indissolubilmente con i principi di giustizia sociale e di equità educativa, trasformando il percorso di studi in un tassello fondamentale per la realizzazione di una vita piena e autonoma.

2. L'orientamento universitario come processo di crescita, autonomia e consapevolezza

L'orientamento universitario è un processo continuo, articolato in percorsi formativi proposti in entrata, in itinere e in uscita, che accompagna lo studente e la studentessa nella comprensione di sé, delle proprie risorse personali e delle caratteristiche dei contesti di apprendimento (Montanari, 2022). Superando l'idea di un intervento limitato al momento della scelta del corso di studi, l'orientamento può essere interpretato come dispositivo educativo che sostiene lo sviluppo dell'autonomia, della consapevolezza e della capacità di assumere decisioni coerenti con il proprio progetto di vita personale e professionale (CM 487/1997); diventando un fattore di qualità della vita e di uguaglianza di opportunità per tutti gli studenti e le studentesse (Ferraro, 2011).

Il modello di orientamento proposto, quindi, si inserisce nel più ampio quadro europeo dell'apprendimento permanente, passando da una concezione centrata su singoli momenti di scelta a una prospettiva di lifelong e lifewide learning, in cui conta l'insieme delle esperienze e delle riflessioni maturate nei diversi contesti di vita (Commissione europea, 2001).

In questa cornice, l'orientamento presenta alcune caratteristiche distintive: è

continuo e permanente (Polàček, 2005), non si riduce ad una funzione meramente informativa, tiene insieme dimensione scolastica e professionale, valorizza le competenze maturate nei diversi contesti di esperienza, richiede un approccio interdisciplinare ed è rivolto a differenti categorie di utenti, incluse le persone con disabilità e con altri bisogni educativi speciali (MIUR, 2014; MIUR, 2018).

Soprattutto per questa tipologia di studenti e studentesse l'orientamento assume una rilevanza specifica, poiché risultano maggiormente esposti al rischio di disorientamento, isolamento ed esclusione dai contesti formativi, sociali e lavorativi e necessitano quindi di percorsi intenzionalmente progettati e accompagnati (Rizzo, 2020). Nell'ottica inclusiva, quindi l'orientamento deve essere ripensato come processo diacronico-formativo che supera le logiche etero-orientative a favore di interventi centrati sugli interessi, sulle esperienze pregresse e sulla componente progettuale delle persone (Guerini, 2022).

In questa prospettiva assume particolare rilievo la dimensione dell'auto-orientamento, intesa come capacità di interrogare in modo metacognitivo il proprio percorso, autovalutare punti di forza e di fragilità e attribuire senso alle esperienze vissute, proiettandole in un orizzonte progettuale più ampio (Rizzo, 2023). In questa direzione, l'Università, in quanto istituzione formativa organizzata e ultimo segmento del percorso di istruzione formale, non può sottrarsi alla responsabilità di progettare e presidiare dispositivi di orientamento e auto-orientamento lungo tutto il corso degli studi, accompagnando studentesse e studenti nella costruzione di percorsi significativi di successo formativo e di inclusione sociale (Montanari, 2022).

3. Il Sistema di Inclusione dell'Università Roma Tre e il ruolo del Dipartimento di Scienze della Formazione

Il Sistema di Inclusione dell'Università degli Studi Roma Tre garantisce l'accesso alle conoscenze e promuove il diritto allo studio di tutte le studentesse e studenti considerando tali principi come prerogative fondamentali e culturali della propria visione formativa. Esso si configura come un dispositivo organizzativo complesso, fondato sull'integrazione funzionale di diverse figure istituzionali e servizi dedicati alla promozione dell'inclusione in ambito universitario (De Angelis, 2023). Tale assetto si caratterizza per un'impostazione sistemica e coordinata, orientata a garantire condizioni di accesso, partecipazione e successo formativo alle studentesse e agli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

All'interno di tale configurazione, la sinergia tra i diversi livelli di *governance* e di intervento consente l'attuazione di politiche inclusive attraverso processi di

coordinamento e gestione dei servizi, delineando un contesto organizzativo strutturato e coerente con le finalità istituzionali dell'Ateneo[7].

Un esempio emblematico è rappresentato dal Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA del Dipartimento di Scienze della Formazione, concepito come dispositivo organizzativo-didattico, nonché orientativo, volto a mediare tra prescrizioni normative e bisogni formativi a breve, medio e lungo termine (De Angelis, 2023; De Angelis et al., 2024). Le modalità organizzative assunte a partire dal periodo post-Covid e attualmente in corso consentono di accompagnare l'intero percorso universitario delle studentesse e degli studenti, in collaborazione con la Delegata e con l'Ufficio studenti con disabilità e con DSA di Ateneo, rivolgendosi a coloro che hanno dichiarato una certificazione valida e richiesto specifico supporto (De Angelis, 2023).

Il servizio di tutorato di Dipartimento è coordinato da una docente referente e si avvale di tutor alla pari, quali dottorandi, studenti iscritti e/o laureati ad un percorso di studi magistrale e tirocinanti. L'attività si articola nelle funzioni di tutor di riferimento, deputato alla fase di accoglienza e analisi dei bisogni mediante colloquio conoscitivo, e di tutor didattico, impegnato nelle attività formative previste nel percorso di studi, con particolare riferimento all'acquisizione di processi metacognitivi e metodologici (De Angelis et al., 2025). Si prevede la rotazione dei tutor didattici, funzionale alla promozione dell'autonomia delle studentesse e degli studenti e all'ottimizzazione delle risorse. La continuità degli interventi è garantita attraverso strumenti di documentazione condivisa (diario di bordo), compilato al termine di ciascun incontro. Infine, sono attivati gruppi di studio su richiesta delle/degli stesse/i, finalizzati a promuovere modalità di apprendimento condiviso (De Angelis et al., 2024). L'organizzazione del servizio include inoltre la progettazione di incontri tematici trasversali (costruzione di mappe concettuali e mentali, pianificazione del tempo e organizzazione dello studio), finalizzati a sostenere l'acquisizione di strategie di apprendimento efficaci.

In tale assetto organizzativo, il servizio si configura come un dispositivo strutturato e multilivello, orientato a garantire continuità, coerenza e personalizzazione degli interventi, anche attraverso la presenza di un ufficio dedicato, aperto in orari di ricevimento, quale punto di accesso diretto per le studentesse e gli studenti,

7 Il sistema è strutturato sull'azione della Delegata del Rettore alla disabilità, ai disturbi specifici dell'apprendimento e al supporto all'inclusione, con funzioni di coordinamento e monitoraggio delle iniziative; del Dirigente della Direzione 7 dell'Ateneo, responsabile delle attività di programmazione, direzione e controllo; dell'Ufficio Studenti con disabilità e con DSA, che eroga e coordina i servizi a supporto della frequenza universitaria; nonché dei Docenti Referenti di Dipartimento, che favoriscono i processi inclusivi coordinando i tutor, supportando gli studenti e mediando i rapporti con il corpo docente.

avvalendosi inoltre di una figura di supporto appartenente al personale tecnico-amministrativo.

È prevista la presenza di un tutor coordinatore che, in raccordo con la docente referente, contribuisce alla pianificazione del calendario delle attività, alla gestione operativa delle prenotazioni attraverso la piattaforma Moodle e al coordinamento dei tutor didattici e dei tirocinanti. In tale quadro, il ruolo del tutor coordinatore si estende anche al monitoraggio dell'andamento delle attività, alla gestione dei flussi comunicativi con le matricole e al supporto operativo ai tutor, contribuendo a garantire la funzionalità complessiva del servizio.

All'interno del gruppo di lavoro sono inoltre presenti tutor senior, ai quali sono attribuite specifiche funzioni di carattere organizzativo, tra cui la gestione delle assegnazioni degli studenti, il coordinamento degli accompagnamenti agli esami (in qualità di tutor lettore/scrittore e di supporto emotivo) e la gestione delle richieste di prenotazione delle aule presso la segreteria centrale del Dipartimento, destinate allo svolgimento delle attività di tutorato presso il Polo didattico.

4. La formazione e la supervisione pedagogica per i tutor alla pari

L'Università degli Studi Roma Tre ha sviluppato, nel corso degli anni, un sistema strutturato di dispositivi formativi finalizzati a sostenere l'azione dei tutor alla pari impegnati nel supporto agli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) (De Angelis, 2023). In particolare, tale sistema si articola in due principali dispositivi: la formazione di Ateneo, curata dalla Delegata insieme al Team DSA di Ateneo[8], e la supervisione pedagogica, condotta dalla Referente del Servizio di tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione.

La formazione di Ateneo ha l'obiettivo di favorire l'acquisizione di buone pratiche pedagogiche e orientative da parte dei tutor, mentre la supervisione pedagogica, si configura come uno spazio strutturato di riflessione sulle pratiche di tutorato attuate e su eventuali criticità emerse. Durante gli incontri periodici di supervisione, che si svolgono attraverso riunioni online e/o in presenza, si favorisce il confronto tra i tutor, la condivisione di riferimenti pedagogici e stili educativi, contribuendo all'individuazione di strategie di gestione di eventuali situazioni di difficoltà (Zanchettin, 2009). Ogni incontro è preceduto dalla compilazione di un questionario strutturato che consente ai tutor di riportare e condividere rifles-

8 Il Team DSA di Ateneo è composto dalla Delegata, dalla Referente del Dipartimento di Scienze della formazione; da n. 4 Tutor Specializzati; da una figura specializzata nei Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA).

sioni sull'attività svolta nel mese precedente, favorendo così una discussione più consapevole e orientata all'analisi delle pratiche (De Angelis et al., 2024).

All'interno di questo spazio di riflessione, si utilizza direttamente l'esperienza dei tutor rendendola, al tempo stesso, strumento, fonte e scopo dell'intervento formativo. Tali momenti di confronto consentono di monitorare l'efficacia degli interventi, promuovere processi di autoriflessione professionale e individuare possibili strategie di miglioramento (Pesare, 2002).

Come evidenziato *dall'Association of National Organisations for Supervision in Europe* (ANSE), la supervisione rappresenta infatti uno strumento di formazione permanente che attinge a diversi saperi interdisciplinari, risultando applicabile a differenti contesti professionali (Oggionni, 2013).

La formazione e la supervisione concorrono, dunque, a sostenere e qualificare l'operato dei tutor alla pari (De Angelis et al., 2024).

Negli A.A. 2023/24, 2024/25 e 2025/26 gli incontri di formazione di Ateneo, hanno affrontato le seguenti tematiche (cfr. Tab. 1).

Gli incontri di formazione hanno previsto la presentazione di specifici contenuti articolati in tre principali ambiti.
1. Metodo di studio: modello inclusivo, didattico e organizzativo dell'Università degli studi Roma Tre; strategie *evidence-based* per il potenziamento dei processi di apprendimento; adattamento del metodo di studio in relazione ai Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e alle condizioni di disabilità.
2. Caratteristiche dei Disturbi Specifici di Apprendimento e delle disabilità: profili di funzionamento nei DSA e nelle principali condizioni di disabilità; implicazioni per la comunicazione e la relazione di tutorato; criteri di individualizzazione degli interventi.
3. Autoriflessione e supervisione: dispositivi di riflessione in azione e supervisione; analisi di casi e simulazioni; sviluppo della consapevolezza professionale e regolazione delle pratiche di supporto.

Tab. 1. Le tematiche delle formazioni dei tutor alla pari nel modello organizzativo del Sistema Inclusione

5. Il tutor alla pari per studenti con disabilità e DSA come dispositivo orientativo

Nel sistema dei servizi universitari rivolti a studentesse e studenti con disabilità e con DSA, la figura del tutor alla pari non può essere confinata a un ruolo meramente tecnico-operativo: essa incide sui processi orientativi e sulla attribuzione di significato all'esperienza accademica, sostenendo la capacità di progettazione consapevole delle scelte formative lungo l'intero percorso di studi. In una prospettiva pedagogica che considera l'orientamento come processo continuo, situato e trasformativo, l'azione tutoriale accompagna lo sviluppo dell'autonomia decisionale e dell'autoregolazione, evitando una visione episodica o addestrativa dell'aiuto allo studio (UNESCO, 2009).

La funzione si realizza attraverso una relazione educativa di accompagnamento

riflessivo, strutturata su pratiche di ascolto, chiarificazione degli scopi, *problem setting* e co-progettazione degli itinerari di apprendimento. In tale cornice, il tutorato alla pari non si limita a prescrivere strategie operative, ma abilita processi di consapevolezza e intenzionalità, rendendo pensabili scelte che altrimenti resterebbero implicite o eterodirette. Questa impostazione è coerente con una letteratura pedagogica che interpreta l'orientamento come pratica formativa e non meramente informativa volta a promuovere capacità di scelta, *agency* e cittadinanza epistemica dello studente (Riva, 2020; Quinto, 2023).

In chiave istituzionale, il tutorato alla pari assume il profilo di dispositivo di mediazione educativa tra studente e università: esso traduce linguaggi, procedure e aspettative implicite del contesto accademico, favorendo l'accesso al curricolo nascosto e mitigando l'asimmetria informativa che spesso caratterizza le transizioni critiche. La letteratura sull'*hidden curriculum* (curriculum nascosto) mostra come interventi mirati di esplicitazione di norme e pratiche accademiche migliorino rendimento e persistenza, soprattutto nelle fasi iniziali della formazione (Tevis & Britton, 2020; Heim et al., 2024). In questo senso, l'azione tutoriale contribuisce a strutturare un'esperienza meno frammentata e più coerente, sostenendo la continuità dei percorsi e prevenendo forme di abbandono silenzioso (Yorke & Longden, 2004).

Un elemento qualificante del modello proposto dall'Università degli Studi Roma Tre è il tutor di riferimento, inteso come figura educativa stabile che accompagna la studentessa o lo studente per un tratto significativo della carriera universitaria. La continuità longitudinale della relazione consente una conoscenza fine della storia accademica, delle transizioni e delle ricorrenze di difficoltà, permettendo di trasformare l'orientamento da somma di indicazioni episodiche a processo riflessivo condiviso e monitorato nel tempo (De Angelis, 2023). In particolare, la funzione orientativa del tutor di riferimento si esplica in pratiche di dialogo e di co-pianificazione, di attivazione consapevole di strumenti e accomodamenti, e di esplicitazione delle richieste dell'istituzione. Essa si radica, dunque, in un quadro di diritti che non solo consente, ma richiede, la presenza di *peer support* e *mentoring* come misura di supporto personalizzato.

Anche le Linee Guida CNUDD (2024), in tal senso, valorizzano il tutorato quale servizio strutturale per l'accessibilità didattica e l'orientamento.

La relazione tutoriale intercetta, inoltre, la dimensione emotiva e identitaria dell'esperienza universitaria: studenti con disabilità e con DSA, specie dopo insuccessi o percorsi discontinui, possono interiorizzare rappresentazioni di sé segnate da bassa autoefficacia. La letteratura mostra che programmi di *peer mentoring* e *circle mentoring* incrementano appartenenza, autoefficacia e autoregolazione (Stokoe et al., 2024).

La formazione e supervisione dei tutor si confermano leve essenziali per la qualità del servizio (De Angelis et al., 2024).

In prospettiva pedagogica, il tutorato alla pari connette l'esperienza accademica al Progetto di Vita, aiutando a integrare metodo di studio, gestione del tempo e scelte curricolari in una traiettoria di crescita personale e professionale autodeterminata. Si tratta di una visione è coerente con i documenti internazionali sull'educazione inclusiva (ONU, 2006; UNESCO, 2009) e che dialoga, anche, con il modello capacitante delle *capabilities* (Sen, 1999).

Considerato in questa prospettiva, il tutorato alla pari rappresenta una risorsa strategica per l'inclusione universitaria poiché rende il diritto allo studio una pratica di accompagnamento orientativo e di personalizzazione sostanziale, promuove l'autonomia decisionale e rafforza la possibilità di abitare l'università come spazio di partecipazione e costruzione di senso.

Conclusioni

Il modello di tutorato alla pari presentato, radicato nel sistema di inclusione dell'Università Roma Tre, e, in particolare nel Dipartimento di Scienze della Formazione, rappresenta una risposta concreta alla necessità di superare una concezione meramente amministrativa del "diritto allo studio", per abbracciare la prospettiva più ampia e pedagogicamente fondata del "Progetto di Vita" (Rizzo, 2023). In questa cornice, l'accompagnamento universitario non si esaurisce nell'accesso o nell'erogazione di misure compensative, ma diventa un processo orientativo continuo che sostiene lo sviluppo dell'autonomia, dell'auto-orientamento e della consapevolezza di sé, come evidenziato nei contributi sull'orientamento formativo (Montanari, 2022; Rizzo, 2020).

Un elemento qualificante del modello è il ruolo dei tutor alla pari, la cui azione è sostenuta da un duplice dispositivo formativo: la formazione di Ateneo e la supervisione pedagogica (De Angelis et al., 2024). Quest'ultima, in particolare, si configura come uno spazio strutturato di riflessione condivisa e analisi delle pratiche, in cui l'esperienza diretta diventa strumento di apprendimento professionale (Oggionni, 2013). La supervisione pedagogica, dunque, rappresenta un dispositivo di formazione permanente che, applicato al contesto del tutorato alla pari, favorisce lo sviluppo di competenze riflessive e metacognitive, contribuendo a prevenire il disorientamento e l'abbandono silenzioso, fenomeni particolarmente insidiosi per gli studenti con disabilità e DSA (Zanchettin, 2009).

La sinergia tra tutor di riferimento, tutor didattici, coordinatore e supervisione pedagogica consente pertanto di personalizzare gli interventi, promuovendo al contempo la graduale autonomia dello studente. L'utilizzo di strumenti quali il diario di bordo e i questionari strutturati di autovalutazione garantisce continuità, monitoraggio e documentazione dei processi attivati, rendendo il modello trasferibile e adattabile ad altri contesti universitari.

Affinché questo modello possa essere efficacemente replicato a livello di sistema, è necessario che gli Atenei valorizzino l'apporto pedagogico e strategico del tutorato alla pari, investendo risorse strutturali nella formazione continua e nella supervisione pedagogica. Solo così l'università potrà farsi pienamente carico della propria responsabilità formativa, accompagnando tutti gli studenti, e in particolare quelli con disabilità e DSA, verso un successo formativo che sia anche progetto di vita personale, sociale e professionale.

Bibliografia

CM 487/1997. *Orientamento scolastico, universitario e professionale – Trasmissione direttive*.

Commissione europea. (2001). *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente* (COM(2001) 678 def.).

De Angelis B. (2023). *Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione*. In B. De Angelis, V. Carbone, F. Pompeo, L. Azara (a cura di), Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione. Roma: RomaTre Press.

De Angelis, B., Rizzo, A. L., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). *Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre*. Nuova Secondaria. Ricerca - Scienze pedagogiche, (7), 200-213. ISSN 1828-4582.

Ferraro, S. (2011). Il Piano Nazionale Orientamento. In S. Ferraro (a cura di). *Piano Nazionale Orientamento risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità* (pp.7-29). Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Le Monnier.

Guerini, I. (2022). Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria. *Studium Educationis, 23*(1), 57–66.

MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

MIUR (2018). *Linee guida per l'orientamento e per lo sviluppo delle competenze trasversali* (PCTO).

Montanari, M. (2022). L'orientamento universitario come processo formativo inclusivo. *Studium Educationis, 23*(2), 120-128.

Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica.* Milano: Franco Angeli.

Pesare F. (2002), *La soggettività nella progettazione educativa*, Roma: Carocci.

Polà ek, K. (1998). Storia ed evoluzione dell'orientamento. In COSPES (a cura di). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi* (pp.7-15). Roma: LAS.

Rizzo, A. L. (2020). La didattica orientativa per gli allievi con disabilità. *In* L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 307-320). Roma: Anicia.

Rizzo, A. L. (2020).La didattica orientativa per gli allievi con disabilità. In L. Chiappetta Cajola (a cura di). *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva* (pp. 307-320). Roma: Anicia.

Zanchettin, A. (2009). La supervisione pedagogica nella formazione professionale. *Ricerche di Pedagogia e Didattica,* 4, 1-12.

SP1 – 11
Adottare lo sguardo della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità: presupposti filosofici e strumenti pedagogici

Davide Petruzzelli[1]

Il contributo mira ad individuare un *trait d'union* tra l'approccio genealogico nietzschiano e il "cambio di paradigma" proposto dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità rispetto ai modelli tradizionali. In particolare, si intende dimostrare come sovente, le incomprensioni e le mancate applicazioni della Convenzione dipendano da un errore metodologico che già Nietzsche rimproverava ai suoi contemporanei (1879). L'errore consiste nel concepire la realtà come "aeterna veritas" su cui basare e fondare l'operatività piuttosto che considerarla come un prodotto contingente di partiche situate. Il contributo analizza le due alternative metodologiche e propone un espediente narrativo – la metafora della casa e degli operai – atto a chiarire la differenza tra un approccio ontologico e un approccio genealogico, declinando il tema rispetto alla condizione di disabilità.

Keywords: Disabilità, Nietzsche, Convenzione ONU, inclusione, cambio di paradigma, metodo genealogico.

1. Il rovesciamento genealogico: dal "che cos'è" al "come si è prodotto"

In *Umano troppo Umano*, il secondo aforisma scritto da Nietzsche è intitolato "l'errore ereditario dei filosofi". L'accusa che il filosofo tedesco rivolge alla tradizione filosofica occidentale è quella di commettere un atavico ma decisivo errore di metodo:

> Tutti i filosofi hanno in sé il comune errore di partire dagli uomini attuali e di credere di giungere alla mèta mediante l'analisi di quelli. Involontariamente, l''uomo' ondeggia dinnanzi ai loro occhi come una 'aeterna veritas', come cosa fissa in tutti i vortici, come una sicura misura delle cose [...] molti prendono perfino, inconsideratamente, la più recente forma del-

1 Membro del Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente, Università degli Studi di Torino

> l'uomo, quale è sorta sotto la pressione di determinate religioni, anzi, di determinati avvenimenti politici, come la forma fissa da cui si deve partire [...]. Ma tutto è divenuto, è frutto di un'evoluzione; non ci sono fatti eterni; come non ci sono verità assolute. – Per questo la filosofia storica è d'ora in poi necessaria, e con essa la virtù della modestia. (Nietzsche 1879, p. 46).

La critica di Nietzsche, nelle poche righe citate, è principalmente indirizzata a coloro che indagano la natura dell'uomo e la sua origine ma riguarda, più in generale, un approccio tradizionalmente assunto dall'epistemologia occidentale. La proposta di una "filosofia storica" volta a superare la metafisica tradizionale rappresenta d'altra parte una costante della filosofia nietzschiana, almeno nella sua fase giovanile (Nietzsche 1874).

Nella prefazione della *Genealogia della morale* (1887) – che, per stessa ammissione dell'autore, è concepito come uno sviluppo dei pensieri elaborati in *Umano troppo umano* – Nietzsche specifica cosa intendesse quando parla di "errore ereditario" e di "filosofia storica". Qui il tema non è più la natura e l'origine dell'uomo ma "l'origine dei nostri giudizi morali" (Nietzsche, 1887, p. 3) ovvero di "quale origine abbia propriamente il nostro bene e il nostro male" (p. 5). Anche rispetto a questo oggetto di studi Nietzsche ribadisce la stessa critica esprimendo la necessità di una svolta metodologica:

> un po' di addottrinamento storico e filologico, con l'aggiunta di un'innata delicatezza di sensibilità per i problemi psicologici in generale, trasformò ben presto il mio problema in un altro: in quali condizioni l'uomo è andato inventando quei giudizi di valore: buono e cattivo? (p. 5).

Emerge così una "nuova esigenza" che pone in primo piano, rispetto alla natura dei valori morali, "una conoscenza delle condizioni e delle circostanze in cui sono attecchiti" (p. 8). Anche per la morale, non si tratta di individuare una "forma fissa", un'eterna verità sul bene e sul male, ma di mostrare come ciò che in un determinato momento storico viene ritenuto vero, eterno e normale sia in realtà il risultato di una prospettiva e di un preciso modo di intendere la vita, la realtà e il mondo.

In generale, al di là dell'indagine rispetto alla morale, a Nietzsche non interessa tanto *che cosa* un fenomeno sia nel presente ma *come* questo fenomeno si sia costituito in quanto tale; quali sono le forze, le potenze, le relazioni che hanno permesso una tale conformazione piuttosto che un'altra. O meglio, Nietzsche pensa che questa indagine storica sia l'unico autentico metodo razionale e scientifico – lui direbbe filosofico – di analizzare e indagare l'esistente.

Il *come* precede il *che cosa*, il processo di formazione è più importante, più originario, più fondamentale del suo risultato che non è altro che una conseguenza temporanea e dunque modificabile (Sini, 2014). Per conoscere l'uomo, la morale

o qualsiasi fenomeno dell'esistente, l'errore da non compiere è quello di adagiarsi su una determinata forma, considerandola naturale ed eterna, senza scavare nell'abisso di pratiche che l'hanno determinata.

L'approccio genealogico delineato da Nietzsche cambia radicalmente il metodo procedurale delle scienze e della conoscenza tradizionale. Non si tratta più di cercare le forme fisse, originarie e universali che regolano e normano le esistenze contingenti. Non si tratta di conoscere la natura eterna dell'uomo da ipostatizzare ed emulare, così come non si tratta di conoscere il vero bene e il vero male. Piuttosto è necessario indagare sotto quali spinte, sotto quali poteri e in funzione di quali esigenze si siano create le forme attuali, così da comprendere come poterle modificare, inventandone di nuove. Questo è il compito creativo, genealogico, emancipatorio e "artistico" che Nietzsche immagina per gli "spiriti liberi" che verranno, a cui *Umano troppo Umano* è idealmente dedicato.

Per quanto possa sembrare un salto impegnativo, questo ribaltamento di prospettiva, che Nietzsche tematizza rispetto al metodo impiegato nello studio della morale e della natura umana, è stato interiorizzato prima dai *Disability Studies* – attraverso la contrapposizione tra modello biomedico e modello biopsicosociale della disabilità (Oliver, 1990; Valtellina, 2025) – e successivamente dalla Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (2006). Pur non potendo ricostruire puntualmente le direttive che legano la prospettiva nietzschiana ai *Disability Studies* e alla Convenzione ONU, è evidente come questo documento non intenda la disabilità secondo il metodo tradizionale dell'ontologia, ma attraverso il metodo genealogico e storico – Foucault direbbe "archeologico".

Ai redattori della Convenzione non interessa *che cosa* sia la disabilità ma *come* essa emerga all'interno di una configurazione sociale. Il metodo scelto non mira ad una registrazione puntuale degli aspetti della disabilità per stabilire definitivamente in cosa consista. Piuttosto l'obiettivo della Convenzione è di comprendere come la condizione di disabilità venga generata e prodotta, così da poter intervenire sul processo sociale e politico che la rende tale.

Non a caso la Convenzione è totalmente priva di riferimenti a caratteri diagnostici o di catalogazione della disabilità. Osservare l'intreccio di pratiche che sottostanno all'emersione del concetto e della condizione di disabilità o di anormalità è molto più utile e opportuno rispetto a dare per certo che esista qual cosa come la "forma fissa" della disabilità o della anormalità, che va solamente catalogata, risolta e definita una volta per tutte, al di là di qualsiasi pratica o interpretazione, (Jackson, 1967; Dal Lago, 2000; Chaney, 2022).

Un primo passo per applicare il "cambio di paradigma" (Curto & Marchisio, 2020; Griffo, 2015) proposto dalla Convenzione consiste nel riconoscere come l'errore metodologico che, almeno secondo Nietzsche, compiono i filosofi e gli scienziati, sia stato pienamente ereditato anche da chi si occupa a vario titolo di disabilità. Diffusamente, infatti, la disabilità continua ad essere vista come una

condizione naturale di inferiorità piuttosto che come risultato di una pratica discriminatoria. Anche nel mondo dei professionisti, vi è una accanita tendenza a indagare le caratteristiche della persona o della disabilità, per incasellarle in schemi di intervento e di pratiche. Così facendo una conoscenza contestuale che registra l'inferiorità di una persona – operata in un determinato luogo, con un determinato asset di potere, all'interno di una determinata società e di un'idea precostruita di normalità... – viene assunta a "forma fissa" da cui partire e da cui farsi guidare per lo sviluppo delle pratiche di supporto alla persona.

Lo sguardo genealogico nietzschiano, osservando questa modalità di procedere, non potrebbe che notare come si stia invertendo la causa con l'effetto. Invece di vedere l'inferiorità della persona come l'effetto contingente di una pratica sociale, si considera la pratica sociale come conseguenza inevitabile della condizione di inferiorità.

Il punto fondamentale è che il potere causale e di produzione, nei due approcci, è capovolto e questo porta a conseguenze pratiche profonde. Basti pensare alla differenza tra chi, davanti a una persona con disabilità, ragiona affermando che "si deve agire in un certo modo per ché è fatto così" e chi afferma che "è fatto così perché si è agito in un certo modo". La differenza operativa tra queste alternative risulta decisiva.

2. Applicare la Convenzione ONU: una scelta di metodo

Quella che segue è una metafora da concepire come strumento pedagogico per evidenziare e rappresentare l'alternativa tra il metodo genealogico proposto da Nietzsche e il metodo che ha ereditato l'errore tradizionale. Stando a quanto detto dovrebbe dunque rappresentare anche il "cambio di paradigma" proposto dalla Convenzione.

Immaginiamo due gruppi di operai edili che iniziano a lavorare come segue:

– Il primo gruppo inizia il proprio lavoro direttamente al cantiere. Una volta arrivati, trovano un progetto di una grande casa di un solo piano, definita e descritta nei minimi dettagli, con un numero di camere pari al numero degli operai che vi lavorano. Il progetto viene condiviso in ogni sua parte con ognuno degli operai che lavorano nel cantiere. Dopo essersi assicurati che tutti abbiano ben in testa l'idea complessiva della casa, si procede ad attribuire, per estrazione, una camera ad operaio. Ognuno degli operai costruirà integralmente una sola delle camere, seguendo le indicazioni del progetto.
– Il secondo gruppo di operai lavora in modo diverso. All'inizio della giornata non si recano al cantiere ma a tutti viene inviata la stessa mansione individuale: ogni operaio deve immaginarsi nei minimi dettagli un piccolo edificio e farne

un progetto integrale. Le uniche informazioni che possiede riguardano la metratura dell'edificio (dalle dimensioni di un monolocale), la sua posizione all'interno della planimetria del cantiere e un orario entro il quale presentarsi nella posizione indicata per iniziare i lavori. L'operaio procede così a progettare il proprio edificio individuale, senza avere alcuna informazione che riguarda una casa, un edificio complessivo o il lavoro degli altri operai. All'ora indicata si reca nella sua posizione di partenza all'interno del cantiere e, senza condividere preliminarmente nessuna informazione sul proprio progetto, sul cantiere o su sé stesso, inizia a costruire l'edificio che ha progettato.

Ipotizzando che ogni operaio abbia lavorato al meglio delle sue possibilità, alla fine dei lavori, nei due cantieri, verranno costruiti due edifici. Uno sarà evidentemente una casa, più o meno corrispondente ai criteri del progetto iniziale. L'altro non sarà per forza una casa unica.

Infatti, la natura dell'edificio del secondo cantiere può essere definita solo alla fine o durante i lavori di costruzione ma non è detto che debba avere un'unica forma ordinata. Per quel che riguarda gli operai, potrebbe tranquillamente rimanere un agglomerato di progetti individuali che convivono nello stesso spazio. Effettivamente, il secondo gruppo non ha mai visto un progetto integrale dell'edificio complessivo e di come debba venire. Il loro unico compito e l'unica cosa che sanno riguarda il loro edificio singolo. Questo non significa che l'edificio complessivo non esiste, ma che esiste unicamente come prodotto della pratica lavorativa degli operai e delle loro relazioni. L'edificio, si potrebbe dire, non ha un'esistenza propria che precede, ordina e norma il lavoro degli operai ma emerge dalla convivenza delle differenti identità e delle differenti pratiche lavorative.

Nel primo gruppo il progetto universale, univoco e fisso dà significato e ordine all'esistenza e al lavoro degli operai. Nel secondo è l'edificio complessivo che si genera e assume significato in base ai progetti, alle pratiche e al lavoro personale degli operai.

I due cantieri forniscono due lenti differenti per guardare la realtà. La modalità ontologica e metafisica guarda alla realtà come un oggetto predefinito, un progetto nel quale le identità possono o non possono esistere. È un'orchestra di cui si sa già lo spartito e il solo scopo dei musicisti è quello di indagare e scoprire la propria parte predefinita in un progetto che nessuno di loro ha scritto. Di contro, l'approccio genealogico guarda alla realtà come a un processo di continua riprogettazione in cui gli operai non sono meri esecutori ma sono i motori del processo. Una jam session piuttosto che un concerto da teatro, dove ognuno, nel suo piccolo, ha diritto di partecipare come desidera, creando la sua parte.

Per comprendere e riassumere a che fine si utilizzi la suddetta metafora parlando di Convenzione ONU e disabilità si possono analizzare alcune differenze fondamentali tra i due modelli e i due cantieri.

Concepire la realtà come un processo genealogico e non come una sostanza statica ha innanzitutto un importante risvolto sul modo in cui si concepiscono le identità degli operai. Nel primo cantiere, infatti, ad un progetto statico e predefinito possono corrispondere unicamente lavori altrettanto fissi e standardizzati. Il lavoro di ogni operaio – e dunque la sua identità come lavoratore – dipendono dalla corrispondenza rispetto al progetto iniziale. Ci saranno operai che lo hanno applicato alla lettera, riproducendo perfettamente la camera per com'era descritta inizialmente; ci sarà chi ha seguito il progetto pur sbagliando qualche particolare, più o meno influente e ci sarà chi non ha affatto seguito il progetto. Probabilmente quest'ultimo rischia il licenziamento per non essere stato abbastanza abile. La sua disabilità è evidente a tutti. La corrispondenza o meno rispetto al modello normativo è semplicemente un dato di fatto, frutto di un'osservazione imparziale e oggettiva. L'abilità o l'incapacità di una persona nel cantiere sono l'effetto inevitabile del rapporto con un dato di realtà. "È fatto così"!

Nel secondo cantiere la valutazione degli operai e delle abilità è decisamente più complessa e meno univoca perché non esiste un canone o un piano iniziale da utilizzare come metro di paragone e di confronto condiviso a priori.

Il lavoro degli operai non si basa sul progetto comune ma sulle aspirazioni e le possibilità individuali. Ogni operaio si ricava all'interno del cantiere uno spazio ritagliato su misura per lui. In questo modo qualsiasi riferimento generico e astratto a un presunto grado di abilità, minorazione o incapacità risulta del tutto senza senso. L'abilità e le capacità dell'operaio dipenderanno dal luogo del cantiere in cui si trova e in cui sta lavorando. Se sarà nel suo angolo risulterà perfettamente adatto e abile mentre in altri parti del cantiere potrebbe risultare totalmente fuori luogo.

Inoltre, è importante considerare che se mai, durante il processo, emergesse un'idea condivisa di come l'edificio debba venire – e non è detto che succeda– questo progetto comune sarà comunque prodotto e non presupposto dell'unione delle pratiche singole. In questo caso le identità degli operai e il loro lavoro si produrrebbero sì in base a un progetto comune; che però sarebbe prodotto da una decisione politica e relazionale tra le persone, non da un presunto dato oggettivo.

In ogni caso, nel secondo cantiere la natura dell'edificio, così come la condizione personale degli operai – ricalcando uno slogan caro al movimento per i diritti delle persone con disabilità – non è mai oggettiva ma è sempre dinamica e politica.

Se non si presuppone un piano comune di confronto, il fatto che una persona risulti menomata, meno capace o meno abile non è un dato di realtà incontestabile e assoluto ma è il risultato di un contesto, di una modalità di stare insieme o di coesistere in un luogo particolare (Marchisio & Monchietto, 2023).

Una seconda rilevante differenza tra l'adozione delle due lenti presentate dalla

metafora riguarda il piano di azione da implementare qual ora si volessero progettare dei supporti per un operaio "svantaggiato".

Nel primo cantiere non ci sono alternative. L'unico modo per rendere un operaio abile è farlo corrispondere quanto più possibile alla norma iniziale. Si potranno creare corsi di formazione appositi, corsi di recupero in cui si insegnano pratiche che l'operaio non è in grado di usare, corsi per facilitare la lettura del progetto inziale, ecc... In ogni modo bisogna trovare dei sistemi per facilitare la corrispondenza con un dato di realtà. Diversamente sarà impossibile risultare abili e alla lunga sarà difficile anche rimanere all'interno del cantiere.

Nel secondo cantiere sicuramente non vi è un metodo standardizzato. Il piano di confronto, qual ora ci sia, è situato e contingente. Aiutare la persona ad emarginarsi dalla sua condizione di disabilità significa quindi aiutare la comunità a cocostruire un sistema di convivenza e di valutazione diverso, che renda partecipe l'operaio, lo rispetti come individuo e ne legittimi la costruzione e il lavoro, comprendendone la natura personale. Non si tratta di includere in un modello ma di autorizzare a pensare il modello insieme (Acanfora, 2022; Langer, 2022; Riccardi, 2016). Supportare gli operai meno abili significa dare loro il potere per mantenere la propria autonomia e la propria legittimità, non uniformandoli a un progetto che non gli appartiene (a loro come a nessun operaio).

In poche parole, per arrivare alla conclusione, quando ci si rapporta con una persona in condizione di disabilità, se si vuole applicare radicalmente la Convenzione, bisogna immaginarsi la persona e la realtà nei termini del secondo cantiere piuttosto che del primo. Bisogna quindi ragionare in termini genealogici, consapevoli del fatto che le pratiche e le modalità di convivenza e partecipazione producono identità, disabilità, gerarchie e non solo, come tradizionalmente si è portati a credere, il contrario. La potenza trasformativa di questo gesto epistemologico può risultare decisiva in vista di una piena attuazione della Convenzione.

Bibliografia

Acanfora, F. (2022). *Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione.* Roma: Luiss University Press.

Chaney, S. (2022). *Sono normale? Due secoli di ricerca ossessiva della "norma"*. Torino: Bollati Boringhieri.

Curto, N., Marchisio, C. (2020). *I diritti delle persone con disabilità. Percorsi di attuazione della Convenzione ONU*. Roma: Carocci.

Dal Lago, A. (2000). *La produzione della devianza. Teoria sociale e meccanismi di controllo*. Verona: Ombre corte.

Griffo, G. (2015). La Convenzione Internazionale ONU dei diritti delle persone con disabilità e gli sviluppi delle prospettive inclusive nei Paesi europei. *L'integrazione scolastica sociale*, 14 (1), 11-18.

Jackson Don, D. (1967). Il mito della normalità. In Watzlawick P. e Weakland J. H. (Eds.) *La prospettiva relazionale* (pp. 157-163).
Nietzsche, F. (1874). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*. Mlano: Adelphi.
Nietzsche, F. (1879). *Umano troppo umano. Un libro per spiriti liberi*. Milano: Adelphi.
Nietzsche,F. (1887). *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*. Milano: Adelphi.
Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. London: Macmillan Education.
ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2006) *Convenzione delle nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità.* https://disabilita.governo.it/it/convenzione-nazioni-unite.
Riccardi (2016). *Costruire la cultura della convivenza*. *Alexander Langer educatore*. Milano: Franco Angeli.
Sini, C. (2014). *Il pensiero delle pratiche. Tomo II: la solidarietà delle pratiche e l'origine dell'autocoscienza*. Milano: Jaca Book.
Valtellina, E. (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. Torino: Utet.

SP1 – 12
Rileggere le competenze professionali per costruire un nuovo Progetto di vita inteso come storia comune condivisa

Grazia Lombardi[1], Francesco Riccardi, Alessia Travaglini

Keywords: Competenze, corresponsabilità educativo-didattica, approccio narrativo, oltre stereotipi e pregiudizi

1. Introduzione

In continuità con il saggio e gli orientamenti epistemologici proposti da Patrizia Gaspari all'interno di questo volume, il presente contributo articolato in tre paragrafi, intende soffermarsi su una delle dimensioni maggiormente qualificanti la professione docente: la complessità identitaria e relazionale. Tra le parole chiave che descrivono tale figura professionale, una particolare rilevanza assume il termine complessità, che richiama le innumerevoli sfide alle quali devono rispondere i processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta, nello specifico, di questioni riguardanti la relazione con gli studenti e con le loro famiglie, la predisposizione di processi didattici, la costruzione di reti significative con gli enti territoriali, ecc. Ne consegue che il "buon" insegnante non è più semplicemente colui che è in grado di "tenere la classe", quanto piuttosto colui che, grazie a un'attitudine alla flessibilità e alla riflessività, è in grado di svolgere una molteplicità di funzioni: deve, infatti, essere competente nella didattica innovativa e inclusiva, nello sviluppo professionale continuo, nell'organizzazione scolastica e, infine, nell'orientamento formativo (Biancato, Cramerotti, Demo, Ianes, 2018). Si tratta, evidentemente, di una molteplicità di funzioni, che richiedono necessariamente l'apporto e il contributo di molteplici figure. Per tale ragione, la disponibilità e le competenze collaborative assumono un ruolo centrale. Un noto proverbio afri-

1 Grazia Lombardi è Assegnista di Ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Francesco Riccardi è Ph.D. presso l'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo, Alessia Travaglini è RTT presso l'Università degli Studi Guglielmo Marconi. Il contributo è frutto del lavoro congiunto dell'autore e delle autrici. Ai soli fini dell'attribuzione delle parti, si precisa che Grazia Lombardi ha scritto il paragrafo 2, Francesco Riccardi il paragrafo 3 e Alessia Travaglini il paragrafo 1.

cano recita che "per educare un bambino occorre un intero villaggio": ciò implica che l'azione didattica svolta all'interno di un'aula, seppur corretta dal punto di vista metodologico, non può considerarsi esaustiva in relazione a una finalità così estesa. È in tal senso che il Progetto di vita individuale acquisisce una rinnovata considerazione: questo, da costrutto che riguarda in via esclusiva i singoli individui – secondo un'accezione riduttiva ma, ciò nonostante, diffusa – deve essere ripensato come un processo trasformativo che investe, secondo una prospettiva più ampia e mirata, gli ambienti di vita e tutti coloro che li abitano. In tal senso, potremmo affermare che ciascun individuo, nella costruzione del proprio Progetto di vita, dialoga con la propria comunità, che è in analoga misura titolare di una propria progettualità, da vivere in modo non più individuale, ma collettivo. Ne consegue che tra il singolo e la collettività si aprono continui spazi ora di confronto e dialogo, ora di scontro e di opposizione, che richiedono interventi profondi di mediazione dialettica.

All'interno di questa prospettiva si situa il Progetto di vita del docente inclusivo, che è chiamato a intrecciare il proprio percorso professionale con le «storie di vita» degli altri, delineando un processo collettivo in divenire. In tal senso progettare, come evidenziato dalla radice etimologica stessa del termine – da pro = avanti, e iacio= gettare – implica l'adozione di uno sguardo prospettico rivolto a ciò che non risulta ancora presente, ma che è ugualmente ritenuto possibile e, in quanto tale, realizzabile. Per raggiungere tale finalità, è necessario uscire dal binomio Io-Tu, per recuperare un senso di appartenenza a un Noi, inteso come una dimensione che legittima i desideri individuali, sublimandoli all'interno di un disegno di sviluppo comune. In altre parole,

> Io-Tu-Noi rappresentano [...] lo sfondo integratore di una teoria e di una pratica volte al consolidamento delle relazioni intra e interpersonali e alla fondazione di un senso comune dello stare insieme autentico, di una "convivialità delle differenze" che accoglie, responsabilizza e forma il cittadino aiutandolo a trovare il proprio posto nel mondo (Schiedi, 2023, p. 93).

2. Il "Noi" professionale nei contesti educativi: tra identità, relazione e narrazione

In tale orizzonte concettuale, la dimensione del "Noi" si declina, nei contesti educativi, secondo forme peculiari e dense di implicazioni sul piano professionale e relazionale. Essa si configura, infatti, come espressione di una comunità scolastica intenzionale e riflessiva, che trova una sua specifica incarnazione nella costruzione di un "Noi" del team docente (insegnanti specializzati, curricolari, educatori). Tale condivisione non dovrebbe ridursi a una dimensione meramente tecnico-burocratica, ma configurarsi piuttosto come l'esito di un cammino caratterizzato da

momenti di riflessività e di recupero della propria identità-storia professionale, interrogandosi sul senso, sul significato e sull'opportunità dell'agire insieme. Si tratta, dunque, di riconoscere e dare spazio anche a una dimensione emotivo-affettiva degli insegnanti, nella quale una pluralità di possibili "Io" – selezionati e narrati da ciascun individuo – si intrecciano in un percorso di mediazione, autoformazione ed eterotrasformazione. In questa prospettiva, il "Noi" si configura come una struttura collettiva dinamica, nella quale identità personale e dimensione comunitaria si costruiscono e si contaminano reciprocamente in un movimento costante (Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988). Come più volte sottolineato, anche i docenti sono portatori di un proprio Progetto di vita e, in senso foucaultiano, non è possibile prendersi cura dell'altro senza una preliminare cura di sé: ogni progetto esistenziale è il risultato di una storia fatta di scelte, motivazioni e background culturali che conducono ad abitare la scuola, sperimentandone difficoltà, frustrazioni, ostacoli e traguardi.

Tuttavia, nell'attuale scenario storico-culturale, segnato da un crescente *overload* informativo e da un sovraccarico di compiti e obiettivi, il rischio è che le comunicazioni e le narrazioni tra colleghi si facciano sempre più superficiali, dominate da esigenze di immediatezza e velocità che ne ostacolano l'elaborazione sul piano personale e collettivo, generando una progressiva perdita di profondità dell'esperienza vissuta. Tale tendenza appare ancor più critica se si considera un sistema educativo sospeso tra profondi processi trasformativi, sempre più attraversato da una pedagogia tecnologica e "artificiale".

In questo contesto, la scuola e i suoi protagonisti – già fortemente impegnati nella gestione di adempimenti documentali e pratiche burocratiche – rischiano di vedere tali attività trasformarsi, in assenza di adeguati processi di rielaborazione metacognitiva, in procedure automatizzate, ripetitive e sterili. Come osserva Iori, la documentazione pedagogica può infatti diventare una pratica anaffettiva quando viene compilata in modo meccanico, svuotata della dimensione esperienziale e relazionale che dovrebbe sostenerla (Iori, 2012). Analogamente, già Walter Benjamin parlava di una progressiva "atrofia dell'esperienza", evidenziando come la modernità produca narrazioni sempre più frammentarie e slegate dalle esistenze personali (Benjamin, 2013).

Le riunioni formali, spesso improntate a logiche amministrative e talvolta attraversate da dinamiche gerarchiche e verticali, non sempre favoriscono la costruzione di relazioni realmente cooperative, né la percezione di un autentico "Noi". Ne deriva la difficoltà di dar vita a un lavoro di squadra dei docenti in compresenza capace di integrare visioni etico-valoriali, culturali e pedagogiche differenti, realizzando quell'effetto-cerniera tra curricolo comune e personalizzazione in ottica inclusiva.

Appare dunque sempre più urgente individuare alternative al predominio della razionalità tecnico-procedurale, ricercando spazi di incontro e tempi di riflessione laboratoriali che consentano di rallentare, sostare e ascoltare le reali esigenze dei

docenti tutti, senza distinzioni. In tale direzione, l'approccio narrativo-autobiografico può offrire un'opportunità significativa, permettendo ai protagonisti dei processi di insegnamento-apprendimento di conoscersi oltre i ruoli formali, sotto un'altra veste, più umanizzata, ridimensionando stereotipi e pregiudizi reciproci.

Grazie all'approccio narrativo-autobiografico e la gamma dei suoi molteplici linguaggi, i docenti diventano soggetti portatori di emozioni, vissuti e fragilità – solitudine, timore di non essere all'altezza, fatica, ma anche cura, sostegno, passione e creatività – e possono attingere alle esperienze e alle strategie dei colleghi, trasformando i ricordi individuali e collettivi in un fondamento generativo per il futuro per realizzare una didattica inclusiva. In questa prospettiva prende forma un sentire comune che può dare vita ad un vero e proprio lavoro di squadra in cui consolidare e fortificare il team, come suggeriscono anche gli studi neuroscientifici sulle emozioni (LeDoux, 1998), costituisce un elemento centrale nella costruzione dei legami sociali, affettivi e professionali. La memoria condivisa consente infatti ai gruppi professionali di trasmettere e rielaborare nel tempo valori, pratiche e modalità di affrontare le difficoltà. Come ricorda Duccio Demetrio, "non può esistere educazione senza memoria" (Demetrio, 2012). In ambito educativo, tale dimensione trova ulteriore sviluppo nella costruzione di uno sfondo narrativo condiviso, capace di riorganizzare l'esperienza secondo una logica gestaltica, all'interno della quale eventi, azioni e relazioni acquisiscono significato in una trama comune, intessuta di ricordi ed emozioni. Questo approccio si rivela particolarmente prezioso nel rapporto tra docente curricolare e docente di sostegno, favorendo uno spostamento del focus da una logica adempitiva ("cosa dobbiamo compilare") a una riflessiva ("come stiamo lavorando insieme"). Attraverso il racconto delle proprie esperienze, entrambi i docenti possono riflettere su come si sentono nel proprio ruolo, quando si sentono supportati dai colleghi; in quali momenti hanno davvero co-progettato, quali ostacoli impediscono loro di lavorare come team. Gli interrogativi, da un lato, possono mettere in luce tensioni legate alla gestione dei ruoli, alla frammentazione organizzativa e alla difficoltà di costruire un linguaggio pedagogico comune, dall'altro possono far vibrare in modo differente il bisogno di riconoscimento, di ascolto e collaborazione autentica. Ne deriva che la possibilità di potersi esprimere anche grazie all'utilizzo di linguaggi narrativi diversificati (scrittura, movimento, musica, teatro) può contribuire a rendere visibili dimensioni implicite del lavoro docente, favorendo un processo di esplicitazione e rielaborazione condivisa. Si tratta di un percorso che può dare vita anche a narrazioni complesse, talvolta ambivalenti o conflittuali, ma che possono restituire la profondità dell'esperienza educativa, affettiva ed emotiva che normalmente può perdersi senza una riflessione su di essa. In questa dinamica, il gruppo professionale può diventare uno spazio generativo di apprendimento e crescita collettiva, nel quale la dimensione relazionale si intreccia con quella pedagogica, organizzativa e di sistema realmente vissuta, e generativa di nuovi significati.

3. Per un Progetto di vita responsabile ed autodeterminato del docente specializzato: la narrazione va oltre i pregiudizi e la stigmatizzazione delle diversità rafforzando l'identikit professionale.

L'insegnante specializzato di sostegno è "tenuto a possedere competenze umane e valoriali unite a un'elevata professionalità educativa rivolta a ricevere la 'speciale' storia degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, superando stereotipi e pregiudizi, allo scopo di rielaborare dati, informazioni, eventi precedentemente valutati da altri" (Gaspari, 2015, p. 42) e di accogliere le proprie e le altrui storie lavorative per emanciparsi e mettersi costantemente in discussione. Si tratta di un professionista con competenze speciali forti che si occupa dell'accompagnamento competente dei soggetti in condizione di disabilità: un vero e proprio agente metabletico e facilitatore della riprogettazione dell'esistenza che ha come faro orientativo il PEI e, soprattutto, il Progetto di vita dell'alunno con bisogni educativi speciali, non considerata come

> un "difetto di natura" o una "punizione divina" [idea] che ha per molto tempo impedito lo sviluppo di una riflessione culturale e scientifica sul significato stesso di tale termine, facendo sì che la condizione umana della persona con disabilità fosse guardata come "scarto", perlopiù da relegare nel territorio mentale e fisico della "diversità" (Lascioli, 2018, pp. 16-17).

Da sempre la Pedagogia speciale si è occupata del Progetto di vita degli alunni in condizione di disabilità secondo un approccio olistico-globale, ma per avere una visione prospettica e lungimirante non può non aver cura della riqualificazione professionale di chi deve accompagnare il Progetto di vita dell'alunno più fragile e vulnerabile, ridefinendo ruolo, competenze, stili educativi didattici, rischi e dilemmi di varia natura, quotidianamente da analizzare e da riproblematizzare nell'incontro con la diversità dell'altro.

In questo discorso fortemente ancorato al Progetto di vita dell'alunno con disabilità è indispensabile affiancare la riscrittura, in chiave narrativa, del Progetto di vita del docente specializzato di sostegno in funzione della sua costante riqualificazione professionale, cercando di superare stereotipi e pregiudizi che l'insegnante ha verso sé stesso, verso i colleghi e le famiglie.

> Dobbiamo promuovere una nuova Età dei Lumi, per riscattarci e affrancarci dalle diverse forme di oscurantismo persistenti, che sono le false credenze, le paure utopistiche, le superstizioni, gli stereotipi, le rappresentazioni collettive prefissate e le altre abitudini dell'eteronomia […]. È come se fossimo detenuti nella prigione delle convenzioni e dei comuni pregiudizi, sprovvisti della capacità di sentire diversamente, reinterrogarci e ammettere l'esistenza di una vita multiforme attorno a noi (Gardou, 2006, p. 23).

Effettivamente, l'insegnante specializzato di sostegno nel contesto scolastico italiano, benché sia proprio di un docente specializzato, molto spesso con competenze "speciali" non possedute dagli altri colleghi, è "relegato ad assistente del 'proprio alunno', seduto non alla cattedra al pari dei propri colleghi ma nel banchetto al fianco del ragazzo da 'accudire'" (Sarracino, 2022, p. 127). Questo stereotipo di "docente di serie B" spesso viene condiviso dall'insegnante stesso che si vede in una posizione secondaria come figlio di un Dio minore. L'aggettivo "specializzato" è spesso dimenticato ed il docente diventa semplicemente 'insegnante di sostegno", ma bisogna ricordare che le parole hanno un forte alone semantico e un grande potere rigenerativo; pertanto, la rappresentazione lessicale scelta determina le modalità secondo la quale tale figura professionale agirà e si vivrà nel contesto scolastico, ben lontana dal suo profilo professionale. Spesso è l'insegnante stesso che si nega la dignità di condividere la cattedra con il docente curricolare, sedendosi a fianco del "suo alunno", comportamento rinforzato anche dal fatto che i colleghi curricolari usano l'espressione "il tuo alunno" potenziando il fenomeno della delega deresponsabilizzante.

A fronte di queste riflessioni diventa centrale l'approccio narrativo come momento, luogo e linguaggio di autoriflessione e di ripensamento critico del Progetto di vita professionale dell'insegnante specializzato stesso. Se si vuole parlare di reale inclusione è necessario innalzare il livello di consapevolezza, di responsabilità e di partecipazione, di autodeterminazione del docente "facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze" (Ferrara, 2020, p. 260). Il pregiudizio è un fattore che non può non essere considerato, anzi va riconosciuto proprio per il suo "potere" agito-subito. Chi lo agisce, allo stesso tempo lo subisce nei termini di una riduzione delle possibilità di comprendere la realtà. Chi lo subisce, allo stesso tempo lo agisce portandone il peso, assumendone i contorni e le deformità. Il potere del pregiudizio, dunque, consiste in questa azione limitante, attiva e passiva. Si configura come un "potere" dell'uomo sull'uomo che, nel momento in cui viene analizzato, mostra di avere radici profonde e molto diramate. "Il pregiudizio è soprattutto maschera che la ragione confeziona per sé stessa o per l'altro quando la diversità non è compresa ma scartata" (Lascioli, 2001, p. 21). Il docente specializzato di sostegno è disposto a rivedere in chiave narrativa sé stesso, la sua etica ed il suo agire professionale: nel momento in cui vaglia la sua storia lavorativa è in grado di riconoscere gli stereotipi ed i pregiudizi che lo condizionano, togliendo loro il potere "agito-subito", può e deve riscrivere il suo Progetto di vita professionale in maniera più efficace ed efficiente, emancipativa e soddisfacente.

In una recente ricerca condotta tra i corsisti dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli è emerso che "l'immagine stereotipata di un rapporto diadico docente/alunno era radicata negli stessi protagonisti. Effettiva-

mente, la maggior parte degli specializzandi ha preferito narrare le esperienze negative, ossia quelle che li avevano 'segnati' maggiormente, non solo e non semplicemente per la loro quantità e frequenza, piuttosto, per la "dicotomia che avevano avvertito tra quanto affrontato durante il percorso formativo e quanto sperimentato nella pratica scolastica" (Sarracino, 2022, pag.140). Questo secondo aspetto induce a riflettere su un ulteriore pregiudizio, quello che gli insegnanti curricolari hanno verso quelli specializzati per il sostegno: una professionalità talvolta 'sconfitta in partenza', agita quasi sempre in solitudine con rari momenti di confronto da pari a pari e, spesso, senza il conforto ed il supporto dei colleghi, in alcuni casi anche senza nemmeno il confronto e la negoziazione con le famiglie, ritrovandosi in una dimensione 'esclusiva' e, di conseguenza, escludente e non inclusiva. Spesso è assente la co-progettazione responsabilmente condivisa tra docenti curricolari e di sostegno: la dimensione sinergico-cooperativa, invece, dovrebbe essere elemento fondativo del profilo del docente specializzato.

"La narrazione, intesa come sfondo, linguaggio e sguardo euristico, ermeneutico, riflessivo, trasformativo e di significativa interconnessione" (Gaspari, 2024, p. 86) sorretta dalla scrittura autobiografica, vista come manifestazione "alta" e speciale del linguaggio umano (Demetrio, 2008) della propria storia professionale sono «imprescindibili occasioni per leggersi ex novo, per ristrutturarsi quando si è messi in crisi dalle problematiche contemporanee, […] assumendo nuovi volti, con lo sguardo rivolto al futuro» (Gaspari, 2024, p.108). Il docente specializzato di sostegno deve costantemente auto-analizzarsi per rileggere il proprio vissuto potenziando la comprensione e la consapevolezza del proprio agire, a tal fine è tenuto ad evitare o a ridurre alcune abitudini rischiose e di parte, come l'affannosa e dannosa ricerca di tecniche e strategie iperspecialistiche, l'assistenzialismo, il pietismo, il custodialismo, il tecnicismo, la sanitarizzazione degli interventi, l'ossessione alla forzata normalizzazione, l'isolamento tipico del lavoro in solitudine, la precarietà svalorizzante del suo ruolo che penalizza fortemente l'evolversi del suo Progetto di vita professionale. In tale ottica, si sottolinea l'esigenza di compiere una profonda auto ed etero riscrittura di sé in chiave narrativa per arrivare a sviluppare ben più utili competenze, abitudini, stili e nuovi costrutti che possono fare la differenza in ottica di innovazione didattica, gestionale e professionale. Intendo riferirmi al rafforzamento riferito alla realizzazione di una progettualità flessibile, universale, reticolare e sinergica, sapendo mediare e negoziare in modo corresponsabile alla pari all'interno del team docente e con le altre agenzie educative, sollecitando le sue valenze resilienti ed assertive. Diviene di fondamentale importanza imparare ad accogliere ciò che destabilizza, ovvero saper anche accettare l'errore e l'imprevisto, per riprogettare il Progetto di vita professionale sapendo ricevere, "accogliere e interpretare la complessa trama esistenziale" (Gaspari, 2023, p. 21) dell'archivio della memoria del docente specializzato, allestendo laboratori e momenti di collettiva autoanalisi e confronto coi colleghi, le famiglie e gli stessi

alunni con disabilità. Nel momento in cui il docente specializzato di sostegno aumenta le proprie capacità riflessive ed autoriflessive riesce ad essere flessibile e realmente inclusivo, soprattutto riesce a rielaborare il suo abito professionale.

Bibliografia

Benjamin W. & Salzani C. (2013). *Capitalismo come religione*. Genova: Il melangolo.

Biancato L., Cramerotti S., Demo H., Ianes D. (2018). Il progetto Expert Teacher e i quattro profili del docente. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6, 2, 135-140.

Canevaro A., Lippi G. & Zanelli P. (1988). Una scuola uno sfondo:" sfondo integratore", organizzazione didattica e complessità. Bologna: Nicola Milano.

Demetrio D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Cortina.

Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Milano: Cortina.

Ferrara G. (2020). La formazione degli insegnanti e le strategie per promuovere la scuola inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2, 259-277.

Gardou C. (2006). *Diversità, vulnerabilità e handicap. Per una nuova cultura della disabilità*. Trento: Erickson.

Gaspari P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Gaspari P. (2023). *La Pedagogia speciale, oggi. Le conquiste, i dilemmi e le possibili evoluzioni.* Milano: FrancoAngeli.

Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. La sfida di abitare nuove storie inclusive*. Milano: Franco Angeli.

Iori V. (2012). I giovani e la vita emotiva. Education Sciences & Society, 3(1), 23-35.

Lascioli A. (2001). *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*. Milano: FrancoAngeli.

LeDoux, J. (1998). *Fear and the brain: where have we been, and where are we going*? Biological psychiatry, 44(12), 1229-1238.

Sarracino F. (2022). Il docente di sostegno rappresenta se stesso: un'indagine nei percorsi di formazione per insegnanti di sostegno didattico agli alunni con disabilità. *Ricerche pedagogiche*, 224, 127-144.

Schiedi, A. (2023). Io-Tu-Noi Per una pedagogia fenomenologico-ermeneutica della relazionalità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, *1*(2), 90-97.

SP1 – 13
Il laboratorio narrativo autobiografico come luogo di riscrittura formativa del Progetto di vita professionale[1]

Patrizia Gaspari, Alessia Travaglini, Susanna Testa, Francesco Riccardi, Grazia Lombardi[2]

Keywords: laboratorio narrativo, autobiografia, progetto di vita professionale.

Introduzione

Alla luce del quadro teorico precedentemente delineato all'interno del mio contributo intitolato "Biografie professionali in movimento. La narrazione come linguaggio emancipativo nella riscrittura del Progetto di vita del team docente", presente nel seguente volume, ho adottato insieme al mio gruppo di lavoro l'approccio narrativo-autobiografico come metodo di ricerca qualitativa, di formazione e di investigazione critica per ricomporre e ri-significare le pregresse esperienze professionali dei futuri docenti specializzati. Tale approccio ha permesso di mettere in dialogo ricorsivo e circuitale le differenti storie di vita professionali dell'intero team docente inclusivo con i futuri docenti specializzati grazie alla promozione di dialettiche con processi di riproblematizzazione dell'esperienza maturata sul campo. In tal senso, il linguaggio narrativo, di natura riflessiva, aiuta a ri-dare nuova forma al pensiero tentando di ricomporre, in modo alternativo ed emancipativo, le pregresse memorie storiche, che vengono rievocate, destrutturate e, successivamente, ridisegnate alla luce del presente. Il docente specializzato, mediante la scrittura autobiografica, incontra e riscopre, nel personale vissuto lavorativo gli episodi critici, gli imprevisti, che hanno contrassegnato la propria

1 Il saggio è frutto del lavoro congiunto di tutti gli autori. In particolare, l'introduzione e il paragrafo 1 sono stati curati da Patrizia Gaspari; il 2 da Susanna Testa; il 3 da Grazia Lombardi; il 4 da Alessia Travaglini. Il 5 (numerare il paragrafo) da Francesco Riccardi.

2 Susanna Testa è docente a contratto presso l'Università degli Studi di Urbino; Grazia Lombardi è Assegnista di Ricerca presso l'Università degli Studi di Urbino, Francesco Riccardi docente a contratto presso l'Università degli Studi di Urbino, Alessia Travaglini è RTT presso l'Università degli Studi Guglielmo Marconi.

traiettoria esistenziale e professionale per *ri-progettarsi* in senso trasformativo ed evolutivo, scoprendo produttive interconnessioni tra eventi, emozioni e relazioni, spesso, persino trascurate. La finalità del progetto di ricerca consiste nell'opera di interrogazione critica sul senso delle cose, delle persone e degli itinerari formativi allo scopo di aprire nuovi scenari conoscitivi, ulteriori finestre di possibilità e frontiere osmotiche in grado di far dialogare, in modo, significativo in modo significativo, luoghi, tempi, momenti apicali caratterizzanti la professionalità docente in costante processo di cambiamento, per promuovere un sinergico e cooperativo clima relazionale all'interno del team docente. Si tratta di incentivare dialettiche di forte coesione sociale capaci di trascendere la riduttiva dimensione formale, precedentemente istituita, in modo da renderle strutturali, ovvero poste a base e a solido fondamento epistemologico e didattico, di un vero e proprio, processo di corresponsabilità educativa. L'indagine quali-quantitativa, mediante l'esperienza realizzata in forma laboratoriale, ha favorito la riscrittura autobiografica della professionalità docente permettendo una silenziosa e riflessiva conversazione con sé stessi finalizzata alla ri-significazione e alla ri-composizione degli itinerari formativi e personali, grazie ai quali il docente si impegna a ricercare possibili intrecci e interconnessioni tra le esperienze realizzate, ritessendo un comune ed originale sfondo narrativo capace di generare feconde interdipendenze nella corale costruzione del Progetto di vita professionale del team docente proiettato in ottica inclusiva.

1. La ricerca

Il progetto di ricerca si prefigge lo scopo di legittimare le valenze formative e del metodo narrativo-autobiografico proposto come percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Nigris, Losito, Cardarello, 2020; Giaconi et al., 2021) rivolto a un gruppo di futuri docenti specializzandi per le attività di sostegno, nell'anno accademico 2024/2025, presso l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo". Nello specifico, le domande proposte intendono perseguire le seguenti finalità:

1. le pratiche narrativo-autobiografiche contribuiscono a ridefinire il percorso professionale del futuro docente specializzato di sostegno?;
2. il ricorso ai linguaggi e alle tecniche narrativo-autobiografiche assume una rilevante ricaduta per l'acquisizione di competenze inclusive significative?

In linea di continuità con tali interrogativi, il nostro progetto di ricerca si prepone di raggiungere i seguenti obiettivi, in relazione ai possibili cambiamenti realizzati nei percorsi formativi:

Ricerca	Formazione
1. individuare i vissuti dei docenti specializzati in formazione (bagaglio di competenze teorico-pratiche, difficoltà, carenze, logiche di cambiamento e prospettive future); 2. rilevare eventuali differenze nella scrittura narrativa tra i docenti specializzati di diverso ordine e grado di scuola; 3. indagare il modo in cui i docenti specializzati percepiscono l'inclusione (utopia, un percorso che richiede nuovi equilibri, una nuova prospettiva); 4. illustrare le ricadute sul percorso formativo al fine dell'acquisizione di competenze metodologico-didattiche di natura inclusiva.	1. potenziare le competenze riflessive dei docenti specializzati in formazione; 2. incrementare le capacità critico-trasformative per la necessaria riscrittura del Progetto di vita professionale; 3. ricercare nella circolarità esistente tra la teoria e la prassi, alcuni significativi elementi metodologici; 4. ottimizzare i processi di insegnamento-apprendimento, nonché le dinamiche relazionali e comunicative.

Tab. 1 Obiettivi del percorso di Ricerca-formazione

A tal fine, è stato predisposto il *laboratorio* narrativo-autobiografico, suddiviso e organizzato in 5 momenti che hanno focalizzano l'attenzione sulle seguenti tematiche:

1. *dall'archivio della memoria all'inizio di un nuovo viaggio;*
2. *difficoltà, crisi e resilienza;*
3. *varchi, soglie, aperture;*
4. *possibili itinerari e prospettive inclusive;*
5. *riscrittura del percorso formativo per innovare la professionalità.*

Per poter riconsiderare e rivitalizzare il proprio itinerario formativo-professionale i futuri docenti specializzati hanno partecipato ad un vero e proprio percorso esplorativo di ricerca per poter attingere al personale e pregresso vissuto lavorativo, grazie al recupero di ricordi, tracce, conquiste ed errori che hanno supportato le loro scelte motivazionali per divenire docenti. Si è trattato di un rigoroso lavoro di riscrittura del sé personale e professionale, finalizzato a ridefinire nuovi scenari e direzioni di senso. Per sollecitare la riflessione, all'interno di ciascuna tappa, sono stati introdotti alcuni input e provocazioni metaforico-narrative di diversa natura (un'immagine, una canzone, un breve testo, ecc.), volti a far emergere in modo immediato la narrazione scritta di episodi significativi. Ad esempio, nella rielaborazione del proprio vissuto professionale, per rimettersi in gioco (prima tappa) è stata presentata ai futuri docenti specializzati l'immagine di una *valigia* intesa come archivio della memoria con contenuti da rielaborare; mentre, sul tema della resilienza è stata proposta la raffigurazione di un *muro* in costruzione per stimolarli a descrivere le fatiche, i dubbi e le difficoltà incontrate. All'interno del laboratorio narrativo-autobiografico ogni docente ha svolto le seguenti attività:

1. *scrittura autobiografica individuale, sulla base di input dati;*
2. *condivisione orale di quanto elaborato all'interno di un piccolo gruppo;*
3. *riscrittura collettiva in forma narrativo-testuale;*
4. *rielaborazione collettiva utilizzando altri linguaggi espressivo-comunicativi, narrativi (es. collage, disegno, fotografie, poesie, canzoni).*

La funzionale distribuzione del lavoro è stata dettata seguendo le linee guida metodologiche suggerite dalla ricerca quali-quantitativa di tipo narrativo-autobiografico, che implica momenti di riflessione individuali finalizzati alla più significativa rielaborazione collettiva. È stata sottolineata l'importanza di consentire ai partecipanti di sperimentare la globalità dei linguaggi espressivo-comunicativi caratterizzanti la professionalità docente. In tal senso, nella fase conclusiva del lavoro, i futuri insegnanti specializzati hanno restituito le consegne assegnategli utilizzando diversificate e plurali modalità espressivo-narrative, da loro liberamente individuate. Inoltre, per analizzare i vissuti degli aspiranti docenti specializzati, all'interno di ogni fase della ricerca, è stato predisposto uno specifico *questionario*, di natura quali-quantitativa, volto a descrivere e ad esplorare le traiettorie professionali. Nel complesso, sono stati somministrati cinque questionari riguardanti le 5 tematiche inizialmente illustrate; ai questionari è stato aggiunto un *padlet* conclusivo all'interno del quale i partecipanti hanno fornito un feedback sull'intera esperienza.

Alla *ricerca-formazione* hanno aderito complessivamente 155 corsisti appartenenti alla scuola dell'infanzia (19); alla primaria (81); alla secondaria di primo grado (26) e a quella di secondo grado (29): di cui 117 femmine e 13 maschi, mentre nella secondaria di secondo grado la presenza maschile è stata pari a 9 unità. Per esigenze di sintesi, consapevoli di restituire soltanto una parte del nostro progetto di ricerca, ci limitiamo ad illustrare la prima tappa di questo lavoro per riportando alcuni interessanti risultati.

2. Risultati

Per indagare le dimensioni elicitate dalla tappa n. 1, rappresentata metaforicamente dalla valigia, sono state proposte ai partecipanti due domande: a) Scriva la sua storia professionale: da dove arrivo? Cosa porto con me? b) Ha mai incontrato difficoltà professionali? Se sì, di che tipo? Come le ha affrontate? Per analizzare le risposte abbiamo considerato, in primis, le frequenze dei termini utilizzati, calcolate mediante il software *IRaMuTeQ 0.8*. Inoltre, abbiamo ritenuto opportuno distinguere le osservazioni provenienti dai corsisti della scuola dell'infanzia e della primaria rispetto a quelle fornite dai docenti della scuola secondaria: tale scelta è stata dettata dalla considerazione che i primi hanno una formazione in ingresso

maggiormente omogenea, mentre i secondi hanno seguito percorsi tra loro eterogenei, a seconda degli ambiti disciplinari. Per quel che concerne il primo item, centrato sul bagaglio professionale, si riporta il *word cloud* emergente (Fig. 1):

Fig. 1. Word cloud fornito dalle risposte alla domanda: "Scriva la sua storia professionale: da dove arrivo? Cosa porto con me?" (scuola dell'infanzia e scuola primaria)

Scuola dell'infanzia e primaria	
Empatia	22
Formazione	14
Flessibilità	12
Cambiamento	10
Cura	9
Ascolto	9
Professionalità	9
Crescita	8
Esperienza	8
Sguardo	7
Hapax= 115 (31,51% delle occorrenze)	

Tab. 2. Occorrenze emergenti dalle risposte alla domanda "Scriva la sua storia professionale: da dove arrivo? Cosa porto con me?" (scuola dell'infanzia e scuola primaria)

Nella *scuola* dell*'infanzia e primaria*, la ricorrenza della parola *Empatia* (22 occorrenze) riflette l'esistenza di un lessico pedagogico ampiamente condiviso. La convergenza dei docenti verso un vocabolario comune per descrivere il proprio bagaglio professionale indica una solida coesione culturale e valoriale. In questo contesto, termini quali *Empatia, Formazione, Flessibilità*, *Cambiamento* e *Cura* si configurano come veri e propri pilastri identitari del gruppo. Tale omogeneità è confermata da un indice *Hapax* contenuto (31,51%), che indica una bassa dispersione lessicale e la tendenza a confluire verso consolidati costrutti teorici e linguaggi professionali (Tab. 2).

Nella *scuola secondaria* di *primo* e *secondo grado* emerge, invece, un maggior tasso di problematicità (Fig. 2):

Fig. 2. Word cloud fornita dalle risposte alla domanda: "Scriva la sua storia professionale: da dove arrivo? Cosa porto con me?" (scuola secondaria)

Infatti, in questo caso, la voce maggiormente ricorrente corrisponde al termine *Resilienza*, come confermato anche dalla tabella seguente (Tab. 3).

Scuola secondaria	
Resilienza	7
Crescita	6
Relazione	5
Curiosità	5
Empatia	5
Esperienza	5
Unicità	3
Determinazione	3
Conoscenza	3
Ascolto	3
Hapax= 128 (58,99% delle occorrenze)	

Tab. 3. Occorrenze emergenti dalle risposte alla domanda "Scriva la sua storia professionale: da dove arrivo? Cosa porto con me?" (scuola secondaria)

I risultati forniti dall'analisi quantitativa evidenziano, nel corpus testuale, una spiccata dispersione lessicale: la quota *Hapax* rilevata è, infatti, pari al 58,99% (Tabella 3). Tale valore riflette l'eterogeneità e la densità dei vissuti professionali raccolti. Se, da un lato, vocaboli come *Resilienza* (7) e *Crescita* (6) definiscono un nucleo di significati condivisi, dall'altro, l'elevata incidenza di termini unici evidenzia l'eterogeneità dei percorsi e delle esperienze. Di fronte alle difficoltà i gruppi richiamano parole come *Collaborazione* e *Aiuto reciproco*, seppur con prospettive differenti (Vedasi: Fig. 3 e 4, Tab. 4 e 5).

Fig. 3. Word cloud fornita dalle risposte alla domanda: "Ha mai incontrato difficoltà professionali? Se sì, di che tipo? Come le ha affrontate" (Scuola secondaria di primo e di secondo grado)

Fig. 4. Word cloud fornita dalle risposte alla domanda: "Ha mai incontrato difficoltà professionali? Se sì, di che tipo? Come le ha affrontate" (Scuola secondaria primo e secondo grado)

Scuola dell'infanzia e primaria	
Aiuto	4
Resilienza	3
Pazienza	3
Tenacia	2
Professionalità	2
Crescita	2
Smarrimento	2
Disponibilità	2
Senso	2
Collaborazione	2
Hapax= 50 (64,10% delle occorrenze)	

Tab. 4. Occorrenze emergenti dalle risposte alla domanda: "Ha mai incontrato difficoltà professionali? Se sì, di che tipo? Come le ha affrontate" (scuola dell'infanzia e scuola primaria)

Scuola secondaria	
Collaborazione	12
Ascolto	8
Resilienza	7
Formazione	5
Riflessione	4
Empatia	4

Determinazione	4
Aiuto	4
Difficoltà	4
Comunicazione	4
Hapax = 78 (39,5% delle occorrenze)	

Tab. 5. Occorrenze emergenti dalle risposte alla domanda: "Ha mai incontrato difficoltà professionali? Se sì, di che tipo? Come le ha affrontate" (scuola secondaria)

Nella *scuola dell'infanzia e nella scuola primaria* si riscontra una maggiore variabilità dei termini utilizzati (Tabella 4). Nello specifico, in presenza di situazioni critiche o complesse, si evince una scarsa convergenza verso un repertorio terminologico comune: ogni docente tende a narrare la propria esperienza utilizzando un lessico più marcatamente soggettivo. Si rileva, infatti, una spiccata eterogeneità dei termini, attestata da un indice *Hapax* estremamente elevato (64,10%). Il nucleo centrale, sebbene caratterizzato da frequenze contenute, si addensa attorno ai nodi semantici di *Aiuto* (4), *Resilienza* (3) e *Pazienza* (3): tale configurazione sottolinea una dimensione professionale percepita come sfida costante ma, talvolta, solitaria. L'elevata dispersione lessicale, unitamente all'affiorare di vocaboli densi, quali *Smarrimento* e *Senso*, evidenzia la necessità di giungere a una ri-significazione autentica del proprio ruolo e delle proprie posture educative. In antitesi, i dati riferiti alla scuola secondaria di primo e secondo grado mostrano una configurazione più equilibrata in cui i docenti usano un linguaggio comune per gestire le complessità quotidiane. I termini *Collaborazione* (12) e *Ascolto* (8) richiamano una dimensione corale, vissuta sia come desiderio, sia come bisogno ancora non pienamente realizzato. A sua volta, il valore più ridotto di Hapax (39,5%) delinea un panorama semantico più omogeneo, all'interno del quale la *Resilienza* risulta in equilibrio tra la percezione delle *Difficoltà* (4) e la spinta alla *Determinazione* (4). Ciò sembra suggerire che i docenti non nascondono le criticità del sistema, ma le affrontano, o desidererebbero affrontarle, grazie ad una rinnovata identità professionale basata sulla *Riflessione* (4) e sulla ricerca di strategie comuni. Al di là delle diversificazioni, la centralità della collaborazione è richiamata da entrambi i gruppi: a tal fine, riportiamo due estratti della voce dei corsisti appartenenti rispettivamente alla scuola primaria e alla scuola secondaria di secondo grado:

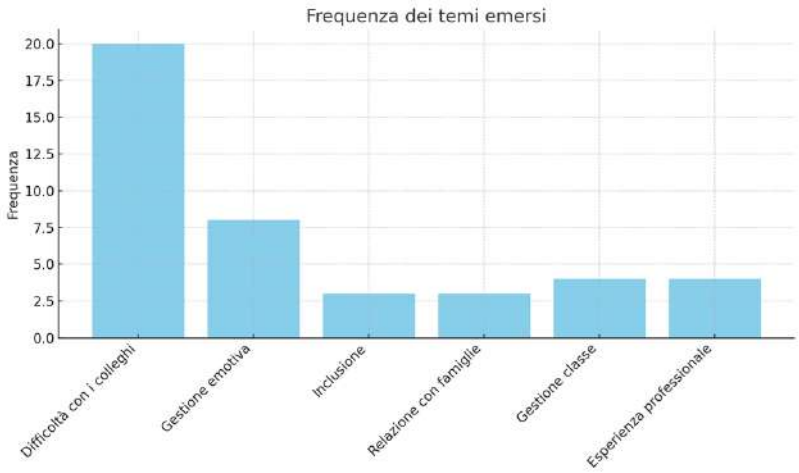
"Nella mia esperienza come insegnante ho sempre continuato a studiare, formarmi e arricchire le mie competenze. Nonostante la formazione, però, a volte mi sono accorta di non riuscire a rispondere alle esigenze di alunni con stili di apprendimento differenti e con bisogni educativi speciali. In alcune circostanze mi sono sentita senza competenze, senza strumenti e senza strategie per poterli condurre verso il successo formativo. Ho affrontato questa mia difficoltà coin-

volgendo il team dei colleghi in una didattica multidisciplinare, creando lezioni che rispecchiassero maggiormente la pedagogia dell'UDL e mi sono iscritta al TFA" (corsista scuola primaria).

"Ho incontrato molte difficoltà professionali, soprattutto nel ruolo di docente di sostegno. Dentro l'istituzione scolastica si incontrano ancora troppo spesso modalità di insegnamento e pratiche educativo-didattiche che di inclusivo non hanno molto, ed entrare a scuola come docente "di passaggio" e priva di una specializzazione non è certamente d'aiuto per cercare di cambiare queste prassi. Quello che più di ogni altra cosa mi ha aiutata è stato confrontarmi con i colleghi di sostegno e cercare alleati tra i colleghi curricolari, per cercare insieme le migliori soluzioni. Non sempre ci si riesce e non sempre funziona ma si deve provare e, soprattutto, è fondamentale formarsi e specializzarsi per trovare il coraggio di far sentire la propria voce" (corsista scuola secondaria).

3. Le principali criticità nella collaborazione tra docenti

In coerenza con i dati emersi dall'analisi *lessicometrica*, il tema della collaborazione si conferma ancora una volta centrale e trasversale nelle narrazioni prodotte dai partecipanti, grazie alla raccolta dei dati scaturita dopo somministrazione con un questionario predisposto nella prima fase della ricerca. Pertanto, è stata svolta una rigorosa analisi tematica delle risposte fornite dai docenti alle domande aperte contenute nel questionario con *codifica*, *categorizzazione* e *interpretazione* delle ricorrenze semantiche, supportata dall'utilizzo del software Atlas.ti. Tale procedura ha consentito l'emersione di categorie interpretative significative con il raggiungimento della saturazione tematica rilevata secondo i principi contenuti nel framework di Braun & Clarke (2022), che ha permesso di individuare diversi nuclei ricorrenti relativi agli aspetti critici ancora esistenti nella collaborazione tra docenti.



Graf. 1. Risposte alla domanda "Ha mai incontrato difficoltà professionali? Se sì, di che tipo? Come le ha affrontate?" (gruppo complessivo)

Tema 1: Difficoltà con i colleghi. La tematica più ricorrente riguarda le difficoltà riscontrate nel lavoro di équipe e nella relazione con i colleghi curricolari. Le narrazioni scritte evidenziano resistenze rispetto al dialogo professionale, una limitata corresponsabilità educativa e, in alcuni casi, la percezione di svalutazione del ruolo del docente specializzato. Tali elementi emergono chiaramente nelle seguenti testimonianze:

– "le difficoltà sono sempre tante, soprattutto nel lavoro di équipe. All'interno di una classe, poi, sicuramente ci sono difficoltà nel rapporto con l'insegnante curricolare" (P41);
– "inizialmente ho provato ad affrontarle attraverso il dialogo e il confronto costruttivo, ma ho incontrato un muro" (P61).

In alcuni casi, le criticità si esprimono attraverso il racconto di vissuti di delegittimazione professionale e di scarsa riconoscibilità del ruolo:

– *Tema 2: Gestione emotiva e vissuti professionali di isolamento.* Un secondo nodo critico riguarda la dimensione emotiva del lavoro docente caratterizzata da esperienze di comprovata solitudine professionale, nonché da stress e da difficoltà nella ottimale gestione delle dinamiche affettivo-relazionali tra colleghi e tra docenti ed alunni. Alcuni partecipanti riportano situazioni di isolamento e di sovraccarico gestionale; altri, evidenziano difficoltà nel mantenere un equilibrio tra coinvolgimento emotivo e distacco professionale. In alcuni casi, in-

vece, le scritture narrative sottolineano l'esigenza di ricorrere a figure di supporto esterne per ridurre la condizione di disagio:

> "Faccio della mia rabbia e dei pensieri negativi un motore per fare meglio, essendo totalmente sola nel mio lavoro" (P47).

> "Ho perso l'oggettività e la lucidità, facendo prevalere l'emotività, chiedendo aiuto" (P64).

– *Tema 3: Inclusione scolastica* e *corresponsabilità educativa.* Un ulteriore nucleo tematico riguarda la gestione dei processi inclusivi e la percezione della qualità del processo di corresponsabilità educativo-didattica raggiunta all'interno del gruppo docente. Le narrazioni evidenziano rappresentazioni talvolta ancora pietistiche o segreganti della condizione di disabilità. In particolare, emerge la percezione della delega esclusiva al docente specializzato di sostegno:

> "Studenti visti con sospetto o pietismo, affidati solo all'insegnante di sostegno" (P45).

> "Ho pensato anche di cambiare mestiere a causa dell'ambiente molto difficile" (P63).

– *Tema 4: Relazione scuola–famiglia.* Infine, le narrazioni evidenziano criticità nella relazione con le famiglie, soprattutto, riferite alla continuità educativa e al coinvolgimento nei processi di inclusione.

> "Famiglie udenti che non permettono una continuità e attribuiscono incoerenza al mio ruolo" (P47).

> "Scarsa coerenza tra apprendimento scolastico e ambiente familiare. La bambina impara la LIS con me, ma a casa non viene capita" (P35).

– *Tema 5 e 6: Gestione organizzativa della classe ed esperienza personale.* Le difficoltà organizzative rappresentano un ulteriore fattore critico, soprattutto, in relazione alla gestione del tempo, delle risorse e della pianificazione didattica condivisa, oltre all'esperienza professionale.

> "La mano destra non sa cosa fa la sinistra, il lavoro viaggia a compartimenti stagni" (P71).

> "Spesso le difficoltà più grandi sono di tipo organizzativo, perché devo fare intrecciare le diverse esigenze organizzative dei docenti e spesso non è facile" (P53).

> "sopravvalutavo il tempo e le energie, finendo per fare poco e sentirmi un fallimento" (P54).

4. Discussione

I risultati ottenuti nell'ambito della ricerca-formazione, qui presentata, evidenziano alcune tematiche di fondo, seppur nella singolarità dell'esperienza che, in quanto tale, non ha in sé la pretesa di indicare dati universalizzabili: la centralità della relazione educativa, per essere autentica, deve essere basata su elementi quali l'ascolto, la cura, l'empatia intesi come risorse fondamentali per costruire un buon clima di collaborazione all'interno del team. Infatti, difronte alle difficoltà i termini *Collaborazione* e *Ascolto* fungono da pilastri della narrazione, spostando il baricentro dell'intervento inclusivo dal piano del singolo docente a quello della comunità scolastica. Il tema della collaborazione si conferma, infatti, in modo trasversale in entrambi i gruppi. In questo scenario, l'efficacia didattica non è più interpretata come un atto isolato, ma come il risultato di una sinergia strategica e di una sensibilità relazionale diffusa all'interno del Consiglio di classe. Tale aspetto si pone in continuità con gli studi che riconoscono nella collaborazione un elemento cardine del docente inclusivo (Mura, Zurru, Tatulli, 2020). Ciò nonostante, tale fenomeno non è universalmente percepito. Infatti, mentre i docenti della scuola dell'infanzia e primaria davanti alle difficoltà utilizzano concetti come *Aiuto*, *Resilienza e Pazienza*, nei corsisti della scuola secondaria emerge un vissuto più eterogeneo. La variabilità del lessico e la presenza di parole cariche di significato come *Smarrimento* e *Senso* confermano una situazione di maggiore problematicità. La possibilità, infatti, la possibilità di lavorare in modo proficuo con gli altri – grazie allo svolgimento di ruoli innovativi – rappresenta un fattore protettivo rispetto all'emergere di stress e di burnout (Vianello, 2019). L'approccio narrativo, per definizione, costituisce un dispositivo adeguato a suscitare riflessioni profonde e autentiche (Gaspari, 2024). Si tratta di vissuti che, sfuggendo a una codificazione pedagogica standardizzata, si offrono come occasioni di ri-significazione identitaria, permettendo ai docenti tutti di abitare il proprio ruolo con una postura rinnovata e consapevole. Un ulteriore elemento su cui è necessario soffermare l'attenzione riguarda l'enfasi accordata alla formazione, richiamata da entrambi i gruppi. Questa considerazione sollecita i ricercatori a interrogarsi se e in che misura il dispositivo narrativo possa configurarsi come uno strumento utile – da implementare in tutti i contesti formativi – per accrescere la riflessività dei docenti secondo una prospettiva progettuale condivisa.

Conclusioni

Costruire contesti inclusivi significa, per i docenti in formazione, attivare competenze critico-riflessive con cui rispondere alla complessità delle sfide educative attuali. Come evidenzia Mortari (2009), si tratta di coniugare in modo virtuoso la competenza euristica con quella riflessiva, con il fine di attivare un sapere che, seppur orientato e ispirato costantemente dalla "pratica", non si esaurisce in essa: in tal senso, quest'ultima è intesa come un insieme di vissuti e di esperienze che possono trovare sistematizzazione e coerenza grazie a una riflessività condivisa. L'esperienza del laboratorio autobiografico – che in questa sede abbiamo analizzato nella sua apertura – ha fatto emergere nuovi orizzonti interpretativi e operativi, agendo come catalizzatore di processi critico-trasformativi. La sua valenza, al contempo auto ed etero-formativa, ha permesso di ripensare l'agire professionale in un'ottica di cambiamento consapevole. Ciò risponde pienamente alla necessità di riconsiderare l'agire del professionista secondo gli approcci fenomenologico-ermeneutico, ecologico-sistemico e umanistico-esistenziale (Gaspari, 2018), in modo tale da restituire la complessità del suo operato. Si tratta di un processo complesso, che non si esaurisce nell'ambito di una singola esperienza laboratoriale. In tale ottica, sarebbe interessante far rivivere ai partecipanti la stessa esperienza in un periodo a medio e lungo termine, allo scopo di verificare le ricadute che il laboratorio ha avuto nel corso dell'evoluzione professionale. Ciò consentirebbe ai ricercatori di acquistare una maggior consapevolezza della trasferibilità di quanto sperimentato in ambito accademico nei contesti educativi "abitati" quotidianamente dai docenti di diverso ordine e grado.

Bibliografia

Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli: Milano.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3.

Demetrio, D. (2015). L'età adulta. *Ricerca psicoanalitica: rivista della relazione in psicoanalisi*: 2, 2015, 9-17.

Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.

Gaspari P. (2018). Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico educativi* (pp. 29-45). Milano: FrancoAngeli.

Gaspari P. (2024). *La narrazione interroga la Pedagogia Speciale. La sfida di abitare nuove storie*. FrancoAngeli: Milano.

Giaconi C., Del Bianco N., D'Angelo I., Taddei A., Caldarelli A. & Capellini S. A.

(2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 7-21.

Mortari, L. (2003). Per una presenza responsabile. Senso della politica e fatica di pensare: atti del convegno Educazione e politica Encyclopaideia: Bologna, 7-8-9 novembre 2002. - (Heuresis. [Sez.] 4.: Scienze dell'educazione), 1000-1007.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Carocci: Roma.

Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 260-273.

Nigris E., Cardarello R., Losito B. & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercAzione*, 12(2), 225-237.

Vianello, L. (2019). Gli insegnanti italiani e il burnout. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 201-206.

(SP2)

Sezione Parallela 2

Il diritto delle persone con disabilità ad avere una vita di pari opportunità senza discriminazioni: studi e ricerche sulla definizione, misurazione e realizzazione di una vita di qualità per le persone con disabilità

SP2 – 1
Aspetti pedagogici, progettuali e di policy per Progetti di Vita di qualità

Simone Visentin e Cristina Arata[1]

Il contributo illustra gli esiti di una ricerca-azione che ha avuto come focus il Progetto di Vita, anche alla luce delle recenti novità normative (Legge 227/2021 e D.lgs 62/2024). L'indagine, attraverso il metodo dell'appreciative inquiry, è stata condotta all'interno della Fondazione Tina Anselmi (FTA), che si occupa di accompagnamento di persone con disabilità. Il percorso ha coinvolto i professionisti di FTA, con l'obiettivo di valutare e riprogettare il modello di PdV utilizzato nella medesima fondazione. La qualità della ri-progettazione viene ricondotta a tre requisiti fondamentali: una personalizzazione radicale, che subordina il rigore tecnico (ICF, BASIQ) alla narrazione biografica; l'integrazione tra sistemi formali e reti informali per promuovere "gradienti di opportunità" nel passaggio dal progetto teorico al "progetto per vivere" quotidiano; l'imprescindibilità della relazione di cura come dispositivo pedagogico.

Keywords: progetto di vita, inclusione, autodeterminazione, lavoro di rete, opportunità, disabilità

1. Introduzione

La pedagogia speciale contemporanea si trova oggi dinanzi a una sfida di portata storica: tradurre l'istanza dei diritti in prassi esistenziali concrete. Il paradigma del "Progetto di Vita" (PdV) non rappresenta meramente un'innovazione tecnica, ma una vera e propria riconfigurazione epistemologica del modo in cui la società "pensa" e "agisce" la disabilità. In una fase che vede i percorsi di accompagnamento ancora altamente frammentati, all'interno dei quali i servizi continuano a perpetuare la logica 'per prestazioni', oggi la spinta normativa – culminata nella Legge

1 Simone Visentin, PA in 'Didattica e Pedagogia Speciale' (Università di Padova) e componente del Comitato Scientifico di Fondazione Tina Anselmi. Cristina Arata, Presidente della Fondazione Tina Anselmi (https://fondazionetinaanselmi.org/). Simone Visentin ha scritto i paragrafi 1, 2 e 3. I due autori hanno scritto congiuntamente le conclusioni.

Delega 227/2021 e nel Decreto Legislativo 62 del 2024 – incoraggia il passaggio a una visione globale della persona, tanto che il Progetto di Vita viene considerato dal legislatore diritto personalissimo e, di conseguenza, il protagonismo della persona nel percorso di co-costruzione del Progetto di Vita non è un aspetto negoziabile.

Se si guarda alle fonti normative, esse stesse già richiamano due solidi pilastri scientifici: da un lato il modello biopsicosociale e il sistema ICF, che spostano l'attenzione da una visione lineare e causale della disabilità – come stretta conseguenza delle caratteristiche della persona – ad una postura professionale che descrive la condizione di disabilità come esito dell'interazione tra persona e contesto. A questo, si affianca il richiamo al costrutto della Qualità della Vita (QoL), che si impegna a comprendere la persona non solo per quelle che sono le sue capacità o incapacità, ma anche per ciò che è importante e soddisfacente per essa stessa (Raphael et al., 1996; Bertelli et al., 2025).

Nel complesso, il concetto di PdV gode già da parecchio tempo di alcune suggestioni pedagogiche: si pensi a Pavone che ne parla in termini di "meta che fa muovere il viaggio" (2015). Oppure Lepri che pensa al progetto come ad "un sogno con delle scadenze" (2011). Riprendendo l'intuizione di Danilo Dolci (2001), "ciascuno cresce solo se sognato", per la persona con disabilità essere "sognata" significa essere riconosciuta nella propria identità adulta (Tortello, 1999), uscendo dalla trappola dell'eterno fanciullo.

Allo stesso tempo, progettare la vita richiede un equilibrio dinamico tra il senso di realtà, il riconoscimento del limite e l'apertura all'inedito, sorretto da una pratica dell'aver cura (Mortari, 2006) che metta la relazione al centro di ogni intervento; una relazione capace di valorizzare il contributo della persona con disabilità (Taylor and Taylor, 2013), grazie ad una postura professionale sistemica che lavora sulla generazione di opportunità esistenziali (Visentin, 2016).

2. La ricerca

Il contesto elettivo della ricerca è stata la Fondazione Tina Anselmi, una realtà che si pone come ponte tra i bisogni delle famiglie e l'offerta dei servizi territoriali. I dati raccolti evidenziano una domanda sociale pressante e variegata:

- 55 persone hanno fruito dello sportello informativo, manifestando un bisogno di orientamento che spesso precede la fase progettuale vera e propria;
- 37 percorsi di accompagnamento individuale sono stati attivati per una fascia d'età estremamente ampia (12-58 anni), dimostrando come il Progetto di Vita non sia una questione legata solo al "dopo di noi", ma una necessità che riguarda ogni transizione dell'esistenza;

– 13 Progetti di Vita (PdV) completi sono stati elaborati, fornendo la base empirica per l'analisi dei risultati;

L'attività ha coinvolto 700 stakeholder in momenti formativi, a dimostrazione del ruolo di agenzia culturale che la Fondazione riveste nel territorio di Castelfranco Veneto (TV) e oltre.

Il gruppo di ricerca è composto da 15 professionisti (educatori, psicologi, assistenti sociali) che operano in mini-équipe, garantendo una pluralità di sguardi essenziale per la complessità del compito.

La ricerca presentata in questa sede nasce dalla necessità di rinforzare il modello progettuale e valutativo che supporta l'accompagnamento delle persone seguite da FTA. L'obiettivo era di verificare quanto il modello di PDV utilizzato in FTA sia coerente con il nuovo dettato normativo e con le istanze di autodeterminazione delle persone con disabilità. Contemporaneamente, si intendeva comprendere come un ente del Terzo Settore possa fungere da facilitatore per la costruzione di Progetti di Vita realmente personalizzati, superando la logica del "pacchetto di servizi" predefinito. Dunque, la ricerca si è mossa lungo tre direttrici:

– Approccio metodologico: l'uso dell'Appreciative Inquiry come metodo per far emergere il "nucleo positivo" del modello progettuale, sia nella sua parte documentale che nel processo che lo caratterizza;
– Valutazione degli strumenti: analizzare l'impatto di batterie di valutazione multidimensionale (BASIQ, Bertelli et al., 2025b) nel definire obiettivi esistenziali significativi;
– Governance territoriale: indagare le dinamiche di collaborazione tra famiglia, Fondazione, servizi pubblici e comunità informale.

Attraverso un approccio di ricerca-azione, i professionisti della Fondazione Tina Anselmi hanno agito contemporaneamente come attori e osservatori del processo, raccogliendo dati qualitativi e quantitativi atti a delineare una "buona pratica" esportabile in altri contesti.

La metodologia adottata è l'Appreciative Inquiry (AI), inserita in una cornice di Ricerca-Azione. L'AI rappresenta una rottura epistemologica rispetto al Problem approach tradizionale: mentre quest'ultimo parte dalla diagnosi del deficit per trovare una "cura", l'AI muove dalla scoperta di ciò che già funziona. L'idea di fondo è che le organizzazioni e le persone crescano nella direzione di ciò che studiano: se studiamo i problemi, avremo più problemi; se studiamo i successi, avremo più successi (Cooperrider et al., 2008).

Il percorso si è snodato attraverso il ciclo delle 4 "D":

– Discovery (Scoperta): esplorazione delle risorse, dei talenti e dei momenti di eccellenza;
– Dream (Sogno): co-costruzione di visioni ideali sul futuro possibile;
– Design (Progettazione): traduzione della visione in architetture sociali e obiettivi operativi;
– Destiny/Delivery (Realizzazione): implementazione delle azioni e monitoraggio dei cambiamenti.

I dati sono stati raccolti attraverso dei momenti di discussione collettivi, uno per ciascuna delle prime tre fasi dell'AI, e ha visto i professionisti focalizzarsi sia sugli aspetti organizzativi interni, sia sul processo di co-costruzione dei PdV, sia sulla rete collaborativa tra FTA e il territorio, rappresentato dagli enti pubblici e da altri stakeholder.

3. I risultati

I risultati emersi dall'analisi del percorso di AI offrono una panoramica approfondita sulla complessità della progettazione esistenziale.

1. Discovery: Il "Nucleo Positivo" del Processo

La fase di scoperta ha permesso di identificare gli elementi di valore che rendono efficace l'attuale accompagnamento:

– Matching e Équipe: il successo del PdV è correlato a un "matching" ottimale tra il profilo della persona e quello dei professionisti. La pluralità di sguardi garantita dall'équipe permette di non appiattire la persona sulla sola dimensione clinica, favorendo invece il protagonismo del soggetto;
– Flessibilità comunicativa: è emersa l'importanza di modalità comunicative "friendly" (messaggi, videocall) e di un'alternanza tra incontri formali e visite domiciliari. Questo riduce la distanza asimmetrica tra esperto e famiglia, favorendo una "tempestività della presa in carico" percepita come cura autentica;
– La forza del BASIQ: la batteria BASIQ è stata identificata come uno strumento eccellente per l'esaustività delle informazioni raccolte. L'intreccio tra colloquio libero e somministrazione dello strumento permette di stimolare proiezioni verso obiettivi coerenti, trasformando il dato tecnico di base verso una "proposta di senso";
– Rete e Archiviazione: l'uso di sistemi digitali per l'archiviazione ha migliorato l'accessibilità e la trasparenza, consentendo un aggiornamento costante dei contenuti del progetto.

2. Dream: Verso un accompagnamento Ideale

Nel "sogno" collettivo degli operatori, il Progetto di Vita diventa il centro di un sistema territoriale coeso:

- Il Case Manager: si auspica la presenza di una figura stabile (coordinatore/case manager) capace di tenere le fila del progetto e fungere da interfaccia unica per la famiglia, riducendo la frammentazione degli interventi.
- Partecipazione e Voce: un elemento ricorrente nei sogni dei professionisti è un più forte coinvolgimento diretto delle persone con disabilità, anche quelle con disabilità complessa che hanno un repertorio comunicativo ridotto. Si immagina di incentivare l'uso sistematico di immagini, video e strumenti comunicativi alternativi e aumentativi (CAA) per dare valore alla "voce" di chi non usa il linguaggio verbale;
- Comunità Ospitale: il sogno è una mappatura del territorio che non si limiti ai servizi, ma includa il volontariato, il vicinato e la cittadinanza attiva, creando una rete informale che preceda quella formale.

3. Design: L'Architettura del Cambiamento

Nella fase di design, i sogni sono stati tradotti in indicazioni metodologiche chiare:

- Architettura della rete: è fondamentale inserire nel PdV attori esterni strategici, come la scuola (attraverso le funzioni strumentali) e i medici di medicina generale, spesso ai margini della progettazione educativa ma cruciali per la visione globale della persona;
- Il "Patto di Accompagnamento": si propone la creazione di un patto formale e collegiale tra FTA, persona con disabilità e famiglia, e la più ampia rete di professionisti e attori informali, per definire tempi, ruoli e responsabilità, garantendo una durata del progetto coerente con i tempi di vita e non eccessivamente dilatata;
- Comunicazione Accessibile: la progettazione deve prevedere la produzione di materiali in linguaggio "Easy to Read", brochure e storie a fumetti, rendendo il Progetto di Vita un documento comprensibile e "abitabile" dalla persona stessa.

4. Delivery: Le Fatiche e le Sfide del Campo

L'implementazione delle modifiche al modello progettuale e valutativo del PdV dovrà fare i conti con alcuni nodi strategici che non possono essere trascurati:

- Il fattore Tempo: Il tempo dedicato alla narrazione e alla progettazione è percepito come "impegnativo" per professionisti spesso oberati da carichi amministrativi. Esiste il rischio di dover "incastrare" questo lavoro prezioso tra troppe incombenze, a scapito della profondità dell'ascolto;

– Crisi dei Servizi e Aspettative: alcune famiglie nutrono l'aspettativa che la Fondazione possa "attivare" direttamente servizi pubblici che però versano in grave difficoltà. Questo scollamento tra il "sogno" progettuale e la realtà dei tagli alla spesa sociale richiede un forte investimento sull'empowerment delle famiglie e sulla ricerca di "idee innovative" che non dipendano esclusivamente dal sistema pubblico;
– Limiti degli Strumenti: per le situazioni di disabilità complessa, gli strumenti standardizzati validati mostrano i loro limiti. Emerge la necessità di un'osservazione pedagogica che vada oltre i test, capace di cogliere i segnali deboli del desiderio.

Conclusioni

Il percorso di ricerca-azione condotto con la Fondazione Tina Anselmi dimostra che il Progetto di Vita è un organismo vivente, non un documento statico. La sfida dell'implementazione del D. Lgs. 62/2024 non si gioca solo sul piano giuridico, ma su quello della competenza pedagogica e della visione politica. In sintesi, affinché un Progetto di Vita sia di qualità, deve rispondere a tre requisiti fondamentali:

– Personalizzazione radicale: come suggerito da Lepri e Francescutti (2025), dobbiamo imparare a "scrivere a matita" i progetti, accettando che la vita delle persone è soggetta a mutamenti, crisi e scoperte repentine. Il rigore del BASIQ e dell'ICF deve restare al servizio della narrazione biografica, mai sostituirla;
– Integrazione tra formale e informale: il Progetto di Vita non può reggersi solo sui servizi specialistici. È necessario costruire "gradienti di opportunità" nel tessuto sociale ordinario, promuovendo il passaggio dal "progetto di vita" (teorico) al "progetto per vivere" (quotidiano e concreto) (Biancalana & Canevaro, 2019). In questo senso, è fondamentale essere consapevoli che i processi di coprogrammazione e di coprogettazione sono indispensabili per la buona riuscita delle microprogettazioni, come i PdV (Semeraro e Croce, 2025);
– Relazione come dispositivo: l'aver cura (Mortari, 2006) è il presupposto di ogni tecnica. La ricerca evidenzia che l'efficacia dell'intervento dipende dalla capacità dei professionisti di porsi come compagni di viaggio, facilitatori di desideri e non solo gestori di casi.

In conclusione, la realtà stessa, con la sua imprevedibilità e varietà, è il più potente dispositivo formativo (Colleoni, 2025). Il nostro compito come accademici e professionisti è quello di tessere, insieme alle persone con disabilità, una trama che permetta a ciascuno di abitare il mondo con dignità, vedendo nelle proprie

differenze non un limite invalicabile, ma una delle "possibilità identitarie infinite" che compongono l'umano.

Bibliografia

Bertelli, M. O., Bianco, A., Visentin, S., Francescutti, C., & Brown, I. (2025a). Qualità di vita personale e condivisa. In M. O. Bertelli & A. Bianco (A cura di), *La qualità di vita nella disabilità e nella salute mentale. Definizione e valutazione per la pratica multidisciplinare* (pp. 87-111). Trento: Erickson.

Bertelli M.O., Bianco A., Francescutti C., Genovese A., Gusso S., Mugnaini D., Poli F., Ruffilli R., Scuticchio D. e Visentin S., (2025a), Esperienze sull'uso della qualità di vita nelle pratiche valutative, d'intervento e di programmazione. In Bertelli M.O., Bianco A. (a cura di), *La qualità di vita nella disabilità e nella salute mentale. Definizione e valutazione per la pratica multidisciplinare* (pp. 249-274). Trento: Erikcson.

Biancalana, V., & Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia Più Didattica*, 5, pp. 2-10.

Colleoni M. (2025), *Se il desiderio (e non il bisogno) è il perno dei progetti di vita*, in «Animazione Sociale, 378/2», pp. 34-37.

Cooperrider, D. L., Stavros, J. M., & Whitney, D. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Dolci, D. (2001). *Ciascuno cresce solo se sognato*. Palermo: Mesogea.

Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti di un percorso didattico per l'integrazione sociale delle persone con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Lepri, C., & Francescutti, C. (2025). Scrivere a matita i progetti delle persone. Come sostenere le persone con disabilità nel loro tragitto esistenziale. *Animazione Sociale*, 378/2, pp. 21-33.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Pavone, M. (2015). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.

Raphael, D., Brown, I., Renwick, R., & Rootman, I. (1996). Assessing the quality of life of persons with developmental disabilities: Description of a new model, measuring instruments, and initial findings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43/1, pp. 25-42.

Semeraro, S., & Croce, L. (2025). Il Progetto di Vita e le sfide per il Terzo settore: criticità e strategie per l'implementazione del d. lgs. 62/2024. *Impresa Sociale*, 2, pp. 22-32.

Taylor, J. E., & Taylor, J. A. (2013). Person-centered planning: Evidence-based practice, challenges, and potential for the 21st century. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 12(3), pp. 213-235.

Tortello, M. (1999). *Pensami adulto. Percorsi di autonomia per persone con disabilità*. Torino: UTET.

Visentin, S. (2016). *Progetti di vita fiorenti*. Napoli: Liguori Editore.

SP2 – 2
Il Progetto di vita tra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione. Risultati della ricerca Equal

Natascia Curto[1]

La recente riforma in materia di disabilità designa il Progetto di Vita individuale personalizzato e partecipato come infrastruttura universale di accesso alla cittadinanza: lo sguardo e il discorso sulla disabilità abbandonano la storica centratura su modellizzazioni medicalizzate spostandosi verso l'analisi e il contrasto dei meccanismi sociali di oppressione. Il Progetto di Vita, dunque, si sviluppa dentro la tensione trasformativa che caratterizza gli anni dell'attuazione della Convenzione ONU, come dispositivo sociopedagogico volto garantire la piena cittadinanza alle persone con disabilità. Proprio la cittadinanza costituisce uno dei cardini delle analisi teoriche e sperimentali che negli anni a cavallo della riforma hanno caratterizzato il dibattito nazionale. Il quadro configurato da tale dibattito porta a focalizzare la necessità di una definizione accurata degli spazi di utilizzo del concetto e dei modelli di Qualità della Vita nell'ambito del Progetto definendo un framework teorico e operativo che consente di individuare le condizionalità sociopedagoche adeguate al suo sviluppo.

Keywords: disabilità, progetto, cittadinanza, autodeterminazione, scelta, qualità della vita

1. La disabilità nella riforma: contesto e definizione

La recente riforma in materia di disabilità (innescata dalla Legge 227/2) designa il Progetto di Vita individuale personalizzato e partecipato come infrastruttura universale di accesso alla cittadinanza (Marchisio, 2025): lo sguardo e il discorso sulla disabilità abbandonano la storica centratura su modellizzazioni medicalizzate spostandosi verso l'analisi e il contrasto dei meccanismi sociali di oppressione. In questo scenario, il Progetto diventa un dispositivo transdisciplinare volto a garantire ai cittadini con disabilità il pieno godimento dei diritti e delle libertà fon-

1 Ricercatrice presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

damentali. Proprio per la sua natura di attivatore di processi emancipatori, esso si radica nella profonda tradizione di inclusione che caratterizza il nostro paese, tracciando gli indirizzi di una trasformazione ricca di potenzialità.

Il Progetto di Vita, dunque, si sviluppa dentro la tensione trasformativa che caratterizza gli anni dell'attuazione della Convenzione ONU, come dispositivo sociopedagogico (Marchisio 2025cit.) volto garantire alle persone con disabilità la piena cittadinanza. Proprio la cittadinanza costituisce uno dei cardini delle analisi teoriche e sperimentali che negli anni a cavallo della riforma hanno caratterizzato il dibattito nazionale[2]: il rapporto tra disabilità e cittadinanza muta, infatti, oggi, in relazione alla nuova definizione di disabilità fornita dalla Convenzione ONU. Tale definizione interseca strettamente il tema della cittadinanza dal momento che riprende ampiamente il modello sociale, facendo in questo modo da fulcro all'integrazione della prospettiva della riforma con gli assetti sociali disegnati dalla Carta Costituzionale.

La disabilità secondo la Convenzione ONU, non è una condizione personale preesistente che, interagendo con barriere, genera uno svantaggio, ma è configurata *da* e all'interno di tale relazione. Proprio tale definizione relazionale che si colloca in modo coerente con il recente dibattito sulla cittadinanza (Santoro 2024). La disabilità, dunque, risulta dalla dinamica tra due termini: persone con menomazioni e barriere. Il primo termine, "persone con menomazioni", richiama all'impossibilità di concepire la menomazione come evento a sé, separatamente dall'esperienza biografica e soggettiva della persona. Il secondo termine, nel testo originale della CRPD "*attitudinal and environmental barriers"*, configura una interazione che si qualifica come disabilità in quanto "*hinders their full and effective participation in society on an equal basis with others"* (preambolo lettera e). Proprio questo punto, i meccanismi che contrastano la partecipazione, rappresenta l'elemento di maggior contatto con il dispositivo pedagogico del Progetto di Vita, che nasce proprio per disarticolare tali meccanismi.

2 Per citare le principali che hanno visto il coinvolgimento dell'autrice sotto la responsabilità scientifica di Cecilia Marchisio: Progetto EQUAL- Studio per l'attuazione dell'uguale diritto di tutte le persone con disabilità a vivere nella società con la stessa libertà personale e di scelta delle altre persone (ex art. 14 e 19 UN CRPD) promosso dalla Presidenza del Consiglio dei Ministri- Dipartimento per le politiche in favore delle persone con disabilità tra il 2022 e il 2023 (https://www.darwinbooks.it/doi/10.978.8815/412584) e GROW -Governance Reti Operative di Welfare Sperimentazione dell'estensione dei processi implementati per l'attuazione della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità in altre aree del supporto alla cittadinanza, condotto dall'università degli studi di Torino tra il 2022 e il 2025 (https://www.centrostudidivi.unito.it/territori/#progetti)

2. La cittadinanza dall'esercizio dei diritti all'interdipendenza

Le novità introdotte dalla riforma si integrano armonicamente con il dibattito giuridico degli ultimi anni, relativo al superamento dei dispositivi di incapacitazione (Santoro 2021; Genovese 2024) che si è sviluppato in modo intrecciato con gli indirizzi di crescente personalizzazione del welfare.

Il fulcro del dibattito è l'incrinarsi della concezione liberale di cittadinanza, una visione funzionalista in cui il cittadino è colui che "sa usare i diritti che lo Stato gli conferisce" (Santoro, 2024cit., p. 242). È proprio la corrispondenza tra essere cittadino ed essere un certo tipo di soggetto, insita in tale impianto, a risultare particolarmente rilevante proprio in relazione alla definizione di disabilità contenuta nella CRPD. La definizione relazionale sottrae, infatti, la disabilità a tale categorizzazione, mettendo al centro la sua natura di fenomeno che si definisce in relazione con l'ambiente.

Tale concezione non è nuova nel dibattito sulla cittadinanza. Già a partire dagli anni '70, infatti, è divenuto sempre più evidente che la concezione funzionalista è di ostacolo all'universalismo dei diritti (Marshall et al., 2023). Tale concezione, infatti, implica l'idea che esistano condizioni – tra cui la disabilità – che alterano la fisiologia del rapporto tra individuo e Stato (Bernardini, 2018), configurando una cittadinanza diminuita che renderebbe ammissibile una certa gradualità nell'accesso ai diritti, amministrata in base all'intensità di tale alterazione, ovvero al maggiore o minore distacco dalla norma (Bennett *et al.*, 2022). Questo impianto, pur non trovando unanime consenso nel dibattito giuridico (Bernardini, 2021) né sociopedagogico (Quagliata et al., 2022), ha contributo storicamente a fondare gli assetti di intervento sulla necessità di lavorare sulla persona con disabilità per renderla *capace di esercitare i diritti* (Losito, Pizzo, 2021).

Proprio superamento di tali logiche risulta, oggi, prioritario per evitare il rischio di disallineamento tra il Progetto di Vita e l'impianto culturale della riforma in attuazione della Convenzione ONU. Le modellizzazioni operative sono infatti chiamata a muoversi in un quadro coerente con la definizione di disabilità derivata dalla CRPD che, concependola in senso relazionale, implica una concettualizzazione di cittadinanza intrinsecamente sociale.

3. Attenzione alla qualità della vita

Il quadro tracciato fin qui porta a focalizzare la necessità di 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. Il concetto, in particolare nelle sue modellizza-

zioni più sistematiche come Shalock, Verdugo, (2002 ed elaborazioni successive), si è diffuso 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 scongiurare orientamenti ideologici delle politiche pubbliche. Anche 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 (Rodrigruez *et al.*, 2024) e ciò impone un'accurata elaborazione delle funzioni attribuibili al concetto in sede di Progetto di Vita.

Le critiche vertono principalmente su tre aree. La prima muove dalla consapevolezza che le pratiche discorsive non sono mai oggettive, ma storicamente radicate e situate e, dunque, soggette a rischio di ingiustizia epistemica (Fricker, 2017). La QdV, dunque, 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) non sarebbe un concetto su cui è possibile basare il processo emancipatorio disegnato dalla CRPD primariamente in quanto tende a riprodurre tecnologie di potere (Atkin *et al.*, 2023 cit.). I modelli di QdV non fornirebbero il framework teorico adeguato a riconoscere la disabilità come un'identità sociale e collettivamente negoziata 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.

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 strenght-based (Schippers *et al.,* 2015), risulterebbero per questo fallaci se usati come fondamenti per lo sviluppo di pratiche basate sul riconoscimento della relazionalità della condizione di disabilità, come il Progetto di Vita (Edward Schippers, 2024). Secondo molti autori (Monceri, 2024), infatti, essi mancherebbero di una prospettiva sociale sufficientemente complessa da incorporare la concettualizzazione della disabilitazione (Valtellina 2025), con il conseguente di un disallineamento sostanziale rispetto alla cornice del nuovo paradigma.

La terza area di criticità riguarda la tesi stessa su cui si fonda l'affermazione dell'utilizzabilità del modello: l'argomento dell'*overlap* (esplicitato in Luckasson *et al.,* 2024). Dal momento che il costrutto di QdV contiene tra i domini diritti e autodeterminazione, ciò 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. Inoltre, pur ammettendone la comparabilità, la citata sovrapposizione riguarda la termi-

nologia diritti e autodeterminazione ma, come visto sopra, non i significati: la CRPD intende i diritti in senso personalista e l'autodeterminazione come diritto (Piccione, 2021), il modello QdV intende i diritti in senso funzionalista e l'autodeterminazione come una capacità (come mostrano le connessioni con lo Shared Citizenship Paradigm tematizzate proprio in Luckasson et al. 2024 cit.).

Evidenziare tali criticità non significa, naturalmente, affermare che la qualità della vita delle persone con disabilità sia da trascurare ma che proprio la sua centralità rende costruire pratiche consapevoli che le sue modellizzazioni non sono semplici strumenti euristici ma esprimono tecnologie di potere epistemico.

4. n framework capacitante

Alla luce di quanto detto fin qui è possibile definire un 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. 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, 2017cit., p. 163), ma come punto di partenza del contrasto a quella che Bernardini e Giolo (2022) definiscono *discriminazione spaziale e di incapacitazione*. Appare dunque necessario dotarsi di strumenti analitici e operativi in grado primariamente di contrastare l'abilismo nelle sue molteplici manifestazioni (Bellacicco Dell'Anna 2026). Il Progetto di Vita si configura in questo modo strutturalmente come un processo continuo di decostruzione di un sistema di oppressione che non si limita a sostenere una libera scelta, ma persegue la libertà come *libera condizione* (secondo la distinzione in Facchi, Giolo, 2024) riflettendo la discrepanza tra concezioni universaliste dei diritti umani e la visione neoliberista della libertà e, dunque, prefigurando in termini ampi un modello di società e di convivenza.

Bibliografia

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.

Bellacicco, R., Dell'Anna, S. (2026). L'abilismo svelato Uno studio partecipativo che intreccia prospettive personali e analisi collettiva. Intersezioni, 25(1).

Bennett K. C., Hannah M. A. (2022). Transforming the rights-based encounter: Disa-

bility rights, disability justice, and the ethics of access. *Journal of Business and Technical Communication*, *36*(3): 326-354.

Bernardini M. G. (2021). Persone con disabilità e diritti umani: relazioni problematiche. *Sociologia del diritto. 2*: 110-131.

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.

Quagliata, A., Lepri, C., Bocci, F., Cantatore, L., (2022), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*. Roma: Roma-Tre Press.

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.

Facchi A., Giolo O. (2024). *Libera scelta e libera condizione: un punto di vista femminista su libertà e diritto.* Bologna: il Mulino

Fassin D., Das V. (2021). *Words and Worlds: A Lexicon for Dark Times*. Durham: Duke University Press.

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.

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.

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.

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.

Marchisio, C. (2025). Il progetto di vita come dispositivo di capacitazione pedagogica: dai fondamenti teorici agli assetti metodologici. Education Sciences & Society-Open Access, (2).

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.

Monceri F. (2024). Relazione, cura e disabilitazione. *Hermeneutica: annuario di filosofia e teologia: nuova serie,* 7: 229-240.

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.

Saraceno B. (2017). *Sulla povertà della psichiatria.* Bologna: Derive e Approdi.

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.

Schippers, A., Zuna, N., & Brown, I. (2015). A proposed framework for an integrated

process of improving quality of life. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 12(3), 151-161.
Schneider P. (2022). The QALY Is Ableist: On the Unethical Implications of Health States Worse Than Dead. *Quality of Life,* 31: 1545-52.
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.
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 C., a cura di, *Soggiorno Obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino.
Valtellina, E. (2025) Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies. Torino: UTET.

SP2 – 3
Qualità della vita e pratiche inclusive nelle riflessioni dei futuri docenti di sostegno

Mirca Montanari[1]

La Qualità della Vita (QdV) rappresenta un costrutto multidimensionale fondamentale per valutare l'inclusione scolastica, in quanto sposta il focus dal semplice apprendimento al benessere integrale dello studente. In linea con il paradigma inclusivo, il contributo analizza i risultati di un'indagine esplorativa condotta sui futuri docenti di sostegno iscritti al TFA (art. 7 D.L. 71/24) nel settembre 2025. Basandosi sul modello di Schalock e Verdugo Alonso (2002), la ricerca esplora come la QdV orienti le scelte didattiche e come il ruolo degli indicatori contribuisca al suo miglioramento in classe. L'analisi approfondisce il profilo professionale dei docenti, le percezioni e i vissuti in relazione alla complessità delle dimensioni della QdV, evidenziando l'apporto della formazione iniziale nella costruzione di una consapevolezza inclusiva. I risultati mostrano come l'assunzione del paradigma della QdV permetta di finalizzare la progettazione educativa allo sviluppo del Progetto di Vita (PdV), garantendo equità e miglioramento della qualità esistenziale di tutti gli studenti, in particolare di quelli con bisogni speciali.

Keywords: Qualità della Vita, inclusione scolastica, docenti di sostegno, progettazione inclusiva, Progetto di Vita

1. Introduzione

Nella prospettiva della comprensione dei processi di sviluppo delle persone con disabilità e della presa in carico sistemica della complessità che le riguarda, il diffuso costrutto sociale multidimensionale della QdV permette di considerare significativamente l'intreccio tra i livelli di indipendenza, partecipazione sociale e benessere nei contesti di vita (Giaconi, 2015). Essendo espressione di una molteplicità di significati, è necessario considerare il valore della QdV rispetto ai differenti ambiti della vita umana, anche alla luce del recente D.lgs. 62/2024 che ne

1 Professoressa Associata di Pedagogia e Didattica Speciale, Università degli Studi Link.

sottolinea il ruolo centrale nella definizione delle politiche e degli interventi rivolti alle persone con disabilità. In particolare, negli assetti scolastici il modello della QdV consente di superare lo sguardo prevalentemente centrato sugli esiti di apprendimento, per abbracciare un approccio integrato ed integrale del benessere di ogni studente. Tale visione va nella direzione del paradigma dell'inclusione che, abbracciando l'ipercomplessità del vivere contemporaneo, si realizza principalmente attraverso la costruzione di ambienti educativi in grado di accogliere, interpretare e valorizzare le categorie umane delle differenze e delle diversità (Montanari, 2026). Il contributo propone l'analisi e la discussione delle risultanze derivate dalla somministrazione di un questionario, di natura quali-quantitativa, rivolto a un campione di futuri docenti di sostegno frequentanti il TFA (art. 7 D.L 71/24), durante il mese di settembre 2025 presso l'Università Link. Per mezzo di tale strumento è stato possibile a sondare le loro rappresentazioni riguardo il paradigma della QdV, inteso secondo la cornice teorica degli studi, di oltre due decenni, di Schalock e Verdugo Alonso (2002). Il modello da loro proposto, riferendosi all'esistenza di domini[2], offre fertili chiavi interpretative per comprendere ed esplicitare le dimensioni esistenziali umane e legittimare gli interventi a favore dei diritti sociali degli individui con disabilità (Verdugo et al., 2012; Schalock et al., 2016; Verdugo et al., 2021; Gómez, 2021).

2. Il percorso di ricerca: domande, campione e strumento

In linea con il framework teorico citato, sono state individuate le seguenti domande di ricerca:

- *In che misura il costrutto di QdV orienta le scelte educativo-didattiche dei futuri insegnanti specializzati?*
- *In che misura e in quali modalità i docenti fanno riferimento ai domini della QdV nella redazione del PEI-PdV?*
- *Quali segnali e/o episodi vengono riconosciuti e narrati come indicatori di un miglioramento della QdV in classe?*

La rilevazione dei dati è stata effettuata tramite la somministrazione di un questionario online di natura quali-quantitativa, composto da 27 domande, sia strutturate sia aperte, rivolto a 317 corsisti del TFA che hanno risposto in forma

2 Il modello descrittivo di Schalock e Verdugo Alonso si basa sui seguenti fattori che definiscono e attribuiscono significati alla QdV: *benessere emotivo*, *benessere materiale*, *benessere fisico*, *relazioni interpersonali*, *sviluppo personale*, *autodeterminazione*, *inclusione sociale*, *diritti ed empowerment*.

anonima per mezzo di *Google Forms*. L'analisi qualitativa delle risposte aperte è stata condotta utilizzando un approccio basato sulla *content analysis* e sulla *thematic analysis* (Braun, Clarke, 2022). Il processo analitico si è articolato in una fase iniziale di lettura esaustiva delle risposte registrate, seguita da una codifica aperta finalizzata all'identificazione delle unità di significato emergenti. Successivamente, le categorie sono state organizzate attraverso un clustering semantico manuale, supportato dall'impiego di software dedicati[3]. Tale procedura è stata ulteriormente integrata con il calcolo delle frequenze relative, al fine di garantire una rappresentazione sistematica e un'interpretazione dei dati qualitativi supportata da evidenze quantitative. Di seguito le principali tematiche indagate dal questionario:

1. ambito socio-anagrafico;
2. profilo professionale e ruolo del docente;
3. rappresentazioni, vissuti e posizionamenti scolastici in relazione alla QdV;
4. ruolo della famiglia e della comunità;
5. azioni di rete e collaborazioni in prospettiva inclusiva.

I contenuti del presente contributo vertono sostanzialmente sulla lettura e sulla discussione delle prime tre aree, in quanto particolarmente centrate sulla ricerca della definizione della QdV riferita agli alunni con disabilità, sia riguardo l'individuazione degli ostacoli e dei facilitatori che i docenti in formazione incontrano nel promuovere la partecipazione ai processi decisionali a loro carico, sia rispetto all'implementazione dell'autodeterminazione (Lepri, 2016). L'attenzione viene, quindi, posta alla formulazione dell'identikit formativo-professionale del campione dei rispondenti, in relazione alla maturazione o meno dell'esperienza di insegnamento su sostegno e alla frequenza del TFA come consolidamento di una maggiore consapevolezza delle pratiche inclusive e del ruolo educativo.

Genere: 66,9 % femmina	Esperienze pregresse come docente: 87,1%
Età: 41-50 anni (42%)	Anni di lavoro come insegnante: 2 (20,5%)
Titolo di studio: laurea magistrale (67,5%)	Ultimo ruolo ricoperto: docente a tempo determinato (85,8%)
Abilitazione all'insegnamento: 80,8%	Grado di scuola dell'ultimo anno di servizio: scuola secondaria di II° (73,5%)
Frequenza al TFA art. 7: scuola secondaria di II° (77,6%)	Posizione ricoperta: insegnante specializzato (73,5%)

Tab. 1. Sintesi dei dati anagrafici e professionali maggiormente rilevanti

3 *Nvivo*, https://lumivero.com/products/nvivo.

2.1 Analisi dei principali risultati

Al fine di sondare motivazioni, narrazioni e proposte in merito alla relazione tra il concetto di QdV degli alunni con bisogni speciali e la progettazione inclusiva, centrata sullo sviluppo del PdV di ciascuno, i futuri docenti sono stati invitati a riflettere sulle seguenti domande aperte suggerite dal questionario:

1. *Come definiresti, con parole o immagini, la QdV per un alunno con disabilità?*
2. *Quale tra i seguenti domini, a tuo avviso, dovrebbero essere valorizzati maggiormente nel contesto scolastico?*
3. *Nella redazione del PEI, hai mai fatto riferimento ai domini della QdV?*
4. *Sulla base della tua esperienza, come potrebbero essere integrati i domini della QdV nella redazione del PEI-Progetto di Vita?*
5. *Quali sono i segnali concreti che indicano un miglioramento della QdV di un alunno con disabilità in una classe?*
6. *Quali ostacoli hai riscontrato nel promuovere la QdV nella pratica scolastica quotidiana?*
7. *In che misura il concetto di QdV orienta le tue scelte educativo-didattiche?*

Dai cluster identificati nel primo quesito scaturisce come prioritaria la dimensione dell'inclusione, ancora prima dei livelli di apprendimento e di autonomia. Tale prospettiva richiama i concetti di benessere globale, della centralità delle relazioni con i pari, gli insegnanti e gli adulti significativi, quali aspetti determinanti per la costruzione del senso di appartenenza. Viene sottolineata l'importanza fondamentale dei sostegni personalizzati come espressione di un agire educativo competente che collega, nel lungo termine l'esperienza scolastica ai processi di crescita personale e all'ingresso nella vita adulta. È presente nel campione indagato una buona consapevolezza delle cornici teorico-operative più diffuse, come l'ICF (OMS, 2001) e i domini della QdV, accanto alla rappresentazione del modello della QdV mediante immagini suggestive. Nel complesso, emerge una concezione che va oltre la dimensione funzionale o sanitaria, privilegiando l'idea di pienezza di vita, dignità, appartenenza, continuità del sé e senso del futuro. Le risposte alla seconda domanda confermano l'importanza fondamentale del dominio dell'inclusione sottolineata dalla 68,8% dei rispondenti. La maggioranza che si è espressa nel terzo quesito ha posto l'attenzione sulla correlazione tra i domini della QdV e il PEI che ne ispira la compilazione.

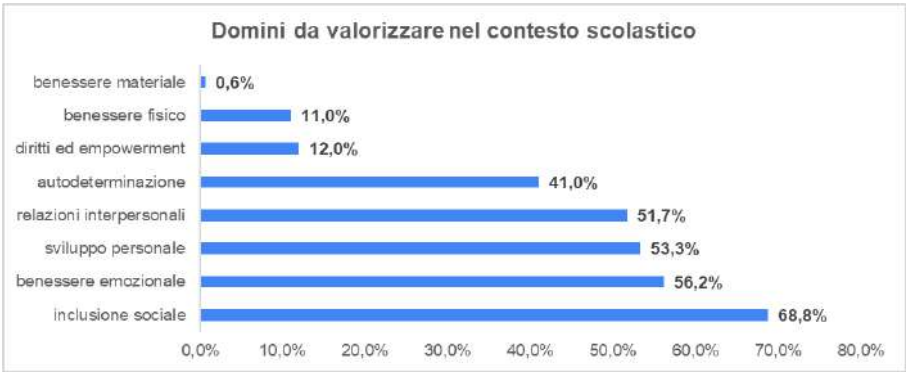


Fig. 1. Risultanze riferite alla valenza dei domini

Fig. 2. Risultanze riferite all'influenza dei domini nella realizzazione del PEI

Dall'analisi delle risposte alla quarta domanda si evince una visione della QdV fondata su un approccio olistico e globale della persona, focalizzata sull'autodeterminazione e sulla libertà di scelta autonoma. Particolare rilievo è attribuito alle relazioni interpersonali e ai processi di socializzazione, considerati aspetti fondanti nella promozione di una diffusa cultura sociale e culturale. A tali dimensioni si affiancano il benessere psico-emotivo e quello fisico, intesi come condizioni imprescindibili per la salute e per una vita di qualità, aspetti descritti e promossi dall'ICF in merito al funzionamento della persona nei diversi ambiti esistenziali. Il coinvolgimento della famiglia e della rete dei servizi, ispirandosi alla logica di corresponsabilità educativa, rappresenta un ulteriore elemento di efficacia della QdV, accanto al ruolo centrale della didattica e delle metodologie attive e sostenibili nella prospettiva della costruzione di un concreto PdV.

Dalle risposte alla quinta domanda risulta una visione articolata degli indicatori di miglioramento della QdV, che comprende l'intreccio virtuoso di partecipazione attiva, autonomia, benessere emotivo, relazioni positive e amicizie significative, quali elementi costituitivi fondamentali per promuovere inclusione sociale e senso di appartenenza. In tale prospettiva, l'autodeterminazione assume un ruolo chiave, poiché consente agli studenti di esprimere motivazione, interesse, di migliorare la regolazione comportamentale, di maturare una maggiore consapevolezza di sé e potenziare l'autostima. L'interazione spontanea con il gruppo dei pari associata all'efficacia comunicativa rappresentano un indice inclusivo, mentre i progressi negli apprendimenti, in coerenza con gli obiettivi del PEI, concorrono a definire un miglioramento sostanziale della QdV dello studente.

Dalle posizioni relative alla sesta risposta vengono alla luce varie criticità che ostacolano la piena attuazione di una prospettiva orientata alla QdV: risorse e tempi insufficienti, rigidità organizzativa e burocratica, priorità assegnata allo svolgimento dei programmi, collaborazione tra docenti non sempre efficace, difficoltà nel rapporto con la famiglia e con la rete dei servizi territoriali, ostacoli presenti nel contesto classe (numerosità, rumore, profilo e condotte degli alunni), pregiudizi o fenomeni di esclusione e bullismo. Non meno rilevanti sono le barriere fisiche e infrastrutturali, le carenze nella formazione e nelle competenze dei docenti, la leadership e la cultura d'istituto che giocano un ruolo determinante nel promuovere o, al contrario, ostacolare processi e pratiche inclusive. Emerge, inoltre, una certa difficoltà nel tradurre effettivamente il costrutto di QdV all'interno del PEI-PdV. Solo in pochi casi, i partecipanti dichiarano l'assenza di ostacoli significativi.

Riguardo la settima domanda i rispondenti percepiscono la QdV come un faro pedagogico che, attraverso un approccio olistico alla persona, è in grado di favorire, sostenere e valutare: benessere emotivo e clima positivo in aula, relazioni inclusive significative, autonomia e autodeterminazione. La personalizzazione didattica e gli strumenti inclusivi del PEI-PdV, essendo orientati allo sviluppo della persona e delle competenze di vita in prospettiva futura, tengono prioritariamente conto dell'accessibilità e della rimozione delle barriere, anche in virtù della visione professionale ed etica del ruolo del docente.

3. Conclusioni e prospettive di ricerca

I risultati, interpretati alla luce delle caratteristiche del campione non probabilistico di tipo intenzionale e quindi non direttamente generalizzabili, invitano a cogliere come l'assunzione dell'ampio orizzonte del modello della QdV permetta di proiettare gli interventi progettuali educativi verso la qualità esistenziale e il benessere degli alunni. Tale posizionamento ricalca l'ottica globale del migliora-

mento sociale della vita delle persone con bisogni speciali, in prospettiva adulta (Cottini et al., 2016). Le considerazioni manifestate dai frequentanti il TFA possono essere sintetizzate in discorsi tematici, aperti a problematizzazione critica e a ulteriori scenari di ricerca che hanno come oggetto una visione e revisione ecologica della qualità di vita. Nello specifico, la multidimensionalità del paradigma della QdV viene riconosciuta come elemento cardine nel definire, valorizzare e migliorare il benessere, le relazioni, l'autonomia, la partecipazione, il senso di appartenenza, i progressi negli apprendimenti e il clima di classe inclusivo. L'integrazione sinergica tra i domini della QdV e l'elaborazione, attuazione del PEI-PdV partecipato, può orientare le scelte didattiche verso la personalizzazione degli obiettivi e la progettualità educativa a lungo termine, nella consapevolezza dello stretto legame tra inclusione e la qualità della crescita globale dell'alunno con disabilità, al di là degli aspetti disciplinari. Tra le criticità emergono le risorse insufficienti, le rigidità organizzative, la rete educativa non sempre coesa e la necessità di una maggiore formazione.

In tema di spunti di ricerca futura sarebbe auspicabile la promozione di studi longitudinali allo scopo di analizzare le pratiche inclusive orientate alla QdV, all'autonomia, alla piena partecipazione nell'ottica del principio della cittadinanza attiva e del benessere, in particolare nei contesti extrascolastici. Inoltre, sarebbe opportuno implementare studi in ordine a modelli scolastici flessibili e meno burocratizzati, in grado di facilitare la definizione di un PEI-PdV realmente centrato sul raggiungimento di una maggiore qualità di vita autodeterminata e autodeterminante (Canevaro et al., 2021).

Bibliografia

Braun V., Clarke V. (2022). *Thematic analysis. A pratical guide*. London: Sage Publications.

Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.

Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta. Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.

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*. https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2024-05-03;62.

Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Gómez L.E., Schalock R.L., Verdugo M.A. (2021). A New Paradigm in the Field of In-

tellectual and Developmental Disabilities: Characteristics and Evaluation. *Psicothema*, 33 (1), 28-35. doi: 10.7334/psicothe-ma2020.385.

Lepri C. (2016). *La persona al centro: autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.

Montanari M. (Ed.) (2026). *Inclusione, partecipazione, educazione. Prospettive di Pedagogia e Didattica speciale*. Roma: Edizioni Conoscenza.

OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). http://www.who.int/classifications/icf/en.

Schalock R.L., Verdugo-Alonso M.A. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalock R.L., Verdugo Alonso M.A., Gomez 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: https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1.

Verdugo Alonso M.A., Navas P., Gòmez 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 Disabilities Research*, 56 (11), 1036-1045. doi: 10.1111/j.1365-2788.2012.01585.x.

Verdugo-Alonso M.A., Schalock R.L., Gómez L.E. (2021). The quality of life supports model: Twenty five years of parallel paths have come together. *Siglo Cero*, 52, 9-28. https://doi.org/10.14201/scero2021523928.

SP2 – 4
La Scala San Martin per la Qualità della Vita nelle persone con autismo: uno studio empirico

Chiara Pannone[1]

La Qualità della Vita (QdV) si configura come un concetto chiave per la comprensione del benessere umano e integrando dimensioni individuali e sociali può orientare la promozione dei diritti. Nell'ambito dell'autismo, il ricorso a tale costrutto è relativamente recente e si sta affermando progressivamente come riferimento per la valutazione del benessere, nonostante persistano criticità metodologiche riconducibili all'impiego di strumenti non sempre adeguati. Il presente contributo illustra uno studio quantitativo condotto mediante la Scala San Martin che ha incluso dieci adulti con autismo e/o sindromi rare coinvolti in un programma sportivo. I risultati evidenziano livelli complessivamente positivi di QdV, pur in presenza di specifiche aree suscettibili di miglioramento. Lo studio fornisce indicazioni rilevanti per la pratica e contribuisce all'approfondimento di un ambito di ricerca ancora limitatamente esplorato.

Keywords: Qualità della Vita, autismo, sport, Scala San Martin

1. Introduzione

Il concetto di Qualità della Vita (QdV) si configura come un costrutto caratterizzato da elevata complessità teorica e da una continua ridefinizione nel corso del tempo. Nonostante l'ampiezza e la profondità del dibattito scientifico sviluppatosi attorno a tale concetto, il panorama attuale appare ancora contraddistinto dalla presenza di molteplici modelli interpretativi e di approcci valutativi tra loro eterogenei.

Nell'ambito della pedagogia speciale la Qualità della Vita può essere definita come il livello in cui una persona, in relazione al proprio profilo di funzionamento, alle eventuali limitazioni e alle competenze possedute, nonché in considerazione del contesto di vita, delle risorse disponibili e delle barriere presenti,

1 PhD, Università degli Studi di Roma "Foro Italico".

riesce a soddisfare bisogni, aspettative e aspirazioni ritenuti significativi sul piano personale (Cottini, Fedeli & Zorzi, 2016, p. 29).

Tale definizione mette in luce il carattere centrale e trasversale della QdV, evidenziando come essa rappresenti una dimensione fondamentale dell'esperienza umana. Da ciò deriva la necessità che le istituzioni e le politiche pubbliche le riservino un'attenzione prioritaria promuovendone attivamente la tutela e il miglioramento.

Proprio in questa prospettiva, nel corso del tempo, la crescente rilevanza attribuita alla QdV ha favorito un suo progressivo riconoscimento anche sul piano normativo e legislativo. Un primo significativo segnale in tal senso è rappresentato dall'articolo 25 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, adottata dalle Nazioni Unite nel 1948, che sancisce il diritto di ogni individuo a un livello di vita adeguato. Tale diritto è inteso come condizione necessaria a garantire la salute e il benessere proprio e della propria famiglia e include aspetti fondamentali quali l'alimentazione, l'abbigliamento, l'abitazione, l'assistenza sanitaria e i servizi sociali essenziali.

A partire da questo documento si è assistito all'elaborazione di ulteriori strumenti internazionali finalizzati a rafforzare la tutela dei diritti umani delle persone con disabilità, favorendo una crescente consapevolezza delle loro condizioni di vita.

In questo percorso evolutivo un passaggio decisivo è rappresentato dall'approvazione, nel 2006 della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (CRPD). Questo trattato ribadisce il carattere universale dei diritti umani e afferma che la loro piena realizzazione costituisce una responsabilità condivisa a livello sociale. La Convenzione, inoltre, non si limita a richiedere adeguamenti normativi ma promuove una più ampia trasformazione culturale e organizzativa orientata all'empowerment delle persone con disabilità e delle loro famiglie, con l'obiettivo di migliorare concretamente la loro qualità di vita.

Tuttavia, diversi studiosi evidenziano come la CRPD, pur rappresentando un riferimento normativo di grande valore, non sia di per sé sufficiente a produrre un cambiamento sociale significativo né a incidere in modo sostanziale sulle condizioni di vita delle persone. Dunque, risulta necessario affiancare al quadro giuridico un solido riferimento teorico capace di interpretare e valutare le condizioni di vita e i risultati personali in relazione ai diritti umani (Karr, 2011; Verdugo et al., 2012).

In tale prospettiva, la Qualità della Vita emerge come un framework concettuale particolarmente idoneo per la misurazione e il monitoraggio dell'effettiva realizzazione dei diritti sanciti dalla CRPD. Il paradigma della QdV consente, infatti, di tradurre i principi normativi in dimensioni osservabili e valutabili, offrendo un contributo significativo sia sul piano della ricerca sia su quello delle

pratiche sociali (Claes et al., 2016; Gómez et al., 2020; Karr, 2011; Lombardi et al., 2019; Mittler, 2015; Schalock et al., 2019; Verdugo et al., 2021).

All'interno di questo orientamento teorico si colloca più recentemente il *Quality of Life Supports Model* (QOLSM) (Gómez, Schalock & Verdugo, 2021), un modello innovativo che propone un quadro di riferimento integrato per lo sviluppo delle politiche, l'erogazione dei supporti, la trasformazione organizzativa e la valutazione degli esiti. In linea con i principi della CRPD e dell'Agenda 2030, il QOLSM si fonda sul principio del "non lasciare indietro nessuno" e sottolinea la necessità di un cambiamento sistemico, promuovendo l'allineamento tra i domini della Qualità della Vita, gli articoli della Convenzione, gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) e gli elementi chiave dei sistemi di supporto (Gómez et al., 2022).

Inoltre, il concetto di Qualità della Vita trova esplicito riconoscimento anche nel contesto normativo nazionale. In particolare, il Decreto Legislativo 62/2024, all'articolo 2, introduce il Progetto di Vita (PdV) come un percorso individualizzato, personalizzato e partecipato della persona con disabilità, finalizzato a individuare, in una prospettiva unitaria, i sostegni necessari formali e informali per migliorare la qualità della vita, valorizzare le potenzialità individuali e garantire l'effettivo esercizio della libertà di scelta e la piena partecipazione alla vita sociale, in condizioni di pari opportunità.

Alla luce di tali sviluppi dunque, la Qualità della Vita si configura non solo come un riferimento fondamentale per l'esperienza individuale e per l'organizzazione dei servizi, ma anche come un principio guida per l'azione dei sistemi più ampi, inclusi quelli istituzionali e politico-normativi, assumendo una funzione orientativa nei processi decisionali e nelle pratiche di intervento.

2. Qualità della Vita e Autismo

L'interesse per il costrutto di Qualità della Vita nell'ambito dell'autismo si è sviluppato in modo relativamente recente, affermandosi progressivamente come ambito di indagine prioritario sia nella ricerca scientifica sia nelle pratiche. Negli ultimi anni, infatti, si è assistito a un crescente riconoscimento, da parte delle persone autistiche e delle loro famiglie, del valore della QdV come un vero e proprio *gold standard* per la valutazione del benessere complessivo (McConachie et al., 2015).

Tuttavia, l'analisi della letteratura evidenzia come l'attenzione si sia concentrata prevalentemente sulla QdV in età evolutiva, con un numero significativamente maggiore di studi dedicati ai bambini rispetto agli adulti nello spettro autistico (Burgess & Gutstein, 2007). Questo squilibrio ha determinato una conoscenza ancora limitata delle traiettorie di vita adulta e delle condizioni di benessere lungo

l'intero arco di vita. In generale, i risultati delle ricerche indicano che le persone autistiche riportano livelli di QdV inferiori rispetto ai coetanei neurotipici e in alcuni casi anche rispetto a persone con altre disabilità (Barneveld et al., 2014).

Dalla letteratura emergono, inoltre, rilevanti criticità connesse agli approcci metodologici adottati nello studio della Qualità della Vita nelle persone con autismo, segnalando un maggiore attenzione all'analisi di dimensioni oggettive, quali la quantità delle relazioni sociali, l'inserimento nel mondo del lavoro e l'accesso ai servizi (Billstedt et al., 2011; Bishop-Fitzpatrick et al., 2016; Steinhausen et al., 2016). Se da un lato tali indicatori forniscono informazioni importanti sulle condizioni di vita, dall'altro risultano insufficienti a restituire la complessità dell'esperienza individuale, poiché tendono a trascurare la dimensione soggettiva, ovvero il modo in cui la persona percepisce, interpreta e valuta la propria qualità di vita. Questa riduzione della QdV a variabili osservabili e misurabili rischia di produrre una rappresentazione parziale del benessere, non pienamente aderente alla prospettiva della persona.

Tale limite appare in parte riconducibile alla carenza di strumenti di valutazione sensibili, validati e specificamente progettati per la popolazione autistica (Ayres et al., 2018). Molti degli strumenti attualmente utilizzati derivano, infatti, da contesti di ricerca generali e non tengono adeguatamente conto delle peculiarità cognitive, comunicative ed esperienziali proprie delle persone autistiche, con il rischio di compromettere l'accuratezza e la validità dei dati raccolti.

Un'ulteriore questione critica riguarda il dibattito tra l'utilizzo di misure etero-valutative, basate sul punto di vista di caregiver, familiari o professionisti, e misure auto-valutative, fondate invece sulla percezione diretta della persona. Questo aspetto, già ampiamente discusso nell'ambito della disabilità intellettiva (Schalock & Verdugo, 2002), assume una rilevanza ancora maggiore nel campo dell'autismo, dove eventuali compromissioni cognitive e comunicative possono influenzare la capacità di esprimere in modo accurato il proprio vissuto (Hong et al., 2016). Tuttavia, un'eccessiva dipendenza da valutazioni proxy rischia di oscurare la prospettiva soggettiva della persona autistica, introducendo possibili bias interpretativi legati alle aspettative e alle rappresentazioni dei valutatori esterni.

Alla luce di tali considerazioni, emerge la necessità di sviluppare approcci valutativi più equilibrati e inclusivi, capaci di integrare il contributo informativo dei caregiver con la narrazione diretta della persona autistica, anche attraverso l'adozione di strumenti comunicativi alternativi o aumentativi. In questo senso, la valorizzazione della voce della persona rappresenta un passaggio fondamentale per una comprensione autentica della QdV.

Nel complesso, la letteratura evidenzia come il tema della Qualità della Vita nelle persone con autismo sia ancora parzialmente esplorato e spesso affrontato mediante approcci riduttivi o metodologicamente limitati. Le prospettive di ricerca future dovrebbero pertanto orientarsi verso modelli di valutazione multidi-

mensionali, dinamici e partecipativi, in grado di integrare simultaneamente diversi punti di vista secondo una logica di triangolazione dei dati. Un simile orientamento consentirebbe di ottenere una rappresentazione più articolata e completa della QdV, capace di includere tanto le dimensioni oggettive quanto quelle soggettive, contribuendo al superamento delle attuali criticità teoriche e metodologiche e favorendo lo sviluppo di interventi e politiche realmente centrati sulla persona.

3. Uno studio quantitativo sulla Qualità della Vita con la Scala San Martin

Il presente contributo si colloca all'interno del quadro teorico e di ricerca delineato con l'obiettivo di offrire un apporto, seppur circoscritto, a una letteratura ancora limitata sul tema della Qualità della Vita nelle persone con autismo.

Lo studio si inserisce nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca volto a indagare il contributo di un servizio socio-sportivo nella promozione della Qualità della Vita dei partecipanti con autismo. Dal punto di vista metodologico, la ricerca adotta un approccio mixed methods con disegno triangolare, nel quale le componenti quantitativa e qualitativa sono sviluppate in parallelo e successivamente integrate nella fase interpretativa. Il presente contributo si concentra sulla componente quantitativa, condotta mediante la Scala San Martin (Verdugo et al., 2014), strumento basato sul modello multidimensionale di Schalock e Verdugo (2002), che concepisce la QdV come un costrutto complesso derivante dall'interazione tra fattori personali e ambientali e articolato in otto domini fondamentali.

La Scala San Martin, specificamente progettata per persone con disabilità complesse, consente di valutare la QdV attraverso 95 item organizzati secondo tali domini e compilati da informatori esperti. La sua finalità principale non è quella di effettuare confronti tra persone, ma di supportare la progettazione di interventi personalizzati e il miglioramento dei servizi. Lo strumento è strutturato in diverse sezioni, comprendenti la raccolta di informazioni generali, gli item valutativi e una sintesi finale dei punteggi con rappresentazione grafica del profilo di QdV. Per ciascun dominio viene calcolato un punteggio diretto, successivamente trasformato in punteggi standard e percentili, la cui somma consente di ottenere un indice complessivo di Qualità della Vita ($M = 100$; $DS = 15$).

La compilazione della scala è affidata a un informatore esterno, generalmente un professionista, che conosca la persona con disabilità da almeno tre mesi e che abbia avuto modo di osservarla in diversi contesti di vita. Mentre i criteri di inclusione prevedono che le persone valutate presentino una disabilità intellettiva con necessità di supporti estesi e generalizzati, siano inserite in servizi socio-assistenziali e abbiano un'età pari o superiore ai 16 anni.

Lo studio ha coinvolto complessivamente 10 partecipanti (2 donne e 8 uomini) con diagnosi di autismo e/o sindromi rare correlate, di età compresa tra i 20 e i 60 anni, frequentanti il servizio socio-sportivo da tre a cinque volte alla settimana per un periodo minimo di tre anni. I partecipanti non sono stati coinvolti direttamente nella raccolta dei dati che ha invece interessato 11 operatori del servizio. Per ciascun partecipante sono stati selezionati tre operatori differenti, ai quali la scala è stata somministrata sotto forma di intervista, condotta in modo indipendente, al fine di garantire una triangolazione delle fonti. Tale scelta metodologica risulta particolarmente rilevante, in quanto consente di ottenere una rappresentazione più ricca e articolata della QdV, integrando prospettive differenti e permettendo di individuare convergenze e discrepanze tra i diversi osservatori (Schwartz, 2003).

I risultati dello studio evidenziano per i 10 partecipanti punteggi complessivi di QdV compresi tra 101 e 107. Considerando che la scala presenta una media di 100 e una deviazione standard di 15, tali valori si collocano leggermente al di sopra della media dello strumento e all'interno dell'intervallo di normalità. Tuttavia, l'analisi dei profili mette in luce alcune aree di criticità ricorrenti, in particolare nel dominio del benessere materiale, che risulta il più basso in tutti i profili, seguito dal benessere emotivo e dallo sviluppo personale.

L'analisi complessiva dei dati ha, quindi, consentito non solo di delineare il livello generale di Qualità della Vita dei partecipanti al servizio, ma anche di individuare specifiche aree di miglioramento. Tali informazioni assumono un valore strategico in quanto permettono di orientare la progettazione e la riorganizzazione delle attività del servizio, favorendo l'implementazione di interventi più mirati ed efficaci in un'ottica di promozione continua della Qualità della Vita.

4. Conclusioni

Il presente studio quantitativo, inserito in un più ampio percorso di ricerca si propone di contribuire all'approfondimento del rapporto tra Qualità della Vita, autismo e partecipazione ad attività socio-sportive, contribuendo ad un ambito di ricerca ancora limitatamente esplorato.

I risultati evidenziano livelli complessivi di QdV collocati nella fascia di normalità, con valori leggermente superiori alla media dello strumento, ma mettono al contempo in luce alcune aree di criticità ricorrenti, in particolare nei domini del benessere materiale, emotivo e dello sviluppo personale.

Dal punto di vista metodologico la Scala San Martin si è rivelato uno strumento utile per la rilevazione sistematica della QdV, ma al contempo emerge la necessità di proseguire nei processi di validazione e adattamento dello strumento

al contesto italiano, nonché di sviluppare dispositivi maggiormente sensibili alle specificità dell'autismo e alla voce diretta delle persone.

Inoltre, appare fondamentale promuovere ulteriori studi che amplino i campioni, includano maggiormente la partecipazione diretta delle persone autistiche e approfondiscano il legame tra QdV, diritti e contesti di vita, in coerenza con i principi della Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità.

Porre la Qualità della Vita al centro della ricerca e delle pratiche, dunque, non significa soltanto migliorare le condizioni di vita individuali, ma contribuire alla costruzione di sistemi più equi, inclusivi e orientati al pieno riconoscimento della dignità e dei diritti di ogni persona. (Moran et al., 2023).

Bibliografia

Ayres, M., Parr, J. R., Rodgers, J., Mason, D., Avery, L., & Flynn, D. (2018). A systematic review of quality of life of adults on the autism spectrum. *Autism*, *22*(7), 774-783.

Barneveld, P. S., Swaab, H., Fagel, S., Van Engeland, H., & de Sonneville, L. M. (2014). Quality of life: A case-controlled long-term follow-up study, comparing young high-functioning adults with autism spectrum disorders with adults with other psychiatric disorders diagnosed in childhood. *Comprehensive psychiatry*, *55*(2), 302-310.

Billstedt, E., Gillberg, I. C., & Gillberg, C. (2011). Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: A population-based study. *Autism*, *15*(1), 7-20.

Bishop-Fitzpatrick, L., Hong, J., Smith, L. E., Makuch, R. A., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2016). Characterizing objective quality of life and normative outcomes in adults with autism spectrum disorder: An exploratory latent class analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, *46*(8), 2707-2719.

Burgess, A. F., & Gutstein, S. E. (2007). Quality of Life for People with Autism: Raising the Standard for Evaluating Successful Outcomes. *Child and adolescent mental health*, *12*(2), 80–86.

Claes, C., Vandenbussche, H., & Lombardi, M. (2016). Human rights and quality-of-life domains: Identifying cross-cultural indicators. In R. L. Schalock & K. D. Keith (Eds.), *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of people with intellectual disability* (2nd ed., pp. 167–174). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Cottini, L., Zorzi, S., & Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi.* Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.

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.*

Karr, V. L. (2011). A life of quality: informing the UN convention on the rights of persons with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *22*(2), 67-82.

Gómez, L. E., Monsalve, A., Morán, M. L., Alcedo, M. Á., Lombardi, M., & Schalock, R. L. (2020). Measurable indicators of CRPD for people with intellectual and deve-

lopmental disabilities within the quality of life framework. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(14), 5123.

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*, 104-112.

Gómez, L. E., Morán, M. L., Al-Halabí, S., Swerts, C., Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2022). Quality of life and the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Consensus indicators for assessment. *Psicothema, 34*(2), 182-191.

Hong, J., Bishop-Fitzpatrick, L., Smith, L. E., Greenberg, J. S., & Mailick, M. R. (2016). Factors associated with subjective quality of life of adults with autism spectrum disorder: Self-report versus maternal reports. *Journal of autism and developmental disorders, 46*(4), 1368-1378.

Lombardi, M., Vandenbussche, H., Claes, C., Schalock, R. L., De Maeyer, J., & Vandevelde, S. (2019). The concept of quality of life as framework for implementing the UNCRPD. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *16*(3), 180-190.

McConachie, H., Parr, J. R., Glod, M., Hanratty, J., Livingstone, N., Oono, I. P., . . . Williams, K. (2015). Systematic review of tools to measure outcomes for young children with autism spectrum disorder. *Health Technology Assessment*, *19*(41), 1–506.

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.

Morán, L., Gómez, L. E., Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2023). The quality of life supports model as a vehicle for implementing rights. *Behavioral Sciences*, *13*(5), 365.

ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilita*, New York, 2006.

Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Manuale di qualità della vita: Modelli e pratiche di intervento*. Gussago: Vannini.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2019). The contemporary view of intellectual and developmental disabilities: Implications for psychologists. *Psicothema*, *31*(3), 223-228.

Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the european social survey*, *259*(290), 261.

Steinhausen, H. C., Mohr Jensen, C., & Lauritsen, M. (2016). A systematic review and meta analysis of the long term overall outcome of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *133*(6), 445-452.

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., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Navallas, E., Fernández, S., & Hierro, I. (2014). *Escala San Martín. Evaluación de la calidad de vida de personas con discapacidades significativas*. Santander: Fundación Obra San Martín.

Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, *52*(3), 9-28.

SP2 – 5
Lavoro, autonomia e qualità della vita: le esperienze di giovani adulti con Sindrome X Fragile

Alessia Tomei[1], Ines Guerini[2], Amalia Lavinia Rizzo[3]

L'inclusione lavorativa di giovani adulti con Sindrome X Fragile (FXS) viene considerata parte integrante del *Progetto di vita*, in coerenza con le più recenti indicazioni normative nazionali e internazionali (ONU, 2006; Legge 18/2009; Legge n. 227/2021; D.Lgs. 62/2024). Centrale è il nesso tra diritto al lavoro, qualità della vita e partecipazione sociale che, in linea con le normative, assicurano anche il principio alla non discriminazione e quello ad autodeterminarsi. L'occupazione è intesa non solo come traguardo professionale, ma come dimensione essenziale per autonomia, benessere e cittadinanza attiva. La ricerca qui presentata, di carattere qualitativo ed esplorativo, prende in esame i tirocini extracurriculari realizzati a Malta nell'ambito del programma Erasmus+, promossi dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile. Due le direttrici di analisi: la preparazione e il ruolo degli accompagnatori, e l'impatto dell'esperienza sui partecipanti in termini di competenze trasversali, abilità relazionali e capacità di vita indipendente. Attraverso questionari, interviste, rating scale e diari di bordo emergono punti di forza e criticità, da cui si delineano possibili strategie di miglioramento. L'obiettivo è contribuire al dibattito pedagogico sul *Progetto di vita*, valorizzando esperienze che pongono al centro la qualità della vita delle persone con disabilità intellettiva e il pieno esercizio dei loro diritti.

Keywords: Sindrome X fragile, qualità della vita, inclusione, tirocinio, diritti

1. La cornice di riferimento della ricerca

La Sindrome X Fragile (FXS), o sindrome di Martin-Bell, rappresenta la principale causa di disabilità intellettiva di tipo ereditario che interessa circa una persona

1 Dottoranda in *Teorie e Ricerche didattiche e pedagogiche: Didattica, Pedagogia Speciale e Pedagogia Sperimentale*, Università degli Studi Roma Tre.
2 Ricercatrice tempo det. Legge 240/2010, Università degli Studi Roma Tre.
3 Professoressa Associata, Università degli Studi Roma Tre.

di sesso maschile su 4000 e una di sesso femminile su 8000 (Sherman, 1996). Dal punto di vista eziologico, la patologia ha origine dalla mutazione del gene FMR1 (*Fragile X Messenger Ribonucleoprotein 1*), situato sul braccio lungo del cromosoma X, che porta all'inibizione della produzione della proteina FMRP (*Fragile X Messenger Ribonucleoprotein*), il cui ruolo è determinante per il corretto sviluppo di una serie di processi cognitivi (Devys e Arnaud, 1993). La differente diffusione tra i due sessi è riconducibile alla natura della trasmissione legata al cromosoma X: mentre nei maschi, che hanno un solo cromosoma X, la sintomatologia è sempre presente, nelle femmine il quadro clinico è variabile e condizionato dal rapporto di attivazione tra la X sana e la X fragile in ciascuna cellula (Lanfranchi e Vianello, 2004; Corona e De Giuseppe, 2018).

La fenomenologia clinica della sindrome è eterogenea, ma alcune caratteristiche sono comuni a molte delle persone con FXS: sul piano cognitivo si osserva un grado variabile di disabilità intellettiva, spesso accompagnato da ritardo nell'acquisizione del linguaggio, difficoltà nella decodifica delle informazioni e risposte agli stimoli compromesse; sul piano comportamentale il quadro è spesso caratterizzato da ansia sociale, evitamento del contatto visivo e ipersensibilità agli stimoli sensoriali e possono manifestarsi tratti riconducibili ai disturbi dello spettro autistico come condotte stereotipate, difficoltà nella regolazione emotiva e, talvolta, episodi di iperattività o aggressività (Falsetto et al., 1990; Lanfranchi e Vianello, 2004; Corona e De Giuseppe, 2018).

L'inclusione lavorativa delle persone con FXS si configura oggi come un obiettivo prioritario nel dibattito internazionale: sul piano globale, il principale paradigma di riferimento è costituito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (ONU, 2006). In particolare, l'articolo 27 sancisce il diritto al lavoro su base di uguaglianza, sollecitando non solo la garanzia dell'accesso all'impiego, ma anche la riconfigurazione degli ambienti professionali affinché siano effettivamente spazi accessibili, inclusivi e rispettosi delle specificità individuali.

Nel contesto italiano, la tutela del lavoro per le persone con disturbi del neurosviluppo e disabilità intellettive affonda le radici nei principi costituzionali. L'articolo 4 della Costituzione riconosce infatti il lavoro come diritto fondamentale di ogni cittadino, impegnando le istituzioni a promuovere le condizioni necessarie per renderlo effettivo attraverso interventi di inclusione. Per concretizzare questo principio cardine di uguaglianza tra i cittadini, nel 1999 è stata emanata la Legge n.68 "Norme per il diritto al lavoro dei disabili", che ha introdotto il modello del "collocamento mirato" come sistema finalizzato a valutare le attitudini della persona per inserirla nel posto di lavoro più idoneo, coniugando così la tutela del diritto individuale al lavoro e alla partecipazione sociale con la responsabilità sociale delle imprese.

A integrazione di tale approccio, la Legge n. 328/00 ("Legge quadro per la rea-

lizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali") introduce lo strumento del progetto individuale, dispositivo cruciale per la costruzione di percorsi personalizzati e multidimensionali che sono frutto del coordinamento dei servizi socio-sanitari ed educativi che mirano a rispondere in maniera olistica ai bisogni della persona. Più recentemente, con il Decreto Legislativo 62 del 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") viene restituita centralità alla persona con disabilità che diventa protagonista del proprio progetto di vita nel quale i propri desideri, le proprie ambizioni e i propri bisogni vengono messi al centro di una serie di azioni condivise con i contesti e i servizi di cui dispone (Pasqualotto, 2025).

Tuttavia, sebbene il quadro normativo delinei un sistema strutturato di diritti e tutele per le persone con disabilità, la sfida attuale risiede nella traduzione di questi principi in pratiche consolidate tramite le quali è possibile garantire che il lavoro diventi un asse portante del Progetto di Vita, favorendo la piena partecipazione sociale e l'autonomia di ciascuna persona con disabilità.

In questo contesto l'Associazione Italiana Sindrome X Fragile ha iniziato a promuovere dal 2019 il progetto Erasmus+, dando la possibilità ai soci che hanno concluso il percorso di scuola secondaria di secondo grado di partire per un tirocinio formativo e lavorativo di 30 giorni presso l'isola di Malta. I tirocinanti, sostenuti da un accompagnatore o accompagnatrice, possono fare esperienza di vita indipendente lavorando e vivendo in autonomia lontano da casa e dalla famiglia, relazionandosi con contesti e attività fuori dalla loro zona di comfort. Essi hanno inoltre l'opportunità di impegnarsi ogni giorno nella costruzione del proprio futuro occupandosi del lavoro, della spesa, delle pulizie, ma anche della cura di sé e del proprio tempo libero (Associazione Italiana Sindrome X Fragile, 2026).

2. Il progetto di ricerca

La finalità del progetto di ricerca che si sta svolgendo è il miglioramento dell'inclusione delle persone adulte con FXS attraverso il raggiungimento di una vita che sia effettivamente di qualità. A questo proposito, nel contesto presentato, sono state elaborate una serie di domande di ricerca da cui ha avuto inizio la ricerca sul campo, relative a due aspetti fondamentali dei tirocini: l'impatto dell'esperienza sui partecipanti e il ruolo degli accompagnatori.

In tale direzione, le domande cardine da cui si muove il progetto sono le seguenti:

– Le esperienze di tirocinio hanno un impatto positivo sui tirocinanti?
– Come possono essere osservate le competenze che vengono sviluppate e/o potenziate dai tirocinanti nel corso del mese di tirocinio?
– Gli accompagnatori sono adeguatamente preparati al fondamentale ruolo che svolgeranno a Malta?
– Come poter dare agli accompagnatori una formazione che possa permettere loro di affrontare la quotidianità del tirocinio in modo sereno?

Per trovare risposte adeguate alle domande, si è scelto di utilizzare una metodologia qualitativa, in quanto maggiormente adeguata all'analisi e alla descrizione di un fenomeno complesso come quello preso in analisi. Data la volontà di rispondere alle esigenze individuate dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile[4] e l'obiettivo di migliorare le esperienze attraverso azioni concrete, si è scelto l'approccio della ricerca-azione, che ha permesso di sviluppare una serie di fasi che si sono susseguite seguendo la tipica ricorsività di questo approccio (Lucisano & Salerni, 2002; Trinchero, 2002).

Gli strumenti messi a punto e utilizzati nell'ambito della ricerca sono stati:

– Questionari rivolti ai soci dell'Associazione Italiana FXS, per indagare la conoscenza del progetto Erasmus+;
– Griglie di auto-osservazione per gli accompagnatori, elaborate con lo scopo di riflettere sul proprio vissuto nel corso dei 30 giorni;
– *Rating scales* per l'osservazione costruite su base ICF (WHO, 2001), compilate dagli accompagnatori dopo l'osservazione dei tirocinanti;
– Interviste rivolte a tirocinanti, accompagnatori e famiglie.

Lo scopo dell'uso di strumenti diversi tra loro è quello di poter mettere in relazione i dati raccolti per avere una panoramica complessiva delle esperienze vissute dai tirocinanti e dai loro accompagnatori: le interviste hanno consentito la raccolta di una serie di dati qualitativi che arricchiscono il quadro delineato dalle *rating scales*, così come alle informazioni desunte dalle griglie di auto-osservazione è stato ritenuto opportuno affiancare i dati raccolti dalle interviste al fine di comprendere meglio ciascuna situazione.

4 La ricerca di dottorato descritta nel presente contributo è co-finanziata dall'Associazione Italiana Sindrome X Fragile. La dottoranda Alessia Tomei, sotto la supervisione della prof.ssa Amalia Lavinia Rizzo, della prof.ssa Ines Guerini e del prof. Fabio Bocci sta lavorando in stretta collaborazione con l'Associazione.

3. Analisi preliminare dei dati delle rating scales

Le *rating scales* compilate dagli accompagnatori in base alle osservazioni effettuate sui tirocinanti hanno restituito dati su cui è interessante soffermarsi. In questo contributo l'analisi che viene effettuata è un'analisi preliminare di due delle esperienze effettuate, che vuole fornire una idea iniziale su quello che è l'andamento delle competenze dei tirocinanti durante l'esperienza a Malta.

Nell'immagine 1 è possibile osservare le compilazioni relative al tirocinante G. effettuate dal suo accompagnatore J. all'inizio (giorno 3) e alla fine (giorno 30) dell'esperienza. La prima compilazione, colorata in verde, evidenzia livelli di competenza già abbastanza alti nella maggior parte degli ambiti, ma sono comunque molte le aree in cui si possono notare miglioramenti, tra le quali la più significativa è sicuramente quella dei lavori di casa, in cui vediamo un notevole cambiamento da "a volte" (giorno 3) a "sempre" (giorno 30). Tra gli altri ambiti in cui è possibile osservare un incremento, è opportuno evidenziare la comunicazione – verbale e non verbale – e la risoluzione di problemi.

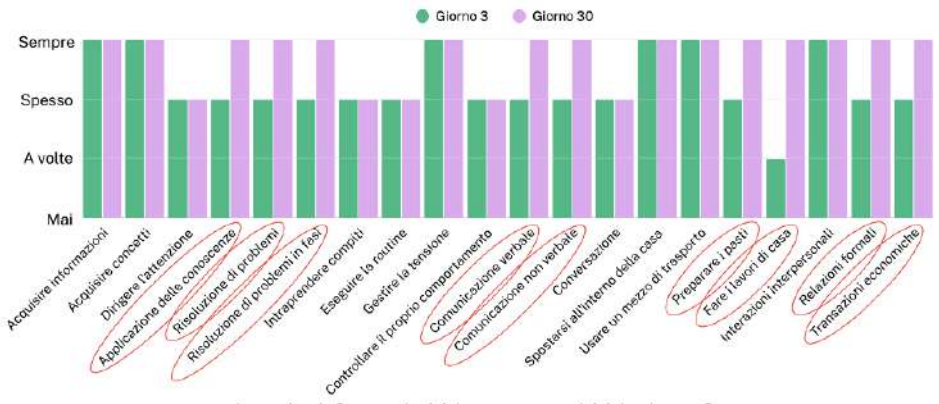


Fig. 1. Osservazioni dei comportamenti del tirocinante G.

J.: Penso che sia rilevante il fatto che, soprattutto all'inizio e su questo mi sono dovuto impegnare molto, seppure fosse autonomo nel fare tante cose che facevamo all'inizio insieme, faticava a prendere iniziativa in maniera autonoma. [...]

Ho dovuto lavorare anche semplicemente nell'impostare le domande... per esempio, lui ci teneva molto a continuare ad allenarsi [...] mentre era a Malta... ma tendeva a farlo solamente quando lo facevo io e nei tempi in cui lo facevo io, per cui ogni tanto dovevo chiedergli "guarda, ma tu oggi pensavi di allenarti?" prima di dirgli "perché io in realtà oggi non mi alleno, quindi se ci vuoi andare puoi andare tu".

Ma questo anche quando volevamo fare delle passeggiate, delle gite, visitare delle cose, perché effettivamente tende ad appoggiarsi alle decisioni degli altri.
Però direi che poi dei buoni risultati, anche in quel senso, li abbiamo tenuti, perché alla fine del dell'esperienza, l'ultima settimana, lui tranquillamente è uscito un po' di volte da solo, facendo queste piccole attenzioni, anche la sera è andato ad allenarsi da solo tre o quattro volte.

Intervistatrice: secondo te quando lui si adattava alle tue scelte, lo faceva perché pensava di non essere in grado di farlo da solo o per abitudine? Pensi di poter identificare qual era la motivazione dietro al suo non scegliere spontaneamente?

J.: escluderei sicuramente il senso di solitudine o la volontà di stare solo, perché invece lui mi ha espresso anche molto chiaramente durante il viaggio l'esigenza di avere spazi suoi, l'ha espresso anche ai suoi genitori che lo chiamavano per i suoi gusti un po' troppo e anche quando eravamo in casa a volte tendeva proprio ad andare in camera e prendersi i suoi spazi, quindi non penso che fosse quella la ragione. Sicuramente penso che neanche fosse una mancanza di capacità, perché lui era tendenzialmente tranquillo. Forse si trattava di una scelta più facile o che semplicemente gli permetteva di rimanere di più nella sua comfort zone in mezzo a tantissime esperienze che lo costringevano a stare fuori, diceva "vabbè, questa cosa qua metto il risparmio energetico e mi faccio trascinare da qualcun altro che tanto più o meno fa le stesse cose che voglio fare io".

Box 1. Intervista a J., accompagnatore di G.

Anche dalle interviste che sono state realizzate al rientro da Malta all'accompagnatore e alla madre di G., sono emersi temi che confermano i miglioramenti osservati il giorno 30 e ne evidenziano degli altri (box 1).

L'immagine 2 rappresenta graficamente le osservazioni relative al tirocinante L. effettuate dal suo accompagnatore E. La compilazione del giorno 3, in arancione, evidenzia livelli abbastanza differenti per le varie aree osservate: la comunicazione all'inizio dell'esperienza risulta abbastanza difficoltosa, la gestione della tensione avviene "a volte" e l'attenzione non è mai diretta intenzionalmente; allo stesso tempo le routine e i lavori di casa vengono seguiti e svolti "sempre", così come non risulta compromessa la preparazione di pasti.

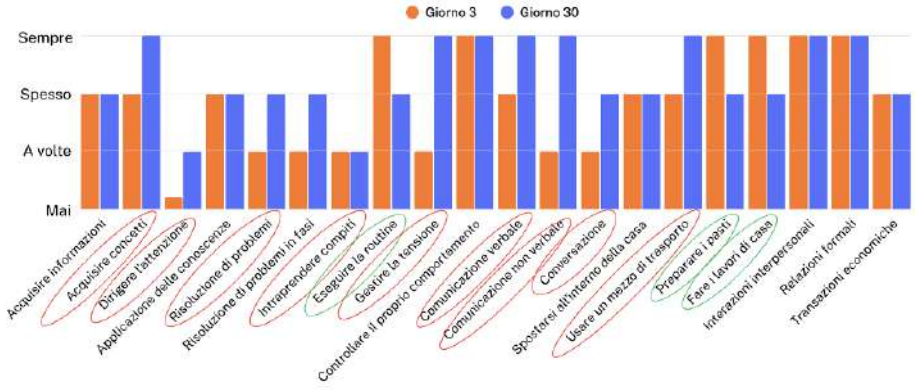


Fig. 2. Osservazioni dei comportamenti del tirocinante L.

Al termine dell'esperienza, il quadro è altrettanto variabile: alcuni ambiti risultano migliorati mentre per altri aspetti si osserva un leggero decremento. In particolare, le osservazioni riportano miglioramenti significativi nella gestione della tensione, nella comunicazione non verbale, nell'attenzione e nella conversazione; nell'esecuzione delle routine, la preparazione dei pasti e i lavori di casa c'è un calo, che è stato motivato dall'accompagnatore durante le interviste con la stanchezza di un mese fuori casa, un mese di lavoro e vita autonoma che ha reso il tirocinante non meno capace ma piuttosto meno intraprendente a causa della stanchezza accumulata.

Intervistatrice: ci sono delle cose in cui tu, dopo essere rientrati o comunque negli ultimi giorni, hai visto L. migliorato o peggiorato?

E.: Allora, peggiorato no. Io ho visto miglioramenti: durante il mese l'ho visto proprio che su uno dei suoi obiettivi, che era migliorare l'autonomia, o magari il prendere delle decisioni, da quel punto di vista ti posso dire che è migliorato.
Io ho fatto anche prima di tornare a casa la frecciatina "guarda che adesso che mi hai incluso nel tuo percorso di crescita ora ti becchi anche il fatto che da adesso che siamo tornati ti chiederò come sta andando, se stai migliorando". Io l'ho fatta come frecciatina ridendo però gliel'ho detto visto che vogliamo migliorare l'autonomia. Spero che comunque continui, lo vedo ancora abbastanza carico, sa prendere decisioni, quindi sono molto, molto contento da quel punto di vista.

Intervistatrice: E sul piano pratico, per esempio pulizie, fare il letto, lavare i piatti... quando siete arrivati L. era già autonomo o comunque intraprendente nel farlo? [...] non so se anche in queste cose hai potuto vedere un miglioramento o la situazione è rimasta uguale perché lo faceva dall'inizio.

E.: Allora sì, lo faceva già dall'inizio, nel senso che da quel punto di vista L. era assolutamente super autonomo nella pulizia e gestione della casa. Abbiamo fatto tutto subito dall'inizio, tutte le mattine si rifaceva il letto, le cose base assolutamente, non abbiamo mai detto niente perché L. comunque aveva già le sue routine e già si sapeva gestire in autonomia. Magari sul lavare i piatti il primo periodo, era "vabbè poi puliamo" ma poi abbiamo preso il giro subito e appena finito di mangiare pulivamo così potevamo riposarci. Verso la fine dell'esperienza ha iniziato a non fare le cose con la stessa costanza perché era abbastanza stanco dati i ritmi, le novità, un po' di pigrizia.

Box 2. Intervista a E., accompagnatore di L.

4. Osservazioni conclusive

Le osservazioni conclusive emerse dall'esperienza confermano il valore formativo e inclusivo del percorso realizzato, evidenziando risultati positivi in relazione agli obiettivi di ricerca legati alla promozione dell'autonomia personale e dell'inclusione socio-lavorativa di giovani adulti con Sindrome X Fragile.

L'esperienza ha rappresentato un contesto di apprendimento, capace di integrare dimensioni educative, relazionali e occupazionali, favorendo processi di crescita individuale fondamentali per la fase di transizione all'età adulta.

In primo luogo, è stato rilevato un progressivo incremento dell'autonomia personale: i partecipanti hanno mostrato miglioramenti nella gestione delle attività

quotidiane, quali l'organizzazione dei tempi, la cura di sé, la gestione degli spostamenti e la partecipazione alle attività lavorative previste dal progetto. Questi progressi risultano particolarmente rilevanti alla luce delle caratteristiche cognitive e comportamentali associate alla FXS, che spesso porta con sé difficoltà nelle funzioni esecutive, nella pianificazione e nell'adattamento a contesti nuovi: è molto probabile che l'esposizione a un ambiente strutturato e stimolante abbia favorito l'acquisizione graduale di strategie adattive e l'interiorizzazione di routine funzionali.

Parallelamente, è stato osservato un importante rafforzamento del senso di sicurezza personale e nel corso dell'esperienza i partecipanti hanno progressivamente ridotto manifestazioni di ansia legate alla novità, mostrando maggiore iniziativa nelle interazioni sociali, nelle conversazioni e nelle attività proposte. Questo incremento della sicurezza appare strettamente connesso alla possibilità di sperimentarsi in ruoli sociali e lavorativi autentici, sostenuti da una figura orientata al rinforzo positivo e all'accompagnamento verso l'indipendenza.

Nel complesso, i risultati osservati supportano l'idea che esperienze di tirocinio in contesti reali, adeguatamente strutturate e supportate, possano rappresentare strumenti efficaci per promuovere autodeterminazione e partecipazione sociale nelle persone con disabilità intellettiva e, nello specifico, con FXS.

Alla luce di queste evidenze risulta necessario promuovere e consolidare queste esperienze come parte effettiva dello sviluppo delle persone con disabilità, in particolare nella fase di transizione all'età adulta, orientando la progettazione educativa dei servizi che ruotano attorno alla persona verso percorsi formativi che sostengano i processi di acquisizione di autonomia e partecipazione sociale dei giovani adulti con FXS. In tale prospettiva risultano fondamentali sia la formazione degli accompagnatori, sia la costruzione di un dialogo autentico con le famiglie dell'Associazione, che permetta la promozione di informazioni relative a questo progetto, consentendo ai giovani e alle loro famiglie una valutazione consapevole delle opportunità offerte dalle esperienze Erasmus+.

Bibliografia

Assemblea Generale delle Nazioni Unite [ONU]. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* [*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*]. UNGA.

Associazione Italiana Sindrome X Fragile. (2026). *Progetto Erasmus+*. Retrieved February 25, 2026, from https://xfragile.net

Corona, F., & De Giuseppe, T. (2018). L'identikit dell'X fragile tra comprensione genetica, potenzialità fenotipiche, bisogni potenziali ed emergenze educative inclusivo-socio-emotive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, 6*(1), 51-62.

Decreto Legislativo 62 del 2024. *Definizione della condizione di disabilità, della valuta-*

zione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del Progetto di Vita individuale personalizzato e partecipato.

Devys, D., & Arnaud, D. (1993). The FMR1 protein is cytoplasmic, most abundant in neurons and appears normal in carriers of fragile X permutation. *Nature Genetics, 4*(4), 335-340.

Falsetto, D. L., Anselmi, D. A., & El Fakhri, D. F. (1990). *Sindrome di Martin-Bell o Sindrome del cromosoma X fragile (FRAX)*. Centro di riabilitazione 31.

Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2004). La sindrome di X fragile: Caratteristiche cognitive. *Psicologia clinica dello sviluppo, 8*(3), 437-458.

Legge 12 marzo 1999, n. 68. *Norme per il diritto al lavoro dei disabili*.

Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

Legge 3 marzo 2009, n. 18. *Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006, e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità.*

Legge 22 dicembre 2021, n. 227. *Delega al Governo in materia di disabilità.*

Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione.* Roma: Carocci.

Pasqualotto, L. (2025). Il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato in L. Pasqualotto & A. Lascioli (a cura di) *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori.* Roma: Carocci.

Sherman, S. (1996). Epidemiology. In R. J. Hagerman & A. Cronister (Eds.), *Fragile X syndrome: Diagnosis, treatment and research* (pp. 1-24). Johns Hopkins University Press.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

World Health Organization [WHO] (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneve: WHO.

SP2 – 6
Adulti con disabilità sensoriali e progetto di vita: qualità della vita, benessere percepito e traiettorie inclusive tra autodeterminazione e adultità possibile

Eugenia Treglia[1], Luna Lembo[2], Anna Maria Mariani[3]

Il contributo esplora il progetto di vita nelle persone con disabilità visiva grave, analizzando qualità della vita, autonomia e adultità in un'ottica bio-psico-sociale. Lo studio, a metodi misti con integrazione convergente, coinvolge 28 adulti con cecità o ipovisione grave, combinando questionario, SF-36 e focus group. I risultati evidenziano il ruolo delle competenze digitali e della formazione continua come fattori di empowerment, insieme all'importanza di relazioni e partecipazione sociale. Emergono criticità legate a barriere ambientali e relazioni affettive. Le narrazioni mostrano percorsi complessi ma orientati all'autodeterminazione. La qualità della vita risulta dall'interazione tra risorse personali e contesto, sottolineando la necessità di pratiche inclusive a sostegno di progettualità significative.

Keywordss: Disabilità visiva, qualità della vita, Progetto di vita, autonomia, inclusione sociale

1. Introduzione

Il concetto di progetto di vita rappresenta un pilastro nelle prospettive educative, psicologiche e sociali sulla disabilità, poiché richiama il diritto di ogni persona a costruire un percorso esistenziale significativo, fondato su autodeterminazione, libertà di scelta e partecipazione sociale (Giaconi, 2015). Esso si configura come un processo dinamico di costruzione identitaria e relazionale, influenzato dalle opportunità e dai vincoli del contesto (Lascioli et al., 2021). In questa prospettiva,

1 Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Telematica Pegaso, autrice dei paragrafi 1 e 4.
2 Ricercatrice in Pedagogia Sperimentale presso l'Università Telematica Pegaso, autrice dei capitoli 2 e 3.
3 Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Telematica Pegaso, autrice del paragrafo 5.

la disabilità visiva è intesa come una condizione complessa, la cui qualità di vita dipende non solo dal funzionamento visivo, ma anche dall'accessibilità dell'ambiente e dalle possibilità di partecipazione (Caldin, 2023). Promuovere il progetto di vita significa quindi sostenere percorsi formativi e relazionali orientati ad autonomia, competenze e appartenenza sociale. Il presente studio si inserisce in tale quadro, con l'obiettivo di analizzare la qualità della vita percepita nelle persone con disabilità visiva e i fattori individuali, relazionali, ambientali e formativi che la influenzano. L'intento è non solo descrittivo, ma anche interpretativo, al fine di individuare le condizioni che favoriscono una progettualità di vita autentica e inclusiva, valorizzando i vissuti e le strategie adattive dei partecipanti.

2. Background teorico

La ricerca si fonda su un approccio ecologico e bio-psico-sociale, che interpreta la qualità della vita delle persone con disabilità visiva come risultato dell'interazione tra fattori individuali, relazionali e ambientali (Lucidi, 2021). In linea con il modello ICF (OMS, 2001), la disabilità è concepita come una condizione dinamica, influenzata dall'accessibilità del contesto e dalle opportunità di partecipazione (Szadjeko, 2020). In questa prospettiva, barriere ambientali possono limitare autonomia e inclusione, mentre risorse abilitanti favoriscono benessere e progettualità. In particolare, nella disabilità visiva, la qualità della vita dipende soprattutto dalle condizioni sociali e ambientali (Caldin, 2023; Barnes, 2008). Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979, 2013) amplia tale visione, considerando il benessere come esito delle interazioni tra diversi sistemi (micro, meso, eso, macro e cronosistema). Applicato alla disabilità visiva, esso consente di analizzare in modo integrato barriere e facilitatori, evidenziando il ruolo centrale del contesto nei processi di inclusione (Albertini et al., 2023).

La qualità della vita è intesa come costrutto multidimensionale che integra aspetti oggettivi e soggettivi del benessere (Diener, 1984; Schalock & Verdugo, 2002), analizzabile anche tramite lo SF-36 (Apolone et al., 1997). Il Capability Approach (Nussbaum, 2000) sottolinea il ruolo delle opportunità reali nel realizzare i propri progetti di vita, mentre l'empowerment psicosociale (Zimmerman, 2000) valorizza autonomia, competenza e partecipazione attiva. Nel complesso, il quadro teorico integra modelli bio-psico-sociali, ecologici e multidimensionali, offrendo una lettura della disabilità visiva come esperienza relazionale e situata, orientata alla promozione di inclusione, autonomia e qualità della vita.

3. Metodologia

Lo studio adotta un disegno a metodi misti con integrazione convergente, finalizzato a esplorare qualità della vita, benessere percepito e progettualità in adulti con disabilità visiva grave.

a. Obiettivi

Lo studio si propone di:

- valutare la qualità della vita e il benessere psicofisico e sociale degli adulti con disabilità visiva grave;
- analizzare bisogni, aspettative e aree di vulnerabilità, con particolare riferimento ad autonomia, relazioni, partecipazione e realizzazione personale;
- esplorare le rappresentazioni del progetto di vita, dell'adultità e delle forme di autodeterminazione attraverso le narrazioni dei partecipanti.

In una prospettiva inclusiva, le persone coinvolte sono considerate testimoni privilegiati, portatrici di un sapere esperienziale diretto sui bisogni e sulle condizioni di accessibilità.

3.2 Partecipanti

Il campione è composto da 28 adulti con disabilità visiva (cecità totale e ipovisione grave). I criteri di inclusione prevedevano: età 18 anni, disabilità visiva riconosciuta e partecipazione volontaria. I partecipanti sono stati reclutati tramite una struttura di servizi dedicata, che ha supportato la diffusione del progetto. La partecipazione è stata volontaria e non retribuita.

3.3 Strumenti

La somministrazione è stata preceduta da una verifica di accessibilità con utenti esperti di tecnologie assistive. I partecipanti hanno compilato il questionario in autonomia (screen reader, display braille o strumenti personali), garantendo anonimato; era disponibile un ricercatore per chiarimenti. Il questionario ad hoc ha rilevato dati socio-demografici, uso delle tecnologie, competenze digitali, bisogni formativi, relazioni e partecipazione sociale tramite scale Likert, domande chiuse e risposte multiple analizzate in frequenze e percentuali. È stato inoltre utilizzato lo SF-36 (Apolone et al., 1997) per valutare la qualità della vita in otto dimensioni, con punteggi da 0 a 100. La componente qualitativa ha previsto un focus group online semi-strutturato (circa 90 minuti) con un sottocampione, registrato

e trascritto in forma anonima, per approfondire adultità, inclusione/esclusione e prospettive future, integrando i dati quantitativi.

4. Risultati

L'analisi dei dati segue l'impianto a metodi misti che caratterizza il disegno della ricerca e si articola in tre momenti principali: una prima analisi quantitativa dei questionari, una successiva analisi qualitativa delle narrazioni raccolte durante il focus group e nelle interviste ai testimoni privilegiati, e infine una fase di integrazione interpretativa dei risultati.

4.1 Campione

Il campione è composto da 28 adulti con cecità totale o ipovisione grave, con una distribuzione di genere equilibrata (50% donne, 50% uomini) e un'età compresa tra 26 e 64 anni, prevalentemente concentrata nella fascia della mezza età. Il livello di istruzione è medio-alto: prevale il diploma (35,7%), seguito da laurea e licenza media (28,6% ciascuna) e, in misura minore, master (7,1%). La maggioranza dei partecipanti è single (64,3%), mentre il 28,6% è sposato o convivente e il 7,1% vedovo. Dal punto di vista abitativo, il 50% vive con la famiglia di origine, il 42,9% da solo e il 7,1% con il partner. Sul piano occupazionale, il 57,1% è impiegato, il 28,6% disoccupato e il 14,3% libero professionista. Per quanto riguarda l'insorgenza della disabilità, il 57,1% la presenta dalla nascita, il 14,3% prima dei 18 anni e il 28,6% in età adulta. La maggior parte del campione è costituita da persone con cecità totale (78,6%), mentre il 21,4% presenta ipovisione grave.

4.2 Utilizzo delle tecnologie digitali

L'analisi degli ausili tecnologici (Tab. 1) mostra un'elevata diffusione di strumenti digitali assistivi tra i partecipanti. Gli ausili più frequentemente utilizzati includono smartphone (85,7%), PC con sintesi vocale (64,3%) o lettori di schermo, display braille, app di orientamento e bastoni bianchi elettronici. La maggior parte dei partecipanti utilizza più di un ausilio, indicando un profilo di elevata "multitecnologicità" e si colloca su un livello medio alto di preparazione digitale percepita.

4.3 Bisogni formativi

Emerge una domanda formativa centrata su tre aree principali: competenze comunicative e relazionali (42,9%); sviluppo personale (autostima, regolazione emotiva, agency – 40%); competenze digitali e tecnologie assistive (circa 35%). In misura minore, si rilevano bisogni legati all'inserimento lavorativo (21,4%) e all'autoimprenditorialità (14-18%). Nel complesso, si evidenzia la necessità di una formazione continua integrata, volta a rafforzare sia le competenze tecniche sia le risorse personali e relazionali.

4.4 Dimensioni relazionali e partecipazione sociale

La soddisfazione nelle relazioni sentimentali è eterogenea: prevalgono livelli moderati (35,7%) e bassi (42,8%), mentre quelli elevati sono minoritari. L'impatto della disabilità visiva è percepito come alto da oltre il 75%. Le principali difficoltà riguardano mobilità e comunicazione (64,3%), seguite da pregiudizi sociali (35,7%) e scarsa accessibilità digitale (7,1%). I fattori di miglioramento indicati sono maggiori opportunità di socializzazione e autonomia negli spostamenti (71,4%), rafforzamento dell'autostima (57,1%) e supporto psicologico (50%), insieme a una maggiore consapevolezza sociale. La partecipazione sociale è discreta: il 42,9% partecipa "a volte" e il 35,7% "spesso", nonostante barriere ambientali e personali.

4.5 Abitudini legate alla pratica sportiva

La pratica sportiva nel campione risulta eterogenea, con una prevalenza di sedentarietà: il 50% dei partecipanti non svolge alcuna attività fisica. Tra gli attivi, il 21,4% pratica sport due volte a settimana, mentre il 14,3% lo fa tre volte a settimana e un ulteriore 14,3% partecipa ad attività strutturate o agonistiche. Nel complesso emerge un divario tra partecipanti sedentari e attivi, con una minoranza che mantiene livelli regolari di attività. Questo dato è coerente con la letteratura sulle barriere ambientali e organizzative che limitano l'accesso allo sport nelle persone con disabilità sensoriale.

4.6 Percezione della qualità di vita

I risultati dello SF-36 evidenziano un profilo differenziato: buone prestazioni nelle dimensioni fisiche e maggiori criticità in quelle psicologiche. Le componenti

fisiche mostrano valori elevati: Funzionamento Fisico (M = 87.14; SD = 11.34) e Limitazioni di ruolo fisico (M = 91.07; SD = 18.28), indicando buona autonomia e limitazioni contenute. Le dimensioni psicologiche presentano maggiore variabilità: Limitazioni emotive (RE) (M = 80.95; SD = 33.25), Energia/Fatica (VT) (M = 62.14; SD = 19.12) e Benessere Emotivo (MH) (M = 67.43; SD = 19.10), con segnali di affaticamento e disagio in alcuni casi, in linea con la letteratura (Veldman et al., 2024; Purola et al., 2023). Il Funzionamento Sociale (SF) (M = 75.00; SD = 15.96) è adeguato, mentre il Dolore (BP) (M = 70.89; SD = 27.70) è variabile. La Salute Generale (GH) è più bassa (M = 59.64), indicando una percezione più cauta (Nuzzi et al., 2024). Il punteggio totale (M = 74.29; SD = 12.48) suggerisce due sottogruppi: uno con buona adattabilità psicofisica e uno più vulnerabile, soprattutto nelle dimensioni emotive ed energetiche.

4.7 Focus group

L'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) ha individuato tre nuclei principali: adultità, inclusione/esclusione e progettualità. Adultità e riconoscimento: l'adultità emerge come un percorso costruito nel tempo, spesso senza adeguato orientamento, con autonomia tardiva ma progressivo raggiungimento di equilibrio. Permangono difficoltà di riconoscimento sociale. Inclusione ed esclusione: la partecipazione dipende dalla qualità del contesto; le principali criticità riguardano barriere ambientali e culturali, difficoltà relazionali, esperienze di isolamento e ostacoli alla mobilità. Progettualità e strategie: i partecipanti esprimono obiettivi chiari orientati ad autonomia e stabilità, ma evidenziano opportunità mancate. Le strategie attuali includono formazione, tecnologie e reti di supporto, mentre la realizzazione dei progetti resta legata all'accessibilità dell'ambiente.

5. Discussione e conclusioni

I risultati delineano un quadro multidimensionale dell'esperienza adulta nelle persone con disabilità visiva, evidenziando l'interazione tra funzionamento, qualità della vita, partecipazione e progettualità. Dal punto di vista della qualità della vita (SF-36), emerge un buon funzionamento fisico, ma maggiore fragilità nelle dimensioni psicologiche, con variabilità in energia e benessere emotivo. Tali dati, in linea con la letteratura (Veldman et al., 2024), trovano conferma anche nei dati qualitativi, che evidenziano un adattamento continuo a barriere ambientali e relazionali, spesso senza adeguati supporti. Ciò conferma la natura multidimensionale del benessere (Diener, 1984; Schalock & Verdugo, 2002). Le tecnologie assistive e le competenze digitali rappresentano risorse centrali per l'autonomia,

ma emerge un forte bisogno di formazione continua, soprattutto in ambito relazionale, comunicativo e lavorativo. In linea con il Capability Approach (Nussbaum, 2000), le risorse risultano efficaci solo se accompagnate da reali opportunità di partecipazione. Le relazioni sociali e affettive costituiscono un'area critica, con livelli di soddisfazione spesso moderati o bassi e un impatto percepito significativo della disabilità, legato a barriere, pregiudizi e limitate opportunità, spesso radicate in esperienze di marginalità precoce. Anche la partecipazione sociale è condizionata dall'accessibilità dei contesti. Un elemento trasversale riguarda il progetto di vita, spesso costruito in modo autonomo e tardivo, per carenza di orientamento e supporti. L'equilibrio raggiunto convive con il bisogno di contesti più favorevoli. Nel complesso, il benessere dipende non solo dalle condizioni individuali, ma dalla qualità dell'ambiente e delle opportunità nel corso della vita. Emergono tre direttrici: vulnerabilità emotivo-relazionali, ruolo strategico di tecnologie e formazione come leve di empowerment, centralità del contesto nella progettualità adulta. Ne derivano alcune implicazioni: promuovere educazione affettiva e relazionale, rafforzare l'orientamento al progetto di vita, migliorare l'accessibilità e sviluppare supporto psicologico e reti inclusive, per favorire autonomia, partecipazione e qualità della vita.

Bibliografia

Apolone G., Mosconi P., Ware J.E. (1997). *Questionario sullo stato di salute SF-36: Manuale d'uso e guida all'interpretazione dei risultati*. Milano: Guerini.

Barnes C. (2008). Capire il "modello sociale della disabilità". *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(1).

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Bronfenbrenner U. (2013). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. In *Adolescents and their families* (pp. 1–20).

Caldin R. (2023). *De visu: Disabilità visiva e agire educativo*. Trento: Erickson.

Diener E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542.

Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità: Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.

Lucidi F. (2021). Dal modello bio-psico-sociale all'approccio alla salute globale. *Psicologia della Salute*, (3).

Nussbaum M.C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach* (Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press.

Nuzzi A., Becco A., Boschiroli A., Coletto A., Nuzzi R. (2024). Blindness and visual impairment: Quality of life and accessibility in the city of Turin. *Frontiers in Medicine*, 11, 1361631. https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1361631

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS). (2001). *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF)*. Ginevra: OMS.

Purola P., Koskinen S., Uusitalo H. (2023). Impact of vision on generic health-related quality of life: A systematic review. *Acta Ophthalmologica*, 101, 717–728.

Schalock R.L., Verdugo M.A., Braddock D.L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners* (Vol. 40, pp. 457–470). Washington (DC): American Association on Mental Retardation.

Szadjeko K. (2020). Il modello biopsicosociale: Verso un approccio integrale. *Teoria e Prassi. Rivista di Scienze dell'Educazione*, 1, 21–29.

Veldman H.J., Adanç B., van Rens H.M.B., van Nispen R.M.A., Van der Aa H.P.A. (2024). Exploring cognitive overload in adults with visual impairment: The association between concentration and fatigue. *Optometry and Vision Science*, 101(11), 646–651. https://doi.org/10.1097/OPX.0000000000002192

Zimmerman M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analysis. In *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Boston (MA): Springer.

SP2 – 7
I dati per il progetto di vita: integrare informazioni sulla disabilità per pari opportunità e inclusione

Fabio Sacchi[1], Mabel Giraldo[2]

Il contributo analizza il rapporto tra dati sulla disabilità e progetto di vita, assumendo una prospettiva multilivello che distingue tra processi micro, meso e macro della progettazione. Dopo aver discusso i limiti dei sistemi informativi italiani (frammentazione, eterogeneità e scarsa interoperabilità), il lavoro presenta il progetto "More than just numbers: Disability Data Matter", promosso dall'Università degli studi di Bergamo e finanziato dalla Fondazione Cariplo, finalizzato allo sviluppo di un modello ecosistemico e di un prototipo di sistema di gestione dei dati basato sull'ICF. I risultati mostrano come tale approccio consenta una prima riorganizzazione integrata e semanticamente strutturata delle informazioni, configurandosi come una pista promettente per rafforzare la capacità informativa dei dati ai livelli meso e macro, pur in un contesto ancora segnato da criticità strutturali.

Keywords: progetto di vita, dati, data management system, welfare inclusivo

1. Introduzione

Il progetto di vita (PdV) delle persone con disabilità rappresenta un diritto centrale nei sistemi di *welfare* orientati all'inclusione: consente di strutturare percorsi personalizzati che, a partire dalla voce, dai bisogni e dai desideri della persona, sostengano la partecipazione, l'autodeterminazione e il pieno godimento dei diritti, nella prospettiva di un miglioramento della qualità di vita.

Questa concezione radica il proprio fondamento nell'autorevole mandato della *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) e trova, oggi, pieno riconoscimento nell'ordinamento italiano con la Legge n. 227 del 2021 e il successivo Decreto Legislativo n. 62 del 2024, che introducono il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato come strumento cardine

1 Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli studi di Bergamo.
2 Ricercatrice Tenure Track di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli studi di Bergamo.

della riforma della disabilità, in coerenza con i principi di autodeterminazione, inclusione e co-progettazione sanciti dalla *Convenzione* stessa.

Così inteso, il PdV non può ridursi a mero dispositivo tecnico-amministrativo, ma deve configurarsi come l'esito di un processo dinamico, continuo, situato e multilivello, che prende forma nell'interazione interdipendente tra la persona, i contesti di vita e le opportunità sociali disponibili (Pasqualotti & Lascioli, 2025).

Adottando una prospettiva ecosistemica, sul piano *micro*, il PdV si sviluppa attraverso processi situati e relazionali, in cui la persona con disabilità assume un ruolo attivo e centrale nella definizione dei propri desideri, preferenze e obiettivi di vita. Tale dimensione si realizza attraverso pratiche di co-costruzione che coinvolgono il nucleo familiare e i diversi attori professionali, restituendo al progetto di vita la sua natura di esperienza vissuta e di esercizio effettivo del diritto all'autodeterminazione (Pasqualotti & Lascioli, 2025).

Questi processi, tuttavia, non si realizzano in modo isolato: sono profondamente radicati nelle condizioni organizzative, istituzionali e culturali entro cui prendono forma, il che rende indispensabile considerare anche i piani meso e macro della progettazione (OMS, 2015). Sul piano *meso*, il PdV si intreccia con la programmazione e il coordinamento dei servizi, richiedendo forme di integrazione tra ambiti tradizionalmente separati (sanitario, sociale, educativo, lavorativo) e una cooperazione strutturata tra enti, istituzioni e professionisti. Sul piano *macro*, infine, il PdV si inscrive nel più ampio quadro delle politiche pubbliche, delle scelte allocative e delle priorità istituzionali che definiscono le condizioni strutturali di accesso ai diritti e alle opportunità: è a questo livello che si decidono le risorse disponibili, i modelli di welfare adottati e il grado di effettiva esigibilità dei diritti sanciti dalla *Convenzione ONU* e recepiti dalla legislazione nazionale.

In questa articolazione multilivello, i dati sulla disabilità assumono una funzione epistemica e operativa cruciale, operando prevalentemente ai livelli meso e macro come substrato conoscitivo indispensabile per la definizione delle politiche, la programmazione dei servizi e il monitoraggio delle disuguaglianze (OCSE, 2023). Essi non intervengono direttamente nella costruzione del progetto di vita a livello individuale, ma ne rappresentano una condizione strutturale di possibilità: la qualità, l'integrazione e l'accessibilità delle informazioni incidono sulla capacità dei sistemi di welfare di generare contesti realmente inclusivi e di orientare in modo equo ed efficace l'allocazione delle risorse.

2. Conoscere per includere: ruolo e limiti dei dati sulla disabilità

Nel contesto italiano, il patrimonio informativo sulla disabilità si configura come l'esito dell'integrazione di due principali tipologie di dati: i dati statistici, prodotti attraverso indagini campionarie e censuarie dall'Istituto Nazionale di Statistica,

fondati su criteri metodologicamente omogenei e orientati alla rilevazione delle condizioni di vita della popolazione; i dati amministrativi, raccolti dalle Pubbliche Amministrazioni nell'ambito delle proprie funzioni istituzionali e in risposta a specifici dispositivi normativi (ISTAT, 2021; Blangiardo, 2021). I dati statistici, in particolare, si basano su indicatori di autopercezione della condizione, come il *Global Activity Limitation Indicator* (GALI), che rilevano le limitazioni nelle attività quotidiane dichiarate dagli individui, restituendo una rappresentazione soggettiva, standardizzata e comparabile del funzionamento. I dati amministrativi, al contrario, derivano da procedure di accertamento formale e da categorie giuridiche definite a fini di accesso a prestazioni e servizi, configurandosi come un patrimonio informativo potenzialmente molto ricco e ad elevata granularità, ma strutturalmente eterogeneo (Sacchi, 2024a), all'interno del quale si riscontrano rilevanti discrasie di ordine giuridico, semantico e tecnico.

Le principali criticità emergono fin da subito a livello giuridico. I dati amministrativi sono infatti prodotti a partire da una pluralità di disposti normativi che definiscono la disabilità secondo criteri differenziati, dando luogo a un sistema di riconoscimento e classificazione non unitario. Tali discrasie giuridiche si riflettono direttamente sul piano semantico, ove le categorie utilizzate (quali *invalidità civile*, *inabilità*, *handicap* o *persona con disabilità*) non costituiscono semplici varianti terminologiche, ma rimandano a cornici concettuali eterogenee e a criteri definitori differenti, strettamente connessi alle specifiche finalità istituzionali dei diversi ambiti di intervento. Ne deriva una eterogeneità di rappresentazioni della condizione delle persone con disabilità, difficilmente comparabili e tendenti a restituire una visione parziale e categoriale, frequentemente incentrata sulla riduzione della capacità lavorativa o sul riconoscimento di benefici, piuttosto che sulla dimensione complessiva del funzionamento e sull'interazione con i contesti di vita. Tale disallineamento rispetto al modello bio-psico-sociale dell'ICF (OMS, 2001; Leonardi et al., 2006) evidenzia come le criticità informative non siano riconducibili esclusivamente a limiti di natura tecnica, ma affondino le proprie radici nelle modalità di concettualizzazione e rappresentazione della disabilità adottate nei diversi sistemi istituzionali.

A tali discrepanze di ordine giuridico e semantico si affiancano, infine, criticità di natura tecnica. L'assenza di standard condivisi, l'eterogeneità dei formati e delle strutture dei dati, nonché la diversità nelle modalità di raccolta, archiviazione e pubblicazione delle informazioni contribuiscono a configurare sistemi informativi organizzati in *silos*, caratterizzati da una limitata comunicabilità e da una ridotta interoperabilità. Questo assetto limita significativamente la possibilità di integrazione tra fonti eterogenee e di ricostruzione longitudinale dei percorsi di vita, generando un quadro complessivamente frammentato che ostacola la costruzione di una base informativa coerente e cumulativa e riduce la capacità dei sistemi di welfare di disporre di conoscenze integrate a supporto dei processi decisionali,

della programmazione dei servizi e della definizione delle politiche pubbliche (OCSE, 2023; ISTAT, 2023).

3. Il progetto "More than just numbers: Disability Data Matter"

Le criticità evidenziate mostrano come la questione dei dati sulla disabilità richieda un ripensamento complessivo delle modalità di produzione, organizzazione e utilizzo delle informazioni, non riducibile a interventi puntuali sui singoli sistemi informativi. In questa direzione si è collocato il progetto di ricerca "More than just numbers: Disability Data Matter", promosso dall'Università degli studi di Bergamo, che ha assunto la frammentazione informativa come problema strutturale dei sistemi di *welfare*, muovendo dal presupposto che ciò che risulta determinante non sia la mera disponibilità di dati, ma la possibilità di disporre di informazioni integrate, semanticamente strutturate e interpretabili in relazione ai contesti di vita delle persone con disabilità (Besio et al., 2022; Sacchi, 2024b).

Il progetto ha perseguito un duplice obiettivo: lo sviluppo di un modello teorico-metodologico coerente con il paradigma ecosistemico (OMS, 2001), capace di superare approcci categoriali e settoriali, e la costruzione di un prototipo di *data management system* orientato all'integrazione di fonti eterogenee e alla loro trasformazione in conoscenza utilizzabile per la programmazione e il supporto alle decisioni. In questo senso, esso si configura non soltanto come un intervento tecnico, ma anche come un dispositivo di innovazione epistemologica e organizzativa a supporto delle politiche per la disabilità.

3.1 Metodologia

Dal punto di vista metodologico, il progetto si è configurato come un percorso di ricerca-azione partecipata (Reason & Bradbury, 2008), orientato alla co-costruzione di conoscenza tra ricercatori e stakeholder. La partecipazione di persone con disabilità, famiglie, operatori dei servizi e decisori pubblici ha rappresentato un elemento strutturale del disegno di ricerca, finalizzato a garantire la pertinenza del modello sviluppato nei contesti di utilizzo e a evitare una progettazione puramente tecnocratica.

L'impianto metodologico ha integrato approcci quantitativi e qualitativi all'interno della cornice del *Knowledge Discovery in Databases* (KDD), intesa come un processo articolato di trattamento e interpretazione dei dati, strutturato in fasi interdipendenti e progressive (Fayyad et al., 1996). Una prima fase ha riguardato la raccolta e il *pre-processing* di dati provenienti da fonti amministrative e istituzionali eterogenee, sottoposti a operazioni di pulizia, normalizzazione e armoniz-

zazione al fine di garantirne coerenza, comparabilità e qualità complessiva. In questa fase è stata inoltre curata la documentazione dei metadati e delle trasformazioni effettuate, a garanzia della tracciabilità dell'intero processo. I dati sono stati successivamente organizzati in una struttura integrata, centrata sul soggetto e articolata nei diversi ambiti di vita, e ricondotti alle categorie dell'ICF, al fine di consentire una lettura multidimensionale delle condizioni di vita, coerente con il modello bio-psico-sociale. Le fasi successive hanno previsto l'applicazione di tecniche di analisi statistica descrittiva e di metodi di apprendimento non supervisionato, finalizzati all'individuazione di configurazioni ricorrenti nei dati (Sacchi, 2024a).

L'intero processo è stato accompagnato da attività qualitative, interviste, *focus group* e momenti di confronto partecipato, che hanno contribuito alla validazione delle scelte metodologiche e all'orientamento progressivo del percorso di ricerca.

3.2 Il data management system: architettura e output

Sulla base del percorso metodologico descritto, è stato sviluppato un primo prototipo di *data management system* configurato come sistema di KDD, in cui i dati sono trattati lungo una pipeline che va dalle fasi di acquisizione e preparazione delle informazioni fino alla generazione di output a carattere esplorativo.

Il sistema si articola in tre livelli. A un primo livello, il prototipo consente di raccogliere, organizzare e mettere in relazione dati provenienti da ambiti differenti (sanitario, sociale, educativo e lavorativo) mantenendo traccia delle fonti e delle trasformazioni attraverso la gestione dei metadati. A un secondo livello, i dati vengono strutturati semanticamente secondo la classificazione ICF, rendendoli interpretabili in relazione ai domini di funzionamento, attività, partecipazione e fattori ambientali: si tratta di un passaggio che consente di ricondurre informazioni amministrative eterogenee in una cornice concettuale coerente con il paradigma bio-psico-sociale. A un terzo livello, il sistema consente di esplorare configurazioni ricorrenti nei dati, evidenziando possibili raggruppamenti caratterizzati da specifiche combinazioni di condizioni individuali e di fattori contestuali. Tali configurazioni non assumono un valore classificatorio in senso stretto, ma rendono visibili pattern potenzialmente rilevanti in termini di bisogni, livelli di partecipazione e forme di supporto.

Il prototipo restituisce tre tipologie di *output* a carattere esplorativo: una base dati organizzata e documentata, una lettura multidimensionale delle condizioni di vita e una segmentazione preliminare della popolazione basata su configurazioni ricorrenti. Nel loro insieme, tali elementi rappresentano un primo passo verso la costruzione di una conoscenza più strutturata e interpretabile, la cui efficacia

dovrà essere ulteriormente verificata attraverso successive fasi di sviluppo e validazione.

4. Dati, progetto di vita e sistemi di welfare: esiti e spunti di riflessione

I risultati della sperimentazione confermano che la qualità, l'integrazione e la strutturazione semantica dei dati costituiscono una dimensione strutturale dei sistemi di welfare, incidendo in modo determinante sulla capacità di generare conoscenza utilizzabile nei processi decisionali. In linea con una consolidata tradizione di studi internazionali, l'adozione di un approccio multidimensionale ispirato all'ICF consente di superare rappresentazioni frammentarie della disabilità, restituendo una lettura più coerente dell'interazione tra condizioni individuali e fattori ambientali (OMS, 2001; Madden et al., 2018; OCSE, 2023). Il valore del sistema sviluppato emerge con particolare chiarezza nella sua funzione di supporto ai livelli macro e meso della decisione pubblica, contribuendo al passaggio da una logica settoriale a una logica sistemica di governance (Shakespeare, 2014; Priestley, 2005), in coerenza con quanto richiesto dalla Convenzione ONU (2006) e dal d.lgs. n. 62 del 2024.

Al tempo stesso, i risultati invitano a mantenere una distinzione analitica tra i livelli della progettazione. La costruzione del progetto di vita si realizza a livello micro attraverso processi situati, relazionali e centrati sulla persona, nei quali il dato non può sostituire la dimensione negoziale ed esperienziale (Sen, 1999; Goodley, 2011). I dati si collocano piuttosto a monte, definendo le condizioni strutturali entro cui tali processi possono svilupparsi in modo equo e sostenibile. Questa impostazione consente inoltre di evitare una lettura tecnocratica, ampiamente problematizzata in letteratura: i dati non sono entità neutrali, ma acquisiscono significato all'interno di processi interpretativi situati nei quali intervengono scelte epistemologiche e politiche (Bowker & Star, 1999; Kitchin, 2014; Barnes & Mercer, 2010).

Permangono criticità rilevanti, legate alla parzialità dei dati disponibili, in particolare rispetto alla partecipazione sociale e all'esperienza soggettiva (Mitra, 2018), e ai vincoli normativi e organizzativi che limitano ancora l'interoperabilità tra archivi (Regolamento UE 2022/868).

Il prototipo sviluppato nell'ambito del progetto dimostra, tuttavia, la fattibilità di un approccio integrato e semanticamente strutturato ai dati, aprendo prospettive rilevanti per l'evoluzione dei sistemi informativi nel settore. Una gestione più consapevole e integrata delle informazioni sulla disabilità può contribuire in modo sostanziale alla costruzione di contesti istituzionali realmente abilitanti, nei quali i progetti di vita delle persone con disabilità possano prendere forma con maggiore coerenza, equità e continuità (Goodley, 2014; Simplican et al., 2015)

Bibliografia

Barnes, C. & Mercer, G. (2010). *Exploring disability* (2nd ed.). Polity Press

Besio, S., Bianquin, N., Giraldo, M., & Sacchi, F. (2022). Data matter: an overview on the nature and criticalities of the statistics on persons with disabilities to support their inclusion. *Formazione & Insegnamento,* XX(1), pp. 208-218

Blangiardo, G. C. (2021). *Audizione dell'Istat presso il Comitato Tecnico Scientifico dell'Osservatorio Nazionale sulla condizione delle persone con disabilità*. ISTAT

Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. MIT Press

Cappa, C., Petrowski, N. & Njelesani, J. (2015). Navigating the landscape of child disability measurement: A review of available data collection instruments. *Alter, 9*(4), pp. 317-330

Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G. & Smyth, P. (1996). From data mining to knowledge discovery in databases. *AI Magazine, 17*(3), pp. 37-54

Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage

Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge

Kitchin, R. (2014). *The data revolution: Big data, open data, data infrastructures and their consequences*. Sage

Leonardi, M., Bickenbach, J., Ustun, T. B., Kostanjsek, N. & Chatterji, S. (2006). The definition of disability: What is in a name? *The Lancet, 368*(9543), pp. 1219-1221

Madden, R. H., Bundy, A. & Glozier, N. (2018). *The ICF has made a difference to functioning and disability measurement and statistics*. Disability and Rehabilitation, 40(12), pp. 1450-1462

Mitra, S. (2018). *Disability, health and human development*. Palgrave Macmillan

OECD (2023). *Disability, work and inclusion: Mainstreaming in all policies and practices*. OECD Publishing

OMS (2015). *WHO global disability action plan 2014–2021*. WHO Publishing

Pasqualotto, L. & Lascioli, A. (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Carocci

Priestley, M. (2005). *Disability and the life course: Global perspectives*. Cambridge University Press

Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2nd ed.). Sage

Reed, N. S., Meeks, L. M., & Swenor, B. K. (2020). Disability and COVID-19: Who counts depends on who is counted. *The Lancet Public Health, 5*(8), pp. 423-440

Sacchi, F. (2024a). Analogie e discrasie degli open data della Pubblica Amministrazione delle persone con disabi-lità: piste di lavoro con l'intelligenza artificiale. In *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 354-359). PensaMultimedia

Sacchi, F. (2024b). Persone con disabilità, dati e scuola: Il progetto di ricerca More than just numbers, disability data matter. *Nuova Secondaria*, *41*(8), pp. 88-105

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press

Shakespeare, T., Bright, T., & Kuper, H. (2019). Access to health for persons with disabilities. *The Lancet, 393*(10175), pp. 1609-1618

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 28*(1), pp. 18-35

SP2 – 8
Equità e possibilità per tutti nei contesti per l'apprendimento: il ruolo educazionale del Dirigente Scolastico

Stefania Rossi[1]

Il presente contributo introduce una ricerca dottorale nell'ambito della Pedagogia Speciale, la quale indaga il ruolo educazionale del Dirigente Scolastico (DS) nella promozione di equità e pari opportunità. Il quadro teorico assume la prospettiva bio-psico-sociale dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001), per leggere il funzionamento dei contesti e risignificare organizzazione e progettazione universale. Entro tale orizzonte, diviene dirimente la capacità del DS di guidare la scuola come comunità educante, sostenendo partecipazione, co-educazione e progettualità orientate al Progetto di Vita. La ricerca si basa su un disegno mixed method (Creswell, 2012) e, nella fase qui discussa, su un questionario rivolto a 584 dirigenti della scuola italiana, articolato su profilo professionale, funzionamento dei contesti, prassi e processi. I primi risultati evidenziano criticità e potenzialità tali, da rendere esplicita la necessità di un ritorno della dirigenza alla dimensione educazionale, che permei l'intero assetto sistemico e funzionale dei contesti educanti.

Keywords: equità, co-educazione, progetto di vita, dirigente scolastico, ruolo educazionale

1. Pedagogia Speciale e paradigmi complessi: equità e possibilità per il progetto di vita di ciascuno

Il dibattito scientifico-pedagogico richiama costantemente l'attenzione sull'attendibilità e sull'applicabilità del principio universale del diritto di ogni persona all'educabilità e all'autodeterminazione nei contesti ordinari (Dainese, 2023) ed evoca l'avvento di una società più equa e più giusta per tutti, nel rispetto e nel riconoscimento delle differenze, contro ogni forma di discriminazione (Dichiarazione di Madrid, 2002; Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, ONU, 2006; ONU, Agenda 2030, ob.4; Canevaro, Ianes, 2016).

1 Dottorato di Ricerca e l'affiliazione al dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna e il riferimento al tutor (Prof. Dainese) e alla co-tutor (Prof.ssa Pileri).

Tale obiettivo mira a un sistema educativo inclusivo volto alla co-costruzione corresponsabile di un progetto di vita appagante (Caldin, 2022), in una prospettiva di progettazione universale che declini l'accessibilità (Amatori, Bianquin, Maggiolini, Taddei A, 2022) secondo la dimensione bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001).

La Pedagogia Speciale, nella sua natura interdisciplinare e multidimensionale, legge i contesti come sistemi dinamici dove si intrecciano barriere e facilitatori (Canevaro, 2006, 2022). L'accoglimento degli assunti dell'ICF introduce il paradigma bio-psico-sociale quale regolatore funzionale di partecipazione e autodeterminazione per ogni soggetto interagente nei contesti comunitari (Ghedin, 2014), dallo studente al Dirigente, fino all'intera comunità educante.

Tale prospettiva genera un duplice effetto: può appiattire i bisogni specifici che richiedono invece competenze pedagogiche per uno sviluppo autodeterminante (spesso confinato alle dichiarazioni e non alle pratiche liberanti) o, diversamente, nutrire nuove forme di coscientizzazione civile (Freire, 1970). Quest'ultima diviene criterio funzionale per attribuire ampie potenzialità alle caratteristiche individuali e per responsabilizzare i contesti, orientandone intenzionalità, metodo e organizzazione in chiave co-educativa (Pileri, 2024).

Assumere l'ICF come grammatica comune sposta l'attenzione sulla progettazione universale delle possibilità per tutti; intreccia i paradigmi dell'inclusione e dell'equità al Progetto di Vita di ciascuno e al destino della comunità (Morin, 1996) tra micro, meso e macro-contesti: non un obiettivo accessorio, bensì la ragione teleologica che identifica la natura di curricolo, progettazione, valutazione e strutture organizzative, espandendosi al benessere complessivo della comunità in chiave co-educante.

La progettazione universale cessa, così, di essere un repertorio di adattamenti per divenire criterio fondante del sistema co-educante, garante di una giustizia educativa che permea la quotidianità. In coerenza con la Costituzione e l'Agenda 2030, la lettura pedagogico-speciale del ruolo del DS deve considerare una doppia curvatura da contestualizzare e attualizzare costantemente: quella giuridico-istituzionale (governance, responsabilità, mandato) e quella educazionale e scientifica (ricerca situata trasformativa, culture professionali, prassi progettuali e valutative, funzioni organizzative e pedagogiche) (Dainese, Pileri, 2024; Rossi, Dainese, 2025).

Non si tratta di due piani separati, ma dell'intreccio di un'unica postura: il mandato istituzionale trova compimento nell'accezione educazionale, attraverso pratiche che penetrano i meso e micro contesti e, contemporaneamente, informano i macro-contesti (Damiano, 2003; Bronfenbrenner,1979).

Tale sinergia abilita una reale progettualità di vita. Nella scuola, essa si nutre della postura più autentica generata dal paradigma dell'equità e delle possibilità

per tutti: la co-educazione, quindi la partecipazione attiva di ciascuno alla co-costruzione del proprio futuro e di quello della comunità.

Il dirigente opera affinché co-educazione e universalità non si riducano a collaborazioni episodiche per progettualità frammentate, ma generino una costante collegialità sostanziale (Rossi, 2025) in cui tutti gli attori – studenti, docenti, famiglie, servizi e cittadini – condividono fini e responsabilità. In questo continuo lavoro di interpretazione dei contesti, i soggetti assumono ruoli sistemici finalizzati a progettazioni permanenti e infuturanti (Pourtois, Pileri, 2025).

Anche in questo caso, il DS si fa promotore del paradigma della co-educazione e promuove la partecipazione studentesca non come un adempimento formale, bensì come una pratica di cittadinanza coscientizzante: gli studenti divengono co-autori del sapere e co-progettisti dei propri percorsi, generando linfa vitale nella comunità civile. Quando tale protagonismo abita i dispositivi istituzionali (GLI, GLO, PEI, PDP) e la quotidianità scolastica, la scuola esprime tensione educativa, valorizza e nutre motivazione e appartenenza, competenza e agency dei soggetti, evitando derive deleganti e logiche concessive (Bellacicco, Dell'Anna, Ianes, 2023; d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2024).

2. I risultati di un'indagine sulle opinioni e le prassi dei dirigenti

I dati di ricerca richiamati dal presente contributo indicano che la dimensione co-educativa, sebbene dichiarata da un'ampia quota di DS, necessita di essere stabilizzata in funzionamenti organizzativi e linguaggi pedagogici condivisi, rintracciabili nella quotidianità dei contesti.

L'indagine adotta un disegno *mixed methods* con caratterizzazioni descrittivo-esplorative (Creswell, 2012; Trinchero, Robasto, 2019). In questa fase si riportano evidenze tratte da un questionario rivolto ai DS delle istituzioni scolastiche statali italiane (n = 584), articolato su tre assi: 1. profilo formativo-professionale; 2. funzionamento dei contesti e pratiche con curvatura inclusiva; 3. processi inclusivi riferiti a studenti con certificazione L.104/1992 e L.170/2010.

Il profilo dei rispondenti evidenzia una prevalenza femminile (70%) con età media di 56 anni e un'anzianità dirigenziale di circa 9 anni. L'85% dei DS proviene da lauree del vecchio ordinamento, mentre i titoli a impianto pedagogico sono solo il 15,6%. Competenze di ricerca (Dottorato, 7,9%) o specializzazioni pedagogiche (TFA sostegno, 15,4%) risultano residuali.

Oltre la metà dei DS (51,3%) opera nella secondaria di II grado. Ulteriori dati evidenziano come la dirigenza derivi spesso da un'esperienza di docenza nella secondaria (353 DS), segmento in cui la formazione pedagogica iniziale non era necessaria e i crediti attuali rimangono tuttora esigui.

Tale aspetto suggerisce che la leadership dirigenziale predominante debba, in itinere ed *in service*, riposizionarsi in un equilibrio complesso tra le dimensioni succitate (giuridico-istituzionale e educazionale) e sia in una fase delicata e affatto scontata di ricomposizione di competenze, nel tentativo di coniugare posture organizzative e visione pedagogica. Si segnala, inoltre, che, in un quesito a multirisposta, l'89% dei DS ritiene che le competenze basilari per la dirigenza siano riconducibili alla relazione-comunicazione e alla gestione-organizzazione, mentre l'importanza delle competenze pedagogiche e progettuali scende intorno al 50%, quelle deontologiche al 12% e quelle di ricerca scientifico-pedagogica al 2%.

Un secondo nucleo di dati riguarda i fattori ritenuti incidenti sugli apprendimenti: 308 DS indicano collaborazione e cooperazione tra docenti come leva prioritaria; 393 valorizzano la co-docenza per collegialità e progettazione universale a garanzia di un sistema di insegnamento-apprendimento basato su equità e pari opportunità, ma segnalano difficoltà sistemiche di implementazione e realizzazione nella quotidianità. 236 DS ritengono fondamentale la didattica adattiva e attiva.

Interpellati sui contesti e la loro interdipendenza con gli esiti d'apprendimento, emerge che solo il 29% dei DS abbia consapevolezza che incidano in maniera diretta e continuativa nei sistemi di funzionamento, quindi sul successo e sul benessere degli studenti; 400 affermano la centralità del Progetto di Vita e l'importanza del modello ICF nella progettazione per tutti, ma un numero limitato di DS (63) attribuisce impatto diretto al coinvolgimento di famiglie e dei macro-contesti.

Un terzo nucleo di dati evidenzia una disomogeneità di alfabetizzazione rispetto al paradigma bio-psico-sociale dell'ICF: tra i docenti di sostegno circa la metà (55%) è ritenuta dai DS non adeguatamente formata; tra i docenti su posto comune solo un quarto viene considerato competente (25%). Il dato non è meramente tecnico: senza un linguaggio condiviso e mediato dalla pedagogia speciale, la progettazione curricolare e didattica, così come le cure educative, restano frammentarie e l'ICF non svolge la propria funzione di mediazione transprofessionale e inter e multi-contestuale. La leadership del DS, in tal senso, ha una responsabilità epistemica: dovrebbe promuovere formazione in servizio situata e trasformativa che risponda agli assunti sopra richiamati.

Un quarto nucleo di dati si sofferma sul fronte della partecipazione e dell'autovalutazione dell'inclusività una quota ridotta di istituti riporta la presenza di rappresentanze studentesche con certificazione L.104/1992 e L.170/2010 nel GLI (74) e negli incontri del GLO per il PEI (60) e nelle riunioni per il PDP (41); la partecipazione delle rappresentanze del territorio in termini di associazionismo e imprenditorialità o enti culturali sono circoscritte a 58 realtà su 584.

L'uso dell'Index o di altre forme di autovalutazione circa prassi e processi inclusivi è piuttosto variegato e intermittente: nello specifico 185 DS dichiarano di

utilizzare l'Index in modo strutturato, mentre in molte realtà prevalgono pratiche di rilevazione che non interpellano in alcun modo gli studenti. Anche qui l'interpretazione è pedagogica: la parola e il pensiero degli studenti non sono un accessorio, ma un indicatore qualitativo di giustizia; quando manca, la scuola rischia di leggere i bisogni senza ascoltare le soggettività, cadendo in una *neutralità apparente* che può produrre effetti diseguali.

Un quinto nucleo tratta degli orientamenti dei DS circa l'accesso al diploma di scuola secondaria di I e II grado per alcune tipologie di studenti e mostrano un sistema valoriale non allineato: mentre un arrendevole 34% pensa non ci siano soluzioni diverse rispetto a quelle in uso, il 37% ritiene indispensabile che i contesti costruiscano i presupposti per il conseguimento del titolo come parte del Progetto di Vita e il 17% giudica le norme vigenti non eque.

È un segnale etico-politico: ogni DS deve sentirsi chiamato a farsi garante della valutazione e di accomodamenti ragionevoli secondo criteri di equità, in coerenza con il funzionamento della persona nei contesti (ICF), tenendo conto delle potenzialità non ancora espresse e creando le condizioni affinché possano dispiegarsi nel futuro.

3. Conclusioni: progetto di vita e sostanza istituzionale

Il quadro delineato descrive una transizione: la promessa co-educativa e corresponsabile, pur riconosciuta, non appare ancora stabilizzata e interiorizzata come una via di cambiamento profonda; la scuola fatica a istituzionalizzarla in routine e metodi incidenti. Ne discende un'implicazione dirimente: la governance complessa del DS deve garantire una dimensione educazionale consapevole, per poter modificare condizioni organizzative (contesti, dinamiche, temporalità, dispositivi, riconoscimento, relazionalità) e basi culturali, in grado di imprimere necessarie trasformazioni. Occorre passare dalla collaborazione saltuaria, non sempre intenzionale e riflessiva, ad una pratica situata e trasformativa che nutra professionalità scolastiche e condizioni progettuali e curricolari a favore degli studenti oltre le ormai in disuso forme di volontariato (Dainese, Pileri, 2024; Fullan, 2016).

La scuola italiana dispone di energie professionali che riconoscono la forza della collaborazione e il valore dell'ICF, ma necessita di una leadership capace di tradurre i principi in infrastrutture pedagogiche. Il DS, nel suo ruolo *educazionale,* è lo snodo la cui visione-azione globale ricompone valori, saperi, procedure e posture: quando l'azione dirigenziale assume coerenza epistemica (ICF e pedagogia speciale come linguaggio scientifico comune) e impegno coeducativo (partecipazione studentesca autentica, collegialità corresponsabile tra micro, meso e macro contesti), l'equità e le pari opportunità cessano di essere una retorica o una concessione e diventano reali possibilità e concrete forme di scuola (Bobbio, 2025;

Leithwood, Harris, Hopkins 2019). Così il Progetto di Vita di ciascuno trova casa nell'ordinario delle pratiche e la giustizia educativa smette di essere promessa per farsi, insieme, desiderio pedagogico e sostanza istituzionale.

Bibliografia

Amatori G., Bianquin B., Maggiolini S., Taddei A. (2022). Prospettive di progettazione inclusiva. Costruire contesti accessibili e sostenibili tra scuola ed extrascuola. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X n.2, 9-19.

Bellacicco R., Dell'Anna S., Ianes D. (2023). *Cosa sappiamo dell'Inclusione scolastica in Italia? I contributi della ricerca empirica*. Trento: Erickson.

Bobbio A. (2025). Copioni organizzativi e leadership educativa. *Pedagogia più Didattica*, vol. 11 n. 2, 35-48.

Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Brougère G. (2009). *Apprendre par l'expérience*. Paris: Presses Universitaires de France.

Caldin R. (Ed.). (2022). *Pedagogia speciale e didattica speciale /2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2006-2022). *Le logiche del confine e del pensiero. Una pedagogia dell'Inclusione (per tutti, disabili inclusi).* Trento: Erickson.

Creswell J.W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed., Boston: Pearson Education.

d'Alonzo, L., Bocci, F. e Pinnelli, F. (2024). *Didattica speciale per l'inclusione*. Trento: Scholè, Editrice Morcelliana.

Dainese R. (2023). Questioni teoriche e prospettive di ricerca in pedagogia speciale: accomodamento, accessibilità, fruibilità, desiderio, autonomia e orientamento. *Studi sulla Formazione* n. 26, 69-73.

Dainese R. e Pileri A. (2024). La formazione per il sostegno educativo al nido. Elaborazione e definizione di un approccio di ricerca situata e trasformativa per una didattica universitaria innovativa. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 32-39.

Damiano E. (2003). *Idee di scuola a confronto*. Roma: Armando.

Fullan M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Ghedin E. (2014). ICF e scuola: sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva. In F.G. Paloma (Ed.). *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita* (pp.189-207). Trento: Erickson.

Leithwood K., Harris A. e Hopkins D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.

Morin E. (1996). *Terra Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

Pileri A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività: Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.

Pourtois J. P., Pileri A., Giacopini N., Caldin R., Silva C. (2025). *Inclusion dans les Cités de l'Éducation. Défis, Cultures et Ressources.* Milano: FrancoAngeli.

Rossi S. (2025). Suggestioni e spaesamenti dell'Educare. Le persone di scuola, la comunità educante e la formazione. In N. Serio (Ed.), *Scritture e confronti. Incontri itineranti nelle scuole* (pp. 51-61). Roma: Armando.

Rossi S., Dainese R. (2025). Dirigente scolastico e sistema nazionale di valutazione: un equilibrio tra mandato istituzionale e dimensione comunitaria*. Dirigenti Scuola*, n. 44, 31-48.

Trinchero R., Robasto D. (2019). *I Mixed Method nella ricerca educativa.* Firenze: Mondadori Università.

Striano M. (2002). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* New York: United Nations.

United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: United Nations.

World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. World Health Organization.

SP2 – 9
La doppia pena: vulnerabilità sistemiche delle persone con disabilità in esecuzione penale esterna

Carmen Lucia Moccia, Cristina Promentino, Fausta Sabatano[1]

Il contributo muove dalla considerazione per cui i criteri tradizionali di valutazione dei percorsi rieducativi, centrati sulla mera assenza di recidiva, risultano insufficienti in una prospettiva pedagogica inclusiva, la quale richiede di interrogare la qualità dei contesti e la loro capacità di sostenere processi di autodeterminazione. A partire da questo presupposto, la ricerca si focalizza sulle persone con disabilità che, dopo un'esperienza di carcerazione, transitano verso l'esecuzione penale esterna, per le quali il passaggio al territorio rischia di prolungare la marginalizzazione anziché favorire l'inclusione. Attraverso la metodologia della ricerca-azione, sviluppata in convenzione tra il DiSUFF dell'Università di Salerno e l'UEPE, il lavoro esplora le dimensioni sistemiche su cui un intervento educativo di matrice ecosistemica potrebbe intervenire.

Keywords: pedagogia speciale; carcere; inclusione; disabilità

1. La recidiva in una prospettiva pedagogica inclusiva

Nel quadro degli interventi comunemente detti «rieducativi» e in una prospettiva squisitamente penale, il successo dei percorsi coincide principalmente con la mancata reiterazione del reato. Nella prassi "valutativa" dell'esecuzione penale, il criterio prevalente di esito resta la mancata reiterazione del reato in accordo alla *compliance* alle prescrizioni imposte.

Da una prospettiva pedagogica, tuttavia, tali criteri non possono essere ritenuti sufficienti. In ottica inclusiva il successo di un intervento educativo è riconducibile, piuttosto, alla realizzazione di processi autenticamente trasformativi (Mezirow, 2000; Taylor, 2012; Fabbri, Romano 2018) che investono la persona nella

1 I paragrafi 1 e 3 sono redatti da Carmen Lucia Moccia (Assegnista di ricerca, Università degli studi di Salerno), il paragrafo 2. è a cura di Cristina Promentino (PHD'student, Università degli studi di Salerno); Fausta Sabatano (Professore Associato, Università degli studi di Salerno) è responsabile del coordinamento scientifico.

sua complessità. Ne consegue che lo sguardo pedagogico, tanto in relazione alla valutazione degli esiti sul singolo quanto, soprattutto, nell'ambito della progettazione e dei processi di *assessment* ampiamente intesi, non troverebbe particolare beneficio nel registrare meramente l'assenza di recidiva o il «riadattamento» della singola persona, ma gioverebbe invece di una prospettiva capace di interrogare la qualità dei contesti e degli interventi educativi, nonché la loro capacità di sostenere processi reali di autodeterminazione (Wehmeyer, 1999; 2005).

Da questo punto di vista, i dati quantitativi sulla recidiva, già disponibili attraverso le statistiche dell'amministrazione penitenziaria, forniscono informazioni aggregate sugli *outcome* comportamentali[2], ma non permettono di comprendere i processi attraverso cui gli interventi educativi producono o meno trasformazioni, né tantomeno di identificare elementi di trasferibilità delle metodologie degli interventi adottati. A partire da queste considerazioni, il presente contributo si propone, affiancando la rilevazione degli «esiti formali» (revoche, nuove condanne), di esplorare prospettive di ricerca che orientino lo sguardo verso i processi di trasformazione, ossia le modalità con cui i soggetti rielaborano la propria identità, costruiscono progettualità e sviluppano agentività (Aiello, 2017; Bandura, 2000) nei diversi ecosistemi di vita. L'ipotesi è che, considerando la recidiva come un fenomeno connesso ad una serie di dimensioni sistemiche non "ascoltate" nei tradizionali percorsi rieducativi, la realizzazione di un'azione ecosistemica possa contribuire alla riduzione della recidiva stessa. In tal senso, la ricerca proposta assume come obiettivo quello di contribuire alla riduzione della recidiva attraverso l'adozione di un protocollo educativo di matrice ecosistemica. Il protocollo, fondato sulla prospettiva ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), muove dal presupposto che la recidiva non sia riconducibile a un deficit individuale della persona, ma all'interazione tra le sue caratteristiche e la qualità, o l'assenza, delle risposte offerte dai diversi sistemi di vita in cui è inserita. Intervenire in chiave ecosistemica significa, pertanto, agire simultaneamente sui microsistemi relazionali, sui servizi, sulle reti territoriali e sulle dinamiche istituzionali che concorrono a determinare le traiettorie di reiterazione o di fuoriuscita dal circuito penale. La riduzione della recidiva diviene, in questa prospettiva, la conseguenza osservabile di una trasformazione che ha investito l'intero ecosistema di riferimento della per-

2 La misurazione della recidiva costituisce un tema di particolare complessità sul piano metodologico. La definizione stessa del fenomeno varia sensibilmente a seconda che lo si consideri in chiave giuridico-penale o criminologico-statistica, rendendo problematica la comparabilità dei dati. A ciò si aggiunge il cosiddetto *numero oscuro*, ossia la quota di reati effettivamente commessi ma non accertati né registrati, che rende qualsiasi stima inevitabilmente parziale. Resta valido, a tal proposito, il monito di A. Paloscia circa l'eterogeneità delle accezioni del concetto di recidiva e le conseguenti difficoltà nella rilevazione statistica del fenomeno (cfr. A. Paloscia, *Problematica relativa al metodo di rilevazione statistica per la categoria dei «recidivi»*, in «La Scuola Positiva», pp. 21–31).

sona, non soltanto attraverso la messa in rete di molteplici agenzie, ma, sul versante propriamente educativo, nel promuovere processi di agency che possano contribuire a fare in modo che il soggetto colga gli inviti ad agire offerti dal contesto (Gibson, 1979), entro cui sceglie attivamente di situarsi.

2. Interventi educativi inclusivi di stampo ecosistemico: l'esperienza di Integra

Il Progetto Integra, nato nel 2005 in territori della Campania caratterizzati dalla pervasività del sistema camorristico, rappresenta la traduzione operativa di questa ipotesi. Il protocollo che lo caratterizza, sviluppato attraverso un prolungato processo di ricerca-azione (Sabatano, 2015; 2019), si configura come un intervento di matrice esplicitamente ecosistemica, fondato sul presupposto che il comportamento deviante e, conseguentemente, la sua reiterazione non siano riconducibili a un deficit del singolo, ma emergano dall'interazione tra le caratteristiche della persona e la qualità delle risposte offerte dai diversi livelli di sistema (Bronfenbrenner, 1979). In coerenza con questo presupposto, l'intervento agisce simultaneamente su quattro dimensioni che integrano strumenti e metodi frutto di un lungo lavoro sul campo e che possono essere esplicitate lungo quattro direttrici metodologiche.

La prima dimensione, *Pensarsi insieme*, riguarda in particolare l'azione sul livello eso e mesosistemico e si traduce, brevemente, nella costruzione e nel mantenimento di una rete territoriale tra i soggetti istituzionali coinvolti: servizi sociali, istituzioni scolastiche, sistema sanitario, enti locali, associazionismo. Il lavoro pedagogico, in questa dimensione, è un lavoro di mediazione e negoziazione di significati tra attori che esprimono logiche interpretative e operative differenti, nella consapevolezza che nessun singolo soggetto può affrontare in modo isolato la complessità delle problematiche presentate dai destinatari dell'intervento. La rinuncia alla pretesa autosufficiente (Freire, 2014) è, in questa prospettiva, una precondizione dell'efficacia educativa.

La seconda dimensione, *Pensare insieme*, si colloca al livello del microsistema familiare. Il protocollo pone a fondamento del percorso un patto educativo con le famiglie, attraverso il quale i genitori si impegnano a partecipare attivamente al percorso formativo dei figli, condividendone i valori di riferimento: legalità, non violenza, rispetto di sé e degli altri. L'intenzionalità pedagogica di questo dispositivo è duplice: da una parte, contrastare la delega della funzione educativa; dall'altra, riconoscere alla famiglia il ruolo di interlocutore privilegiato del lavoro educativo, lavorando sulla possibilità di condividere traiettorie interpretative rispetto ai problemi dei bambini, anziché operare su di essi al di fuori del contesto relazionale in cui quei problemi si generano e si riproducono (Sabatano, 2019).

La terza dimensione, *Rispettarsi e rispettare*, riguarda la strutturazione di un

dispositivo istituzionale, inteso come un insieme di regole e routine negoziate e condivise che definiscono i vincoli e le possibilità dello stare insieme. Le regole, nella prospettiva del metodo, non sono imposizioni eteronome, ma accordi intersoggettivi per agire i contesti (Sabatano, 2015), il cui valore è riconoscibile dal soggetto solo nella misura in cui egli abbia maturato, attraverso la relazione educativa, una percezione di sé come degno di rispetto e della relazione con l'altro come risorsa da custodire. Il dispositivo istituzionale non ha, pertanto, una funzione meramente addestrativa, ma rappresenta il terreno concreto su cui si realizzano processi di consapevolizzazione delle conseguenze delle proprie scelte e, progressivamente, di interiorizzazione di un sistema normativo alternativo a quello del contesto di provenienza.

La quarta dimensione, *Pensarsi in azione*, investe la formazione degli operatori e dei genitori, orientata alla costruzione della riflessività come abito professionale (Schön, 1983; Mezirow, 1991). In contesti educativi caratterizzati da condizioni permanenti di emergenza, il rischio è che la ricerca di risposte immediate prevalga sulla tensione interpretativa, riducendo la qualità intellettuale dell'agire educativo. La formazione riflessivo-costruttivista (Schön, 1983; Aiello, 2019) adottata dal protocollo persegue l'obiettivo di mettere in rapporto l'intenzionalità pedagogica con la pratica educativa attraverso un'analisi critica dell'azione, che produca nuove interpretazioni dei fenomeni e modalità di intervento progressivamente più coerenti ed efficaci. Si ritiene pertanto che l'adozione di questo protocollo sia particolarmente coerente con l'ipotesi di ricerca e con il dispositivo operativo: la recidiva viene affrontata non attraverso un intervento centrato sulla conformità comportamentale del singolo, ma attraverso un'azione che investe simultaneamente la rete istituzionale, il sistema familiare, il dispositivo normativo della relazione educativa e la competenza riflessiva degli operatori.

3. Metodologia e prospettive della ricerca

Nell'ambito di questo progetto di ricerca, i cui obiettivi e ipotesi di fondo sono stati precedentemente condivisi, una delle piste progettuali che scaturiscono da questo quadro si focalizza sulla condizione delle persone con disabilità che scontano una pena in esecuzione penale esterna provenendo da un'esperienza di carcerazione. Si tratta di una condizione che il Tredicesimo Rapporto dell'Associazione Antigone sulle condizioni di detenzione ha efficacemente definito «la pena nella pena» (Antigone, 2017). L'espressione, utilizzata nel rapporto in riferimento ai detenuti con disabilità negli istituti penitenziari, descrive una situazione in cui alla pena connessa alla condanna si sovrappone una penalizzazione ulteriore, determinata dall'inadeguatezza strutturale dei contesti in cui la pena viene eseguita: barriere architettoniche, assenza di monitoraggio sistematico

delle presenze di persone con disabilità nel circuito penale, carenza di formazione specifica degli operatori, frammentarietà del raccordo tra sistema penitenziario e sistema sanitario. Il rapporto segnala, peraltro, un dato particolarmente significativo: circa il 30% dei detenuti con disabilità possiede i requisiti giuridici per accedere alle misure alternative alla detenzione, ma non può usufruirne per mancanza di strutture adeguate sul territorio, carenza di servizi accessibili e pregiudizi sulla loro occupabilità (Antigone, 2017).

È precisamente a partire da questo dato che la presente ricerca individua il proprio focus. I soggetti con disabilità che transitano dalla detenzione all'esecuzione penale esterna portano con sé una doppia esperienza di vulnerabilità: quella vissuta all'interno dell'istituto penitenziario, in strutture nella maggior parte dei casi non attrezzate ad accogliere le loro esigenze, e quella che li attende sul territorio, dove le misure alternative e di comunità dovrebbero rappresentare il luogo in cui la finalità rieducativa della pena trova la sua massima espressione. La persona è nel territorio, è in contatto con i servizi, con la famiglia, con il contesto lavorativo e comunitario. È, in altre parole, inserita in un ecosistema su cui un intervento educativo potrebbe agire. Eppure, per le persone con disabilità provenienti da un'esperienza di carcerazione, questa collocazione nel territorio rischia di tradursi in un'esposizione senza protezione. Gli Uffici di Esecuzione Penale Esterna (UEPE) operano con carichi di lavoro che rendono difficile l'auspicata personalizzazione dell'intervento (DGMC, 2023); la formazione degli operatori sulla disabilità è, nella maggior parte dei casi, episodica. La «doppia pena», in questo contesto, si configura come una doppia compressione dell'autodeterminazione della persona: da una parte le prescrizioni eteronome del sistema penale, dall'altra le barriere fisiche, comunicative, culturali, organizzative. La provenienza da un'esperienza carceraria vissuta in condizioni inadeguate (Ben-Moshe, 2013) rende questa vulnerabilità ancora più profonda: il passaggio al territorio non rappresenta, per questi soggetti, un'apertura verso l'inclusione, ma il proseguimento di una marginalizzazione che cambia forma ma non sempre cambia sostanza.

È in questo scarto, tra la promessa inclusiva delle misure alternative e la realtà delle condizioni in cui esse vengono eseguite, che la presente ricerca intende collocarsi, analizzando come i soggetti con doppia vulnerabilità reagiscono e si posizionano rispetto ai percorsi di esecuzione penale esterna, con l'obiettivo di individuare le dimensioni sistemiche su cui un intervento di matrice ecosistemica potrebbe agire. La ricerca, attualmente in fase di definizione operativa nell'ambito della convenzione stipulata tra il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno (per cui è Responsabile la prof. Fausta Sabatano) e l'Ufficio Interdistrettuale di Esecuzione Penale Esterna per la Campania (UIEPE), adotta la metodologia della ricerca-azione (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). La scelta metodologica risponde alla natura stessa dell'oggetto di indagine: non si tratta di osservare dall'esterno una condizione, ma di co-co-

struire con gli operatori e con i soggetti coinvolti un percorso che sia simultaneamente oggetto di ricerca e azione trasformativa del contesto. La ricerca-azione consente, in questa prospettiva, di mantenere una circolarità costante tra teoria e prassi, di perseguire una finalità esplicitamente emancipativa, che mira non solo a conoscere le condizioni di vulnerabilità ma a modificarle attraverso processi riflessivi, e di garantire la partecipazione dei destinatari non come «oggetti» di studio, ma come co-ricercatori delle proprie traiettorie.

Il disegno della ricerca si articola in due fasi operative e una fase di follow-up, attualmente in corso di coprogettazione congiunta tra il gruppo di ricerca.

La prima fase, attualmente in corso, prevede la coprogettazione dell'intervento con gli operatori dell'UEPE, la selezione dei partecipanti sulla base di un criterio di residuo pena uguale o superiore a dodici mesi, la raccolta dei dati iniziali e dei profili attraverso un'analisi baseline, la somministrazione di interviste semi-strutturate incentrate su quattro aree tematiche (saperi impliciti e rappresentazione di sé e della propria identità, significato attribuito al reato, proiezione verso il futuro, motivazione) e l'avvio del percorso integrato educativo e biografico secondo il protocollo Integra.

Bibliografia

Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (Ed.), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca* (pp. 45–60). Brescia: La Scuola.

Antigone. (2017). *Tredicesimo Rapporto sulle condizioni di detenzione*. Associazione Antigone.

Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75–78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

Ben-Moshe, L., Chapman, C., & Carey, A. C. (Eds.). (2014). *Disability incarcerated: Imprisonment and disability in the United States and Canada*. Palgrave Macmillan.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.

Decembrotto, L. (Ed.). (2020). *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi: Teorie e pratiche di reinserimento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Dipartimento per la Giustizia Minorile e di Comunità – Direzione Generale per l'Esecuzione Penale Esterna e di Messa alla Prova. (2023). *L'esecuzione penale esterna quale sistema di probation. Linee di indirizzo e indicazioni operative* (Circolare n. 7 del 5 ottobre 2023).

Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sabatano, F. (2015). *La scelta dell'inclusione. Progettare l'educazione in contesti di disagio sociale*. Milano: Guerini e Associati.

Sabatano, F., & Pagano, G. (2019). *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*. Milano: Guerini Scientifica.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *14*(1), 53–62. https://doi.org/10.1177/108835769901400107

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *30*(3), 113–120. https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113

SP2 – 10
Qualità della vita e disabilità visiva: uno studio di caso in un liceo linguistico nella prospettiva dell'Embodied Cognition

Addolorata Amadoro, Diana Carmela Di Gennaro[1]

La qualità della vita costituisce un indicatore centrale per comprendere il benessere delle persone con disabilità e per orientare la costruzione inclusiva del progetto di vita. In questa prospettiva, il paradigma dell'*Embodied Cognition* consente di interpretare la disabilità visiva non come mera limitazione funzionale, bensì come occasione di attivazione di processi vicarianti e di nuove modalità di apprendimento e di relazione con l'ambiente. Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca dottorale relativa a una studentessa con disabilità visiva iscritta al quinto anno di un liceo linguistico. L'indagine analizza la percezione della qualità della vita scolastica mediante un questionario elaborato a partire dal *WHOQOL-BREF* e dal *NEI VFQ-25*, adattati al contesto scolastico.

Keywords: Disabilità visiva, qualità della vita, embodied cognition, vicarianza, inclusione scolastica

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il concetto di qualità della vita ha assunto un ruolo sempre più centrale nel dibattito scientifico sulla disabilità e sull'inclusione, configurandosi come una prospettiva interpretativa utile a comprendere le condizioni di benessere e di partecipazione delle persone nei diversi contesti di vita. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce la qualità della vita come la percezione soggettiva che un individuo ha della propria posizione nella vita, in relazione alla cultura, ai valori, agli obiettivi e alle aspettative che orientano la sua esistenza (*World Health Organization* [*WHO*], 1996). Si tratta quindi di un costrutto multidimensionale che integra le dimensioni fisiche, psicologiche, relazionali e ambientali dell'esperienza umana. Tale prospettiva consente di superare una lettura esclusivamente clinica della disabilità, orientando l'attenzione verso i fattori che

1 Università degli Studi di Salerno.

contribuiscono alla costruzione del benessere, della partecipazione e dell'autodeterminazione della persona (Schalock & Verdugo, 2002; Cummins, 2005; Giaconi, 2015).

In questo quadro, il contesto scolastico rappresenta uno spazio privilegiato per analizzare la qualità della vita degli studenti con disabilità, poiché in esso si intrecciano dimensioni educative, relazionali e sociali che incidono sulle opportunità di partecipazione e di apprendimento. In particolare, nel caso degli studenti con disabilità visiva, la scuola costituisce un ambiente cruciale per comprendere le modalità di accesso alle attività didattiche e le dinamiche relazionali che caratterizzano l'esperienza educativa. Come evidenziato dalla letteratura sull'educazione inclusiva, i contesti scolastici sono tra i principali luoghi in cui si costruiscono le condizioni di partecipazione e di appartenenza degli studenti con disabilità (Ainscow, 2005; Florian & Black-Hawkins, 2011).

In tale prospettiva, il presente contributo analizza la qualità della vita scolastica di una studentessa con disabilità visiva attraverso uno studio di caso condotto presso un liceo linguistico. L'indagine si colloca nella cornice teorica dell'*Embodied Cognition*, che interpreta l'apprendimento come un processo situato e incarnato, radicato nelle dinamiche corporee e relazionali dell'esperienza educativa (Caruana & Borghi, 2016). In questa prospettiva, il corpo assume una funzione comunicativa e relazionale centrale nei processi di apprendimento e di partecipazione, contribuendo alla costruzione di contesti didattici più accessibili e inclusivi (Amadoro & Di Gennaro, 2025). Allo stesso tempo, tale cornice teorica consente di interpretare i processi di apprendimento in presenza di disabilità visiva anche alla luce del principio di vicarianza, secondo cui il sistema cognitivo è in grado di attivare strategie alternative e traiettorie non lineari per compensare eventuali limitazioni sensoriali e favorire l'adattamento all'ambiente (Berthoz, 2015; Sibilio *et al.*, 2023). In questo senso, è possibile osservare l'interazione didattica non come un processo lineare di trasmissione di contenuti, ma come una dinamica complessa di co-costruzione dell'esperienza educativa, nella quale corpo, ambiente e relazioni concorrono alla configurazione delle condizioni di partecipazione e di inclusione.

2. Metodologia della ricerca

Il contributo si colloca nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca dottorale volto ad analizzare l'interazione didattica e il grado di inclusività del contesto classe in presenza di una studentessa con disabilità visiva che frequenta l'ultimo anno di un liceo linguistico. In particolare, lo studio esplora il ruolo del contesto scolastico nello sviluppo del progetto di vita della studentessa, con attenzione alle condizioni che incidono sulla qualità della vita scolastica e sulle opportunità di

partecipazione ai processi di apprendimento. L'analisi prende in considerazione tre dimensioni principali: la percezione soggettiva della qualità della vita scolastica; i fattori facilitanti e le possibili barriere presenti nel contesto educativo (fisiche, psicologiche, relazionali e ambientali); il ruolo degli strumenti tiflodidattici e delle pratiche didattiche inclusive nel promuovere benessere e partecipazione.

La ricerca si configura come uno studio di caso focalizzato sull'esperienza scolastica della studentessa nel contesto del liceo frequentato, scelta che consente di analizzare in profondità le dinamiche educative e relazionali che caratterizzano il contesto classe e i processi di partecipazione e inclusione che vi si sviluppano (Yin, 2018). In coerenza con la complessità del fenomeno indagato, l'indagine adotta un approccio qualitativo orientato alla comprensione dei significati attribuiti dai soggetti alla propria esperienza educativa (Denzin & Lincoln, 2011).

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario strutturato somministrato attraverso un'intervista guidata, modalità che consente di raccogliere informazioni in modo sistematico mantenendo la flessibilità necessaria per approfondire gli aspetti più significativi dell'esperienza della partecipante (Patton, 2015).

2.1 Strumento di ricerca

In assenza, nella letteratura scientifica di riferimento, di strumenti specificamente orientati all'analisi della qualità della vita scolastica degli studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria di secondo grado, per la presente ricerca è stato elaborato un questionario *ad hoc*. Lo strumento è stato costruito attraverso l'adattamento e l'integrazione di due strumenti validati a livello internazionale: il *WHOQOL-BREF*, sviluppato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (*WHO*, 1996), e il *National Eye Institute Visual Function Questionnaire – NEI VFQ-25* (Mangione *et al.*, 2001).

Il *WHOQOL-BREF*, versione abbreviata del *WHOQOL-100*, comprende 26 item organizzati in quattro domini principali (salute fisica, benessere psicologico, relazioni sociali e ambiente) e consente una valutazione sintetica ma affidabile della qualità della vita percepita. Analogamente, il *NEI VFQ-25* consente di analizzare l'impatto delle condizioni visive sulla qualità della vita, esplorando le dimensioni funzionali, emotive e sociali legate alla disabilità visiva (Mangione *et al.*, 2001).

A partire da tali strumenti è stato elaborato un questionario adattato al contesto scolastico, mediante la selezione e la riformulazione di item pertinenti alle dinamiche educative e alle esperienze di partecipazione in classe. La costruzione dello strumento è stata guidata dall'esigenza di operazionalizzare il costrutto di qualità

della vita scolastica, traducendolo in indicatori coerenti con la letteratura internazionale e con gli ambiti di applicazione dei due strumenti di riferimento.

Lo strumento, organizzato in sei sezioni, indaga il benessere fisico e psicologico, le relazioni sociali e i processi di inclusione, nonché le condizioni di accessibilità e di partecipazione all'ambiente scolastico. Accanto agli item adattati dagli strumenti internazionali, il questionario include alcune domande originali finalizzate a esplorare aspetti specifici dell'esperienza educativa, in particolare i supporti educativi ricevuti, i bisogni emergenti e il ruolo del contesto familiare.

Le modalità di risposta riprendono prevalentemente le scale *Likert* presenti negli strumenti originari (frequenza, accordo e soddisfazione), per mantenere coerenza metodologica con i costrutti indagati. Solo per gli item originali sono state introdotte domande a risposta aperta, utili ad approfondire la dimensione soggettiva dell'esperienza scolastica.

2.2 Analisi e discussione dei dati

L'analisi dei dati restituisce un quadro articolato della qualità della vita scolastica percepita dalla studentessa, evidenziando sia fattori di protezione sia alcune criticità legate al funzionamento del contesto educativo. Nel complesso, l'esperienza scolastica non può essere interpretata esclusivamente alla luce della disabilità visiva, ma va compresa come esito dell'interazione tra caratteristiche individuali e condizioni ambientali, secondo una prospettiva ecologica e sistemica (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Per quanto riguarda la dimensione fisica e il benessere generale, la studentessa presenta un profilo complessivamente positivo: la disabilità visiva non è percepita come un ostacolo alle attività quotidiane, mentre eventuali episodi di affaticamento sembrano legati principalmente alle richieste del contesto scolastico. Anche la dimensione psicologica appare caratterizzata da resilienza e progettualità personale. Tuttavia, la ridotta soddisfazione per l'esperienza scolastica e alcune difficoltà di concentrazione suggeriscono criticità connesse alle modalità di organizzazione dell'ambiente di apprendimento.

Particolarmente significativa risulta la dimensione relazionale, che emerge come uno dei principali fattori di protezione. La studentessa riferisce di sentirsi ascoltata e inclusa, potendo contare su relazioni positive con i compagni di classe. Le relazioni tra pari contribuiscono quindi a rafforzare il senso di appartenenza e a sostenere la partecipazione ai processi di apprendimento, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura sull'educazione inclusiva (Florian & Black-Hawkins, 2011). Al contrario, le dimensioni relative all'ambiente scolastico e all'accessibilità evidenziano alcune criticità. Nonostante la buona padronanza degli strumenti tiflodidattici e delle tecnologie assistive, l'ambiente scolastico non appare piena-

mente configurato come contesto abilitante. Emergono infatti difficoltà legate all'accessibilità degli spazi, alla chiarezza delle comunicazioni e al supporto dei docenti nell'utilizzo degli strumenti compensativi. Ciò suggerisce che la presenza degli strumenti non sia sufficiente a garantire l'inclusione se non accompagnata da una progettazione didattica consapevole.

Infine, l'analisi del contesto familiare evidenzia la presenza di un microsistema fortemente supportivo. La famiglia svolge una funzione di sostegno emotivo e organizzativo che contribuisce a rafforzare l'autonomia della studentessa e a compensare alcune criticità del contesto scolastico, configurandosi come un importante fattore facilitante del percorso educativo.

3. Conclusioni

I risultati della ricerca indicano che la qualità della vita scolastica non dipende esclusivamente dalle caratteristiche individuali dello studente, ma soprattutto dalle condizioni offerte dall'ambiente educativo. La sfida principale non è rappresentata dalla disabilità visiva in sé, bensì dalla capacità della scuola di configurarsi come contesto realmente inclusivo e abilitante. Come evidenziato dalla letteratura sull'educazione inclusiva, l'inclusione non può essere ridotta alla disponibilità di strumenti o adattamenti individuali, ma richiede una trasformazione più ampia delle pratiche didattiche e dell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (Ainscow, 2005; Florian & Black-Hawkins, 2011). In questa prospettiva, l'accessibilità non riguarda solo la presenza di ausili tecnici, ma anche la capacità della didattica di mediare i contenuti e valorizzare diverse modalità di accesso alla conoscenza.

In tale quadro assume un ruolo centrale la formazione dei docenti sulle competenze tiflodidattiche e sulle strategie di mediazione didattica, affinché gli strumenti e le tecnologie assistive possano essere efficacemente integrati nei processi di insegnamento e apprendimento. L'efficacia degli strumenti compensativi dipende infatti in larga misura dalle competenze pedagogiche degli insegnanti e dalla loro capacità di integrarli nella progettazione didattica (Mangione *et al.*, 2001; Douglas *et al.*, 2012). Allo stesso tempo, risulta fondamentale valorizzare la dimensione relazionale dell'apprendimento, riconoscendo il ruolo delle relazioni tra pari e delle reti di supporto sociale nel promuovere la partecipazione e il benessere (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Nel complesso, lo studio evidenzia come la qualità della vita scolastica degli studenti con disabilità visiva dipenda dalla capacità del contesto educativo di configurarsi come ambiente accessibile, relazionale e didatticamente abilitante. In questa prospettiva, la sfida dell'inclusione non consiste nell'adattare lo studente al sistema scolastico, bensì nel promuovere una trasformazione pedagogica del si-

stema stesso, affinché la scuola diventi un contesto generativo di partecipazione e apprendimento per tutti gli studenti. Tale lettura richiama l'approccio ecologico allo sviluppo umano, secondo cui la qualità dell'esperienza educativa dipende dall'interazione tra caratteristiche individuali e condizioni ambientali (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Come in ogni studio di caso, la ricerca presenta alcuni limiti. L'indagine riguarda l'esperienza di una sola studentessa in un contesto scolastico specifico e i risultati non sono generalizzabili in senso statistico. Tuttavia, il valore conoscitivo dello studio risiede nella possibilità di offrire una comprensione approfondita e contestualizzata dei processi educativi (Stake, 1995; Yin, 2018). Nonostante ciò, lo studio suggerisce alcune direzioni per la ricerca futura, tra cui l'estensione dell'indagine a un numero più ampio di casi e l'approfondimento del ruolo delle pratiche didattiche e delle competenze tiflodidattiche dei docenti. Ulteriori ricerche potrebbero inoltre integrare metodologie qualitative e quantitative e coinvolgere studenti, docenti e famiglie, al fine di comprendere i fattori che influenzano la partecipazione e l'inclusione nei contesti scolastici.

Bibliografia

Amadoro, A., & Di Gennaro, D. C. (2025). Educational implications of the communicative-relational function of the body in children with visual disability. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching, 5*(1), 1–8.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124.

Berthoz, A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello creatore di mondi* (S. Ferraresi, Trad.). Raffaello Cortina Editore. (Opera originale pubblicata nel 2013)

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1). John Wiley & Sons.

Caruana, F., & Borghi, A. M. (2016). *Il cervello in azione: Introduzione alle nuove scienze della mente*. Il Mulino.

Cummins, R. A. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research, 49*(10), 699–706.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). Sage.

Douglas, G., McLinden, M., McCall, S., Pavey, S., Ware, J., & Farrell, A. M. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: Findings from a review of literature. *European Journal of Special Needs Education, 26*(1), 25–38.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. FrancoAngeli.

Mangione, C. M., Lee, P. P., Gutierrez, P. R., Spritzer, K., Berry, S., Hays, R. D., & National Eye Institute Visual Function Questionnaire Field Test Investigators. (2001). Development of the 25-item National Eye Institute Visual Function Questionnaire. *Archives of Ophthalmology, 119*(7), 1050–1058.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

Sibilio, M., Zollo, I., & Galdieri, M. (2023). La vicarianza: Traiettorie non lineari dei processi di apprendimento e dell'azione didattica nella disabilità visiva. *Tiflologia per l'integrazione, 33*(1), 59–68.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

World Health Organization. (1996). *WHOQOL-BREF: Introduction, administration, scoring and generic version of the assessment: Field trial version*. World Health Organization.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

SP2 – 11
Solo sì è sì! Pedagogia speciale vs la violenza sulle donne con disabilità

Angela Magnanini[1] e Marta Sánchez Utgé[2]

Il contributo analizza il fenomeno della violenza contro le donne con disabilità attraverso una prospettiva pedagogico-speciale e intersezionale. A partire dal quadro teorico e dai dati nazionali e internazionali, lo studio evidenzia come la compresenza di discriminazione di genere e disabilità aumenti l'esposizione alla violenza e ne ostacoli il riconoscimento e la denuncia. La ricerca adotta un approccio qualitativo basato sull'analisi tematica di narrazioni biografiche tratte da storie di vita di donne con disabilità vittime di violenza. I risultati mostrano la prevalenza della violenza psicologica, intrecciata a dinamiche di controllo, dipendenza e isolamento, nonché criticità nella risposta istituzionale. I Centri Antiviolenza emergono come principali risorse di supporto. In tale contesto, la pedagogia speciale si configura come ambito strategico per la prevenzione, promuovendo percorsi di empowerment, autodeterminazione e inclusione attraverso interventi educativi sistemici e precoci.

Keywords: Donne, violenza, disabilità, genere.

1. Introduzione

C'è una violenza che raramente trova spazio nel racconto pubblico. Non perché sia marginale, ma perché resta nascosta, sommersa sotto strati di stereotipi, omissioni statistiche e silenzi istituzionali. È la violenza contro le donne con disabilità: una forma di abuso che si colloca all'incrocio tra discriminazione di genere e discriminazione legata alla disabilità, producendo effetti amplificati e spesso invisibili.

Negli ultimi anni, la letteratura internazionale ha definito questo fenomeno come espressione di intersezionalità (Crenshaw, 1989), concetto che descrive come diverse forme di oppressione non si sommino semplicemente, ma si raffor-

1 Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università di Roma "Foro Italico".
2 PhD in Didattica e Pedagogia Speciale, Funzionario scientifico – tecnologico, Università di Roma "Foro Italico".

zino reciprocamente. Nel caso delle donne con disabilità, ciò significa essere esposte non solo a un rischio maggiore di violenza, ma anche a una minore possibilità di riconoscerla, nominarla e denunciarla.

I dati disponibili, pur ancora frammentari, delineano un quadro chiaro. Secondo ISTAT (2025), circa il 31,9% delle donne tra i 16 e i 75 anni in Italia ha subito nel corso della vita una forma di violenza fisica o sessuale. Tuttavia, quando si considera la condizione di disabilità, la percentuale sale al 36,1%. Studi internazionali, tra cui Hughes et al. (2012), indicano che le donne con disabilità hanno una probabilità fino a quattro volte maggiore di subire violenza rispetto alle altre donne.

Non si tratta soltanto di una maggiore esposizione quantitativa, ma di una diversa qualità della violenza. La ricerca evidenzia come gli abusi siano spesso più prolungati, più gravi e più difficili da interrompere (Nosek et al., 2001; Brownridge, 2006). In molti casi, la violenza si manifesta in contesti di dipendenza quotidiana: famiglie, strutture residenziali, servizi di assistenza.

Un ulteriore criticità riguarda l'invisibilità statistica. Come sottolineato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2011), la mancanza di dati disaggregati per disabilità rappresenta uno dei principali ostacoli alla comprensione del fenomeno, contribuendo a quello che è stato definito un "doppio silenziamento" (Straniero, 2020).

A questo si aggiunge una dimensione culturale profondamente radicata. Le donne con disabilità sono spesso percepite come meno credibili e autonome. Come evidenziato da UN Women (2021), la discriminazione multipla incide direttamente sulla capacità delle vittime di essere ascoltate e protette. Come sottolinea Bernardini (2013) l'invisibilità ha portato all'emarginazione delle donne disabili dalla vita sociale, a situazioni di povertà e di esclusione da reali opportunità di istruzione, nonché ad una maggiore vulnerabilità ad abusi e violenza fisica e morale.

Il quadro italiano riflette queste criticità. I centri antiviolenza, come rilevato da D.i.Re (2024), segnalano difficoltà strutturali nell'accoglienza delle donne con disabilità.

Dal punto di vista normativo, l'Italia ha sviluppato negli ultimi anni un quadro articolato di contrasto alla violenza di genere. Un passaggio fondamentale è rappresentato dalla ratifica della Convenzione di Istanbul (Legge n. 77/2013), primo strumento internazionale giuridicamente vincolante volto a prevenire e contrastare la violenza contro le donne e la violenza domestica. La Convenzione riconosce esplicitamente la necessità di proteggere le donne esposte a discriminazioni multiple, incluse quelle con disabilità.

Successivamente, il legislatore italiano è intervenuto con una serie di provvedimenti, tra cui il Decreto-Legge n. 93/2013 (convertito nella Legge n. 119/2013) sul cosiddetto "femminicidio", e più recentemente con la Legge n. 69/2019, nota

come "Codice Rosso", che ha introdotto corsie preferenziali per i procedimenti relativi ai reati di violenza domestica e di genere, rafforzando la tutela delle vittime e la recente Legge n. 181 del 2 dicembre 2025 che introduce il reato autonomo di femminicidio, aggravanti di genere, ergastolo per casi estremi, obbligo di ascolto diretto della vittima e tutela contro la vittimizzazione secondaria.

Nonostante questi avanzamenti, numerosi studi evidenziano come il sistema normativo e dei servizi non sia ancora pienamente accessibile alle donne con disabilità. Persistono barriere fisiche, comunicative e culturali che limitano l'effettiva possibilità di denuncia e protezione, rendendo necessario un approccio più inclusivo e specifico.

Negli ultimi anni, anche la pedagogia speciale ha iniziato a interrogarsi in modo più sistematico sul fenomeno della violenza contro le donne con disabilità, contribuendo a costruire un inquadramento teorico capace di andare oltre la sola dimensione giuridica o sociologica. Studi recenti (Romano, Taddei, 2024) evidenziano come tale fenomeno debba essere letto all'interno di una prospettiva critica intersezionale, in cui genere, disabilità e condizioni socioeconomiche si intrecciano producendo forme specifiche di vulnerabilità e marginalizzazione.

Da questo punto di vista, la violenza non è soltanto un evento individuale, ma il risultato di processi educativi, culturali e sociali che tendono a invisibilizzare le esperienze delle donne con disabilità. La ricerca pedagogica sottolinea come i contesti formativi e di cura possano contribuire, anche inconsapevolmente, a riprodurre stereotipi abilisti e sessisti, generando quelle che sono state definite vere e proprie "distorsioni epistemologiche" nella comprensione del fenomeno.

In questa prospettiva, la pedagogia speciale assume un ruolo cruciale non solo nella presa in carico, ma soprattutto nella prevenzione e nella trasformazione dei contesti. L'intervento educativo deve essere orientato al riconoscimento dell'unicità della persona e alla costruzione di condizioni di reale inclusione, capaci di contrastare ogni forma di esclusione e vulnerabilità.

Ne deriva un cambio di paradigma: non si tratta soltanto di proteggere le donne con disabilità dalla violenza, ma di promuovere percorsi di empowerment, autodeterminazione e partecipazione sociale (Taddei, 2020), in accordanza con obiettivo 5 dell'Agenda 2030 che mira a garantire l'uguaglianza di genere e l'empowerment di tutte le donne e ragazze, eliminando ogni forma di discriminazione e violenza di genere.

Questo saggio, su tale sfondo pedagogico-speciale, vuole offrire un primo spaccato sulle voci delle donne con disabilità (Tatulli, 2023). Le storie di vita, infatti, assumono un valore centrale, perché permettono di cogliere la complessità delle esperienze individuali e di orientare pratiche educative più consapevoli e trasformative.

Affrontare la violenza contro le donne con disabilità significa dunque ricono-

scere una discriminazione complessa e restituire centralità alle esperienze individuali, ascoltando storie troppo spesso marginalizzate.

2. Analisi di storie di vita

a. Metodologia

Il presente studio adotta un approccio qualitativo volto ad analizzare le esperienze di violenza vissute da donne con disabilità attraverso l'esame delle narrazioni raccolte nel report "Storie di discriminazione multiple. Donne con disabilità vittime di violenza" (Bucci, 2020). Le narrazioni biografiche costituiscono uno strumento privilegiato per comprendere fenomeni complessi dal punto di vista di chi li vive in prima persona (Riessman, 2008; Del Gobbo et al, 2024). Per l'analisi del corpus delle storie di vita è stata applicata un'analisi tematica finalizzata all'individuazione di temi ricorrenti (Braun & Clarke, 2006) che ha prodotto l'identificazione delle categorie e pattern di significato all'interno dei testi narrativi (Mayring, 2014).

b. Analisi dei dati

Il processo analitico si è articolato nelle seguenti fasi: 1. lettura approfondita delle storie di vita; 2. individuazione delle unità di significato; 3. codifica tematica dei contenuti; 4. costruzione delle categorie analitiche; 5. confronto comparativo tra i casi.

Le principali categorie individuate sono state: tipologia di violenza; autore della violenza; ruolo della disabilità nella relazione; presenza di reti di supporto; risposta delle istituzioni.

Per il confronto comparativo tra i casi è stata elaborata una tabella di sintesi (Miles, Huberman e Saldaña, 2014) che ha consentito di organizzare e interpretare le informazioni emerse dalle narrazioni.

storia	**Disabilità**	**Tipo di violenza subita**	**Autore della violenza**	**Aiuto ricevuto da**	**Aiuto NON ricevuto da**
Lina	Intellettiva	Fisica e psicologica	Ex fidanzato	Madre; psicologo; servizi sociali	Forze dell'ordine
Lupe	Motoria (acquisita)	Psicologica, economica e fisica	Compagno e figlie del compagno	Suocera; servizi sociali del Comune	Famiglia
Vanna	Sensoriale (ipovisione)	Psicologica	Padre	Nonno; Servizi sociali	Scuola
Dolores	Non udente + lieve disabilità cognitiva	Fisica, psicologica ed economica	Marito	Sorella; genitori; Centro Antiviolenza	

Barbara	Fragilità psicologica	Fisica, psicologica, sessuale	Genitori affidatari, clienti sfruttatori e marito	Centro Antiviolenza; servizio ospedaliero; amica	Psicologi
Adela	Motoria (acquisita)	Fisica e psicologica	Compagno	Amica; Centro Antiviolenza	
Irma	Disturbo schizoaffettivo	Psicologica e fisica	Ex compagno	Avvocatessa; Centro Antiviolenza; famiglia; vicini;	Carabinieri
Luana	Sensoriale (sordità)	Violenza sessuale, psicologica e fisica	Educatori; conoscente	Comunità LGBT	DS; madre; Carabinieri; associazione per sordi
Petra	Vulnerabilità psicologica	Violenza fisica e psicologica	Due partner; contesto familiare ostile	Centro Antiviolenza; avvocatessa;	Servizi sociali

Tab1. Caratteristiche principali delle storie analizzate

c. Risultati

I risultati confermano quanto evidenziato dalla letteratura internazionale sulla violenza contro le donne con disabilità. Numerosi studi mostrano come le donne con disabilità presentino un rischio significativamente più elevato di subire violenza rispetto alla popolazione femminile generale (Hughes et al., 2012; Meyer et al, 2022).

Le narrazioni analizzate evidenziano che la violenza si sviluppa prevalentemente all'interno di relazioni caratterizzate da dinamiche di potere, dipendenza e controllo (Stark, 2007). In particolare, la violenza psicologica risulta essere la forma più diffusa e allo stesso tempo la meno visibile. Dalle storie emerge come la disabilità acquisita possa rappresentare un fattore moltiplicatore del rischio di violenza, perché trasforma una donna autonoma in una figura percepita come dipendente, isolata e legittimamente controllabile. In diversi casi questo tipo di violenza si accompagna a episodi di violenza fisica, quali percosse o aggressioni. Inoltre, le narrazioni indicano che gli episodi di violenza fisica sono spesso preceduti da una lunga fase di controllo psicologico. Alcune testimonianze riportano inoltre forme di controllo economico, come la gestione delle risorse finanziarie da parte del partner o la limitazione dell'autonomia economica della donna.

L'analisi sottolinea anche la rilevanza della prospettiva dell'intersezionalità (Crenshaw, 1989) per comprendere la complessità delle esperienze delle donne con disabilità. Genere, disabilità e condizioni socioeconomiche interagiscono producendo forme specifiche di discriminazione.

Un ulteriore elemento rilevante riguarda il ruolo delle istituzioni. Alcune testimonianze evidenziano barriere comunicative e stereotipi che ostacolano il ri-

conoscimento e l'accesso al supporto. In alcuni casi la disabilità, in particolare intellettiva, è stata interpretata da istituzioni e autorità come un limite alla capacità della donna di riconoscere e comprendere l'esperienza di violenza vissuta. Questo presupposto, fondato su pregiudizi, porta a una sistematica delegittimazione della parola della vittima e alla negazione della sua credibilità, producendo forme di vittimizzazione secondaria.

Al contrario, i Centri Antiviolenza emergono come spazi fondamentali per l'ascolto, il riconoscimento e il sostegno delle vittime. Essi rappresentano spesso il primo luogo in cui la violenza viene nominata e affrontata.

Nel complesso, i risultati dello studio evidenziano la necessità di sviluppare interventi che integrino prospettive di genere e pedagogia speciale, al fine di promuovere strategie di prevenzione e supporto maggiormente efficaci.

3. Conclusioni

Alla luce di quanto fin qui sposto, appare indispensabile adottare un approccio sistemico che integri dimensione educativa, sociale e istituzionale. Non è sufficiente intervenire ex post: è necessario agire in chiave preventiva, promuovendo processi di sensibilizzazione, formazione e trasformazione culturale che coinvolgano l'intera comunità educante.

In questo quadro, la pedagogia speciale assume un ruolo strategico e trasformativo. Essa è chiamata a promuovere percorsi orientati all'empowerment e all'autodeterminazione delle persone con disabilità, attraverso quella che può essere definita una "logica delle due A": accompagnamento e autonomia. Accompagnare significa costruire contesti di sostegno competenti e consapevoli; promuovere autonomia significa invece favorire lo sviluppo di capacità decisionali, relazionali ed emotive che permettano alle donne di riconoscere e contrastare situazioni di violenza.

Un ruolo centrale è svolto dai contesti educativi, a partire dalla scuola, chiamata a intervenire precocemente attraverso percorsi di educazione alla differenza, alla corporeità, all'affettività e alla sessualità. Tali dimensioni, spesso trascurate, rappresentano invece strumenti fondamentali per la costruzione di identità consapevoli e relazioni rispettose. Parallelamente, è necessario coinvolgere famiglie, caregiver, educatori e professionisti in percorsi formativi condivisi, capaci di generare un'alleanza educativa stabile e orientata alla prevenzione.

In conclusione, contrastare la violenza contro le donne con disabilità significa ripensare profondamente i modelli educativi, culturali e sociali, riconoscendo il valore della persona nella sua interezza. Solo attraverso un investimento sistematico nell'educazione, sarà possibile costruire contesti realmente inclusivi, capaci di prevenire la violenza e promuovere diritti, dignità e partecipazione.

Bibliografia

Bernardini M. G. (2013). Real Bodies. Donne, disabilità e diritti tra rivendicazioni e riconoscimento. *Italian Journal of Disability Studies*, *1*(1), 59-78.

Braun V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Brownridge D. A. (2006). Partner violence against women with disabilities: Prevalence, risk, and explanations. *Violence against women*, *12*(9), 805-822.

Bucci D. (Ed). (2020). *Storie di discriminazione multiple. Donne con disabilità vittime di violenza*.

Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. *University of Chicago Legal Forum*, *1989(1),* 139–167.

Del Gobbo G., De Maria F. e Frison D. (2024) Epistemologia, metodo e strumenti nella ricerca biografica e autobiografica. In V. Boffo e C. Benelli (Eds). *Teorie, metodologie e pratiche della ricerca auto-bio-grafica per le professioni educative, scolastiche, culturali e di cura* (pp. 49-65). Prato: Anthology digital publisching.

D.i.Re (2024). *Report annuale centri antiviolenza*.

Hughes K., Bellis M., Jones L., Wood S., Bates G., Eckley L. & Officer A. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities. *The Lancet*, *379(9826*), 1621–1629.

ISTAT (2025). *La violenza contro le donne dentro e fuori la famiglia*.

Mayring P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: SSOAR.

Meyer S. R., Stöckl H., Vorfeld C., Kamenov K. & García-Moreno C. (2022). A scoping review of measurement of violence against women and disability. *PLoS One*, *17*(1), e0263020.

Miles M., Huberman A. & Saldaña J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook 3th edition*. Los Angeles: Sage.

Nosek M. A., Foley C. C., Hughes R. B. & Howland, C. A. (2001). Vulnerabilities for abuse among women with disabilities. *Sexuality and Disability*, *19*(3), 177-189.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.

Romano A. e Taddei A. (2024). Studi pedagogici su disabilità e violenza. *Educational Reflective Practice*, *1/2024*, 223-242.

Stark E. (2007). *Coercive control: How men entrap women in personal life.* Oxford: Oxford University Press.

Straniero A. M. (2020). La violenza contro le donne con disabilità. L'emersione del fenomeno nel contesto italiano. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, *9*(18).

Taddei A. (2020). *Come fenici: donne con disabilità e vie per l'emancipazione.* Milano: FrancoAngeli

Tatulli, I. (2023). *Ragazze e donne con disabilità: percorsi storico-culturali, narrazioni e orientamento formativo.* Milano: FrancoAngeli

UN Women (2021). *Violence against women with disabilities.*

WHO. (2011). *World report on disability 2011*. World Health Organization.

(SP3)
Sezione Parallela 3
L'autodeterminazione delle persone con disabilità
nell'elaborazione del proprio progetto di vita:
studi, ricerche ed esperienze a sostegno dei processi
di capacitazione delle persone con disabilità

SP3 – 1
Il lavoro educativo speciale sulle funzioni esecutive nell'autismo giovane e adulto: il laboratorio di Casa Sebastiano

Lenzi Serena[1], Paoli Gabriele[2], Sangalli A. Luigi[3]

Il laboratorio per lo sviluppo e il potenziamento delle Funzioni Esecutive (FE) nell'autismo giovane e adulto, nasce presso Casa "Sebastiano" (Predaia, TN) nell'ottica di un intervento integrato e multimodale sul giovane adulto con diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo (ASD). Le FE infatti svolgono un ruolo centrale nelle abilità cognitive, nella vita quotidiana, nell'autonomia personale e nell'integrazione sociale e appaiono fortemente compromesse nell'ASD. Le FE incidono in particolare sulla rigidità di pensiero delle persone con ASD, nel loro comportamento, sulla socializzazione e sulle autonomie di vita. In questo articolo viene illustrata l'organizzazione del laboratorio di potenziamento delle FE all'interno della struttura, la sua organizzazione, i test utilizzati, le attività proposte secondo le differenti tipologie di FE e i risultati ottenuti.

Keywords: funzioni esecutive, autismo, comportamento, autonomie di vita, rigidità di pensiero

1. Introduzione

Le FE comprendono un insieme di processi mentali complessi, tra cui: l'attenzione (nelle sue componenti uditiva e visiva); la memoria di lavoro (visiva, visuospaziale, uditiva, verbale e motoria); l'inibizione della risposta impulsiva, con la conseguente flessibilità cognitiva e capacità di cambiare compito; la pianificazione, il problem solving e il pensiero strategico.

Le FE non sono un costrutto unitario e vengono influenzate in maniera differente da molteplici fattori. In particolare, sono state messe in evidenza le correlazioni tra la maturazione neurologica e le componenti genetiche e le funzioni esecutive, così come la qualità delle interazioni con i caregiver e il clima emotivo

1 Educatrice presso Casa "Sebastiano".
2 Psicologo, presso Casa "Sebastiano".
3 Pedagogista, professore a contratto Università di Verona.

familiare, lo stile educativo, le esperienze precoci nei primi anni di vita, il gioco libero e organizzato, gli stimoli cognitivi ottenuti e il contesto scolastico (Ardila et al., 2005; Friedman et al., 2008; Schirmbeck et al., 2020).

Recenti studi dimostrano che le FE possono migliorare in presenza di ASD attraverso un lavoro mirato anche in età giovane e adulta (Yeung et al., 2024; Pasqualotto et al. 2021).

Il progetto educativo sviluppato presso Casa "Sebastiano" nasce dall'esigenza di promuovere lo sviluppo delle funzioni esecutive nei ragazzi con disturbo dello spettro autistico (ASD) che frequentano il servizio. Le Fe si possono allenare, ne è prova il lavoro del prof. Francesco Benso (Benso 2023). Con il suo lavoro di ricerca e sperimentazione ha dimostrato la possibilità di effettuare training specifici per allenare le FE.

2. Metodo: obiettivi e modello di intervento

Le funzioni esecutive possono essere definite come un insieme integrato di processi cognitivi di ordine superiore deputati alla regolazione del comportamento finalizzato, alla gestione flessibile delle informazioni e al controllo volontario di pensieri e azioni (Benso 2018). Questi processi includono, tra gli altri, controllo attentivo, inibizione, memoria di lavoro, flessibilità cognitiva, pianificazione e monitoraggio dell'azione, e risultano fondamentali per l'adattamento efficace in contesti complessi e variabili. Secondo la letteratura neuropsicologica, le funzioni esecutive operano come un sistema di controllo che coordina e integra processi cognitivi di base per permettere la selezione, l'avvio e la modulazione di comportamenti orientati a uno scopo, soprattutto in condizioni che richiedono problem solving, decision making e autoregolazione emotiva. Le funzioni esecutive sono considerate un costrutto multidimensionale, sostenuto principalmente dalle regioni prefrontali, ma dipendente da circuiti neurali distribuiti che includono strutture sottocorticali. La loro maturazione segue un percorso prolungato lungo lo sviluppo e risulta particolarmente sensibile a fattori ambientali, educativi e clinici (Diamond, 2013).

Nella vita quotidiana delle persone ASD le FE hanno una concreta ricaduta operativa che non può essere ignorata. Nello specifico, in soggetti ASD una compromissione delle FE porta a una difficoltà nel mantenere l'attenzione per un lasso di tempo adeguato, difficoltà nel riuscire ad analizzare e poi risolvere situazioni problematiche, una riduzione di adattamento alle situazioni e nella flessibilità di pensiero. Spesso il processo decisionale è fonte di forte stress emotivo. Il deficit delle FE porta queste persone a disorganizzazione e confusione tra spazi, materiali e gestione dei tempi, ambienti di vita disordinati, una tendenza alla pro-

crastinazione e una difficoltà nel frenare impulsi e nel dare risposte immediate. Spesso possono avere comportamenti di risposta automatizzati.

I partecipanti che sono stati individuati per questo progetto di intervento compongono un gruppo totale di N=8 persone con diagnosi di ASD con un bisogno di sostegno di livello 1, senza compromissione del linguaggio o cognitiva. L'età dei soggetti è compresa tra 20 e 34 anni (28,12 ± 5,3). Il gruppo si compone di una netta prevalenza di soggetti maschili (F: 1, M: 7).

Il progetto viene strutturato in due fasi integrate: una prima fase valutativa e una fase di intervento vero e proprio. Nella fase di valutazione attraverso attività ludiche strutturate e prove-gioco è stato possibile analizzare il funzionamento delle FE in contesti ad alta valenza motivazionale e privi di componenti valutative percepite. Le procedure osservazionali hanno consentito di rilevare pattern di comportamento, strategie cognitive spontanee, punti di forza e aree di vulnerabilità, favorendo una lettura funzionale delle competenze autoregolative dei partecipanti.

Sulla base degli esiti valutativi, sono stati poi progettati percorsi di potenziamento individualizzati e di gruppo, orientati alla stimolazione mirata delle funzioni esecutive risultate maggiormente compromesse. Gli interventi hanno adottato un approccio esperienziale, narrativo e multimodale, facendo uso di materiale visivo strutturato e supporti grafico-organizzativi letture guidate e consegne in formato verbale e/o scritto, giochi da tavolo selezionati per il loro valore ecologico e cognitivo, situazioni-problema progettate ad hoc, incluse attività in contesti naturali della routine quotidiana, giochi motori e attività interattive finalizzate alla regolazione attentiva e comportamentale. L'impianto metodologico ha privilegiato la generalizzazione delle competenze, la partecipazione attiva e la co-costruzione di strategie metacognitive funzionali.

Il protocollo predisposto sì è composto di una valutazione per mezzo di 3 prove-gioco di valutazione complessiva delle FE e 4 prove-gioco di valutazione di alcune specifiche FE (attenzione uditiva, attenzione visiva, inibizione e shifting attentivo, memoria di lavoro). Al termine della valutazione, ogni soggetto ha iniziato un percorso composto di un totale di 10 incontri individuali e/o di gruppo per la somministrazione di altrettante attività-gioco di stimolazione delle funzioni individuate come maggiormente deficitarie (Milano et al., 2022).

Nella strutturazione del percorso di intervento si è preso in considerazione materiale approntato allo scopo (Milano et al., 2022). Ulteriore materiale è stato rintracciato nei giochi da tavolo più famosi che stimolino una o più funzioni esecutive.

Al termine della fase di training si è proceduto a una rivalutazione complessiva e specifica delle funzioni con le stesse prove individuate all'inizio del percorso.

3. Proposte operative

In questa proposta il gioco emerge come uno strumento privilegiato: è una modalità flessibile, modulabile e intrinsecamente motivante, capace di creare un ambiente sicuro in cui sperimentare varie competenze senza la pressione della performance. Attraverso attività ludiche selezionate e adattate alle caratteristiche del gruppo, è stato possibile lavorare in modo indiretto ma efficace su processi quali l'inibizione, la memoria di lavoro, la pianificazione e il problem solving, favorendo al contempo la partecipazione attiva e il senso di autoefficacia.

Il protocollo proposto prevede lo svolgimento di prove-gioco che vogliono analizzare il funzionamento esecutivo del singolo soggetto. Sono stati sottoposti un totale di 3 prove che indagano complessivamente il funzionamento e le criticità individuali nelle competenze di inibizione, attenzione e shifting attentivo. Successivamente ogni partecipante ha intrapreso un percorso individuale di potenziamento delle abilità risultate più fragili con un totale di 12 attività (4 per il potenziamento delle abilità attentive, 4 per le competenze di inibizione e shifting attentivo e 4 per le funzioni di memoria di lavoro). In aggiunta sono state introdotte delle sessioni booster di attività ludiche in piccolo gruppo con materiale di gioco individuato dall'equipe come funzionale al potenziamento delle funzioni esecutive prese in considerazione. In particolare, alcuni famosi giochi da tavolo utilizzati sono stati: *Sardine!; Double; Codice segreto; Trova l'intruso; Indovina chi? Memory; Puzzle (di diversa difficoltà); Il gioco dei mimi; Golden train, carte da uno.*

Fig. 1. Un momento di attività ludica in palestra con un compito di inibizione di messaggi verbali e esecuzione di compiti motori semplici

Fig. 2. Preparazione del materiale cognitivo per un compito di problem solving su materiale in immagini

Fig. 3. Esecuzione di un compito di problem solving in gruppo con materiale visivo

**Fig. 4. Gioco competitivo in piccolo gruppo con materiale visivo.
Con l'utilizzo di un famoso gioco di società si sono cimentati in abilità di scansione visiva e riconoscimento con il reclutamento di memoria di lavoro e velocità di elaborazione**

Fig. 5. Esecuzione di un compito con materiale visivo che allena la memoria di lavoro visiva a breve termine tramite il riconoscimento di immagini presentate per un breve periodo di tempo e successivamente rimosse

Fig. 6. Svolgimento di un gioco di gruppo in palestra per allenare le funzioni di inibizione di una informazione verbale e successiva esecuzione di un compito motorio semplice

Fig. 7. Un momento di attività in piccolo gruppo per l'allenamento di abilità di riconoscimento, inibizione e memoria di lavoro

4. Prime conclusioni

Durante le sedute del laboratorio di FE si osservano le reazioni dei partecipanti. Calibrare di volta in volta le proposte richiede, da parte dell'operatore, molta flessibilità e adattamento. Le condizioni di esercizio non sono sempre identiche. Tenere lo stile del "gioco" richiede, da parte dell'educatore, grandi abilità relazionali. Nessun ospite deve vivere la frustrazione del fallimento, per cui si deve sempre porre massima attenzione al livello di difficoltà proposto nel gioco. Le attività proposte richiedono sempre un livellamento adattato al singolo ospite.

Al termine di ogni seduta viene redatto un report che costituisce la base di lavoro per il laboratorio successivo. Vengono sottolineati i punti di forza, i livelli conquistati nei differenti giochi dai singoli partecipanti e la possibilità di implementare le difficoltà. Ovviamente il lavoro deve considerare le condizioni rilevanti in cui ci si trova a operare, poiché spesso gli ospiti che frequentano il laboratorio non sono sempre disponibili. È sufficiente una crisi comportamentale poco prima dell'inizio del laboratorio per rimodulare le attività da proporre.

L' obiettivo principale è quello di lavorare sulla flessibilità cognitiva, operando innanzitutto sull'inibizione del compito, ovvero sulla capacità di riprogrammare la propria risposta in base alle informazioni e alle indicazioni ricevute. Questo aspetto è quello da cui ci aspettiamo grandi cambiamenti, soprattutto nella quotidianità, e per quelle persone con ASD che sono estremamente rigide nelle loro ritualità quotidiane.

Durante il laboratorio vengono anche sperimentati nuovi giochi, al fine di verificarne l'utilità o meno. Durante la sperimentazione di nuovi giochi c'è inizialmente molta più libertà. L' obiettivo trasversale è quello di creare una lista di giochi da poter utilizzare anche in base alle caratteristiche di futuri partecipanti.

In ogni incontro l'inizio dei giochi parte sempre con una bassa richiesta cognitiva e, successivamente, si cerca di arrivare al livello massimo a cui l'ospite era arrivato nel laboratorio precedente. Questo training dura in genere circa 20-30 minuti, non sempre consecutivi.

La prima misurazione viene effettuata considerando l'incremento di difficoltà nelle varie proposte ludiche. Stiamo osservando se, nei vari giochi, i partecipanti riescono ad aumentare nel tempo la memoria di lavoro, la flessibilità cognitiva e la capacità di inibire; questa diventa una misura oggettiva. Un esempio: nel gioco delle carte "Uno" si misura quante variabili riescono a considerare nella memoria di lavoro e l'incremento di queste nei vari mesi.

Nel quotidiano, al momento, stiamo procedendo attraverso un'osservazione partecipata rispetto alle rigidità tipiche dei singoli, e stiamo registrando la riduzione o meno del numero di crisi comportamentali ogniqualvolta una routine viene violata. Nel momento in cui una routine viene violata e l'educatrice propone una spiegazione, stiamo osservando e valutando se, rispetto alle reazioni prece-

denti, la persona riesce a far fronte alla frustrazione. Questo al momento è il parametro che stiamo utilizzando per verificare un miglioramento dell' inibizione nel quotidiano. In futuro si procederà a una valutazione pre e post laboratorio. Al momento stiamo considerando quattro obiettivi: verificare le differenti tipologie di giochi, verificare l'adattamento ai livelli cognitivi e di funzionamento degli ospiti, verificare i miglioramenti nell'arco dei mesi, e osservare nel quotidiano eventuali cambiamenti rispetto alle criticità comportamentali precedenti.

Bibliografia

Acero-Ferrero, M., & Escolano-Pérez, E.,(2024). Executive Functions Assessment in a Child with Autism: A Pilot Single-Case Study from a Longitudinal and Mixed Methods Approach, *Children*, 11(12), 1468.

Benso F. (2018) *Attenzione esecutiva, memoria e autoregolazione. Una riflessione neuroscientifica su funzionamento, assessment, (ri)abilitazione*, Hogrefe Editore.

Benso F. e Benso E. (2023). *I principi neuroscientifici dei training cognitivi* , Hogrefe Editore.

Caldani, S., Bucci, M. P., Humeau, E., & Delorme, R. (2023). Inhibition functions can be improved in children with autism spectrum disorders: An eye-tracking study. *International Journal of Developmental Neuroscience*, Aug;83(5):431-441.

Ceruti, C., Mingozzi, A., Scionti, N., & Marzocchi, G. M. (2024). Comparing Executive Functions in Children and Adolescents with Autism and ADHD — A Systematic Review and Meta-Analysis. *Children*, 11(4), 473.

Christoforou, A., et al. (2023). Executive function profiles of preschool children with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *JCPP Advances*, 3(2), e12123.

Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J., Pye, J. E., Hickie, I., & Guastella, A. J. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23(5), 1198–1204.

Faja, S., Clarkson, T., Gilbert, R., Vaidyanathan, A., Greco, G., Rueda, M. R., Combita, L. M., & Driscoll, K. (2022). A preliminary randomized, controlled trial of executive function training for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 26(2).

Lai, C. L. E., Lau, Z., Lui, S. S., Lok, E., Tam, V., Chan, Q., Cheng, K. M., Lam, S. M., & Cheung, E. F. (2017). Meta-analysis of neuropsychological measures of executive functioning in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism Research,* 10(5), 911–939.

Milano, C., Sepe, C., Marotta, M. V., & Mastroprimiano, E. (2022). *Allenare le funzioni esecutive nella scuola dell'infanzia: Giochi e laboratori per il potenziamento di attenzione, memoria di lavoro, inibizione e flessibilità*. Erickson. (Collana: Materiali / Didattica)

Pedrinazzi M. , Sangalli A.L. , Tognon F. (2025), *Percorsi educativi e didattici per bambini speciali*, Quiedit, Verona.

Pasqualotto, A., Mazzoni, N., Bentenuto, A., Mulè, A., Benso, F., & Venuti, P. (2021).

Effects of Cognitive Training Programs on Executive Function in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. Brain science 11 (10), 1280.

Rodríguez Timaná LC, Castillo García JF, Bastos Filho T, Ocampo González AA, Hincapié Monsalve NR, Valencia Jimenez NJ.(2024) Use of Serious Games in Interventions of Executive Functions in Neurodiverse Children: Systematic Review. *JMIR Serious Games,* Dec 18;12:e59053.

Suárez-Manzano, S., Ruiz-Ariza, A., Marques de Loureiro, N. E., & Martínez-López, E. J. (2024). Effects of Physical Activity on Cognition, Behavior, and Motor Skills in Youth with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Intervention Studies. *Behavioral Sciences*, 14(4), 330.

Yeung MK, Bai J, Mak KL. (2024). Longitudinal changes in executive function in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analyses. *Autism Res*. Oct;17(10):2045-2063.

SP3 – 2
Tracciare sentieri: l'Università come parte del Progetto di vita

Ezia Locantore[1], Jacopo Venè[2], Donatella Fantozzi[3]

L'Università rappresenta un passaggio cruciale non solo per la formazione accademica, ma anche per l'inclusione sociale e la costruzione del Progetto di vita. Per molte persone con disabilità, la conclusione del percorso scolastico coincide con il rischio di esclusione dai contesti formativi e relazionali: in questo scenario, l'accesso all'Università diventa un'opportunità fondamentale per contrastare la marginalizzazione e affermare la propria autodeterminazione, opponendosi a processi di infantilizzazione ancora diffusi. L'ingresso, la permanenza e il riconoscimento del proprio ruolo nell'istituzione accademica non si riducono dunque a questioni organizzative o gestionali, ma richiamano una riflessione più ampia sul diritto all'inclusione e alla costruzione di traiettorie di vita future nonché sul dovere di garantire l'accessibilità da parte delle Istituzioni. In questa prospettiva, presentiamo una ricerca sperimentale che combina interviste qualitative, analisi dell'ecosistema digitale dei servizi per l'inclusione e progettazione di interventi migliorativi, in una prospettiva sistemica di coinvolgimento di studenti, docenti e personale universitario.

Keywords: Inclusione universitaria, Bisogni educativi speciali, Pedagogia Speciale, Accessibilità digitale, Progetto di vita.

1. La prospettiva della ricerca

La ricerca in pedagogia speciale si colloca, per sua natura, all'interno di un campo caratterizzato da un'elevata complessità epistemologica e metodologica. Essa non può essere concepita come un percorso rigidamente predeterminato, né come un processo lineare di verifica di ipotesi stabilite a priori. Al contrario, richiede un atteggiamento di apertura e di disponibilità a lasciarsi interrogare dalla realtà educativa, assumendo la flessibilità come principio metodologico fondamentale. In questa prospettiva, le piste di ricerca possono essere intese come "percorsi da in-

1 Dottoranda in Filosofia presso le Università di Pisa e Firenze.
2 Dottorando in Filosofia presso le Università di Pisa e Firenze.
3 Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Pisa.

dividuare e da percorrere che non possono sempre essere lineari e che sovente si incrociano con sentieri che segnalano altre possibilità d'incontro, altri itinerari che possono (dovrebbero) essere percorsi senza il timore di perdere la propria origine (l'identità) ma senza, neppure, l'ambizione di colonizzazione" (Bocci, 2012, p. 39). Sono quindi i sentieri che diventano possibili strade da seguire in corso d'opera, modifiche anche strutturali a percorsi di indagine del reale, che proprio da esso traggono beneficio e nutrimento. Inevitabilmente, una ricerca che voglia comprendere come promuovere il benessere di persone con bisogni educativi speciali diventa un percorso di de-strutturazione e ri-strutturazione di un nucleo centrale, quindi non univocamente determinato, reattivo a modifiche concepibili in corso d'opera. Il compito del ricercatore consiste dunque nel riconoscere e valorizzare tale complessità, evitando forme di conoscenza riduttive o semplificanti e assumendo, invece, uno sguardo capace di cogliere le molteplici dimensioni che attraversano i contesti educativi (Lascioli, 2011, p. 42).

In questo quadro, l'Università rappresenta uno spazio particolarmente significativo per l'analisi e la promozione di processi inclusivi. L'Università, infatti, "proprio per la sua capacità di accrescere un pensiero critico e riflessivo, rappresenta un passaggio fondamentale nello sviluppo dello human agency di gruppi sociali che, tradizionalmente, hanno meno potere nella società" (Valenti, 2019, p. 36). A conferma di tale rilevanza, i dati nazionali degli ultimi anni evidenziano un incremento significativo della presenza di studenti con BES nell'istruzione terziaria, fenomeno che sollecita con urgenza una riflessione sulla strutturazione di percorsi realmente accessibili e inclusivi. Come mostra il Rapporto ANVUR (2022), "Gli studenti con disabilità e DSA nelle Università italiane. Una risorsa da valorizzare", il numero di studenti con disabilità è passato da poco più di 4.000 nell'anno accademico 1999/2000 a quasi 18.000 nel 2018/2019. Per quanto riguarda gli studenti con DSA, per i quali è opportuno considerare anche il fenomeno della mancata dichiarazione delle certificazioni, i dati partono ovviamente dall'anno accademico 2011/2012, con poco più di 1.000 studenti, fino a superare le 14.000 unità nel 2019/2020, evidenziando una crescita talmente rapida per cui "se proseguirà il trend attuale, nell'arco di pochi anni, gli studenti con DSA diventeranno la componente principale" (ANVUR, 2022, p.22) rispetto agli studenti con disabilità. Infine, risulta particolarmente significativo l'aumento della percentuale complessiva di studenti con disabilità o con DSA sul totale della popolazione studentesca, che registra un incremento dell'1,60%, raggiungendo circa l'1,80% nell'anno accademico 2019/2020.

Proprio per la consistenza dei numeri, e non solo per un cambio di paradigma, diventa necessario per il mondo universitario il passaggio definitivo da un'ottica di creazione di percorsi alternativi accessibili ad una ben più ampia di atenei che siano inclusivi nel loro complesso e nel loro particolare. In tale direzione, è risaputo, i modelli dell'International Classification of Functioning, Disability and

Health (OMS, 2001) e dell'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002) hanno contribuito a spostare l'attenzione dalle limitazioni individuali ai contesti di apprendimento, sottolineando come sia l'ambiente educativo a dover essere progettato in modo tale da accogliere, a priori, la pluralità delle differenze (Zappaterra, 2022). Questo cambiamento di prospettiva risulta particolarmente significativo nei contesti universitari, nei quali l'individuo è chiamato a diventare sempre più protagonista dei propri percorsi di formazione: egli deve "diventare imprenditore della propria personalità, del proprio apprendimento e deve essere più incline al pluralismo e alla contingenza" (Favorini, 2016, p. 68). Gli interventi allora che vogliano rendere l'università un luogo accessibile, non solo da un punto di vista fisico, devono essere intesi in ottica complessa e sinergica. Prima di tutto, devono andare nella direzione di promuovere il benessere di tutti i partecipanti alla vita accademica, sia dal lato degli studenti che da quello dei docenti. Ascoltare il punto di vista di entrambi i gruppi può servire a comprendere quali bisogni siano presenti, per intervenire accuratamente, senza spreco di risorse. Alcuni docenti andranno allora sensibilizzati proprio perché spesso il "salto" necessario per mettere in pratica un'inclusione che vada oltre enunciazioni di principio riguarda un cambiamento di prospettiva e una consapevolezza delle possibilità che trasformano la didattica in chiave di accessibilità a tutto tondo. Se in alcuni casi è da predisporsi un'ottica di sensibilizzazione, in altri, come ad esempio per i tutor, è ovviamente da preferirsi quella della formazione. Un percorso allora che tenga presenti le dimensioni dell'inclusione non solo tramite le conoscenze ma soprattutto per suscitare le competenze negli attori che gravitano intorno agli studenti con BES può essere la chiave per fornire strumenti operativi alla creazione di ambienti realmente inclusivi e soprattutto accessibili.

Chiaramente, una tale trasformazione è campo di indagine della Pedagogia Speciale, che può assumere un ruolo strategico nell'orientare non solo la formazione di persone con BES, ma di tutti gli studenti. Come ricorda Andrea Canevaro, infatti, "una buona pedagogia speciale è parte di una buona pedagogia generale e i problemi posti dall'educazione di bambini [con BES] mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione generale" (Canevaro, 2002).

All'interno dei contesti universitari, tali questioni assumono una rilevanza particolare in relazione al tema del Progetto di vita di persone con bisogni educativi speciali. L'accesso e la permanenza nell'istruzione terziaria rappresentano infatti una fase cruciale dei percorsi biografici individuali, in cui si intrecciano dimensioni formative, professionali e identitarie. Il Progetto di vita "richiama un percorso esistenziale di etero/auto orientamento. È quindi una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che l'individuo concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai

quali ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale" (Mura, 2016, pp. 193-194). In questa prospettiva, il passaggio all'età adulta e ai contesti universitari non implica l'abbandono della personalizzazione dei percorsi educativi, ma richiede piuttosto di declinarla in forme capaci di valorizzare l'autonomia e la capacità decisionale degli studenti, ad esempio tramite l'ascolto diretto delle loro esperienze di vita, accademica e non.

Alla luce di queste considerazioni, i servizi universitari dedicati all'inclusione possono essere interpretati non soltanto come dispositivi di supporto, ma come contesti privilegiati di ascolto e di mediazione tra istituzione e studenti. In particolare, nei confronti di persone adulte che hanno sviluppato nel tempo una profonda consapevolezza delle proprie condizioni e dei propri bisogni, diventa fondamentale adottare un approccio basato sul riconoscimento della loro competenza esperienziale. L'ascolto attivo e la valorizzazione del punto di vista degli studenti rappresentano, in questo senso, non soltanto una scelta metodologica, ma un presupposto epistemologico coerente con il paradigma inclusivo e con l'obiettivo di sostenere percorsi autentici di autonomia e autodeterminazione all'interno dell'istruzione superiore.

2. Il contesto della ricerca

La ricerca si colloca all'interno delle attività promosse dall'USID (Ufficio Servizi per l'Inclusione di studenti con disabilità) dell'Università di Pisa, servizio finalizzato a garantire accesso, partecipazione e permanenza degli studenti con bisogni educativi speciali nel contesto accademico. In questa prospettiva, l'università non è intesa soltanto come luogo di formazione, ma come contesto di vita in cui dimensioni educative, sociali e relazionali incidono sulle possibilità di partecipazione e sulla costruzione delle traiettorie esistenziali. L'esperienza universitaria rappresenta uno spazio di transizione cruciale, in cui si ridefiniscono identità, competenze e possibilità di autodeterminazione.

In questo scenario, i servizi per l'inclusione universitaria assumono un ruolo strategico. Essi incidono concretamente sulle opportunità di accesso, permanenza e partecipazione degli studenti. La loro efficacia, tuttavia, non può essere data per scontata: la presenza di servizi strutturati non ne garantisce automaticamente la fruizione, poiché risultano determinanti la visibilità, la chiarezza comunicativa e la capacità di intercettare i bisogni reali degli studenti. È a partire da queste considerazioni che si sviluppa il presente studio, volto a indagare il ruolo dei servizi universitari per l'inclusione come parte dei processi di costruzione del progetto di vita.

In tale prospettiva, appare significativa la testimonianza di Tommaso Fanucci, proposta nel volume Scomodo. Il mio percorso ad ostacoli. Con riferimento al

periodo scolastico, Fanucci scrive: "I miei compagni iniziavano a ridere e la maestra immancabilmente mi buttava fuori dalla classe, staccava il motore della carrozzina e mi chiudeva la porta in faccia […] mi sentivo un parassita di cui tutti volevano liberarsi quanto prima" (Fanucci, 2024, p. 30). Esperienze come questa mostrano che l'accesso formale ai contesti educativi non coincide con una reale inclusione e richiamano la necessità di costruire ambienti capaci di riconoscere la persona nella sua dignità e nelle sue possibilità di partecipazione.

Nel medesimo volume, il passaggio all'università viene invece descritto come un momento di svolta: "In me cresceva sempre di più il desiderio di autonomia [...] Mi sentivo utile e pienamente coinvolto" (Fanucci, 2024, p. 110). La testimonianza evidenzia come il contesto universitario, quando strutturato in modo accessibile e inclusivo, possa favorire apprendimento, autonomia e partecipazione attiva. L'Università si configura così come uno spazio privilegiato per la costruzione del progetto di vita.

3. Disegno della ricerca, sviluppo progettuale e monitoraggio

La ricerca si configura come uno studio qualitativo e progettuale, articolato secondo una logica di ricerca-azione, in cui l'analisi dei contesti si intreccia con la progettazione di interventi migliorativi. Il disegno prevede il coinvolgimento di personale dei servizi per l'inclusione, docenti, tutor alla pari e studenti con disabilità, considerati non soltanto destinatari, ma soggetti attivi nei processi di indagine. Il contesto universitario è caratterizzato dalla presenza di infrastrutture digitali consolidate - piattaforme per la didattica online, sito web dedicato ai servizi, contenuti audiovisivi informativi e canali social istituzionali - che costituiscono un ecosistema comunicativo. Pur in presenza di strumenti strutturati, sono emerse criticità relative alla diffusione delle informazioni.

In tale quadro, la ricerca mira ad analizzare criticamente l'ecosistema digitale dell'USID, con attenzione all'accessibilità dei siti web, alla chiarezza dei contenuti e alla presenza di informazioni sui canali social istituzionali; a proporre miglioramenti nella struttura e nella comunicazione digitale dei servizi; a sperimentare strategie di comunicazione e strumenti audiovisivi capaci di aumentare visibilità ed engagement; e a verificarne l'efficacia attraverso strumenti quantitativi e qualitativi. La dimensione valutativa, pertanto, non è stata pensata come momento separato e conclusivo, ma come componente interna all'intero percorso di ricerca.

Gli studenti con bisogni educativi speciali rappresentano i destinatari diretti dei servizi e delle informazioni digitali, ma anche interlocutori attivi attraverso feedback e colloqui. Un secondo gruppo fondamentale è rappresentato dai docenti universitari, il cui ruolo di mediazione è cruciale nella diffusione delle informazioni e nell'integrazione delle pratiche inclusive nella didattica. Accanto a questi,

i tutor alla pari svolgono una funzione operativa rilevante nel supporto diretto agli studenti mentre il personale USID è coinvolto nella definizione delle priorità operative e nell'implementazione concreta dei miglioramenti individuati.

Il progetto si articola in una serie di azioni integrate. Una prima linea di intervento riguarda l'utilizzo e il potenziamento delle video pillole rivolte ai docenti e al personale universitario, progettate per offrire indicazioni operative per una didattica accessibile. Una seconda azione riguarda il rafforzamento della formazione rivolta ai tutor alla pari, con l'obiettivo di fornire strumenti più specifici rispetto alla chiarezza delle informazioni, all'accessibilità dei materiali e alla qualità della mediazione tra studenti e servizi. Si tratta anche di vedere i tutor come figure in grado di indirizzare verso una reale accessibilità universitaria: in ottica di UDL, d'altronde, "il tutor non è l'eroe che aggiusta, ma il professionista che orchestra insieme a docenti e servizi una normalità più giusta" (Fantozzi, 2025, p. 78).

In parallelo, il progetto ha previsto un'analisi della popolazione studentesca che accede ai servizi, così da orientare in maniera più mirata le strategie di comunicazione e gli interventi progettuali. Infatti, una fase centrale ha riguardato la valutazione dell'accessibilità del sito dei servizi per l'inclusione, con attenzione alla struttura delle informazioni, alla navigabilità e alla chiarezza comunicativa, al fine di individuare criticità e proporre miglioramenti concreti. L'osservazione preliminare dei siti web e dei canali social e il confronto con servizi analoghi di altri Atenei hanno consentito di individuare i principali bisogni relativi all'accessibilità delle informazioni, alla visibilità dei servizi e alla chiarezza comunicativa.

Il progetto include anche una fase di affiancamento al personale dell'USID durante i colloqui di orientamento rivolti agli studenti, attività che ha consentito di osservare direttamente le modalità di accesso ai servizi e le difficoltà incontrate nei percorsi accademici.

Un ruolo rilevante è stato attribuito, infine, alle interviste qualitative rivolte agli studenti con bisogni educativi speciali, finalizzate a esplorare la percezione del contesto accademico, il ruolo delle tecnologie e il modo in cui l'esperienza universitaria viene vissuta come spazio di crescita, riconoscimento e possibilità di realizzazione personale. Attraverso questa dimensione narrativa, la ricerca ha inteso cogliere la complessità dell'esperienza vissuta, andando oltre una lettura funzionale dei servizi e restituendo la portata esistenziale del percorso universitario.

Tra gli output del progetto rientrano l'analisi dell'accessibilità e dell'organizzazione del sito USID, dello Sportello DSA e dello Sportello Ascolto, le proposte di miglioramento della struttura informativa, l'erogazione di video pillole rivolte ai docenti, un video di presentazione del servizio e della figura del tutor alla pari e un questionario per la valutazione dell'efficacia comunicativa.

Durante lo sviluppo delle attività, il monitoraggio si è costruito attraverso il confronto con il personale dell'Ufficio, l'attenzione alla diffusione dei contenuti audiovisivi e l'osservazione delle reazioni dei docenti rispetto alle video pillole.

La verifica finale è stata affidata a un questionario anonimo rivolto ai docenti che avevano fruito dei materiali informativi, utile a rilevare indicatori relativi all'utilità percepita e alla chiarezza dei contenuti, insieme a osservazioni qualitative e suggerimenti di miglioramento.

Bibliografia

Arcangeli L., Sannipoli M. (2020). Lasciar parlare l'altro da sé. La narrazione autobiografica del Sé degli studenti con disabilità dell'Università di Perugia. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (2), 138-151.

Arcangeli L., Emili E.A., Sannipoli M. (2017). Studenti con bisogni educativi speciali all'università: La narrazione autobiografica e il funzionamento del Sé in una prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5 (2), 13-24.

Bellacicco R. (2018). *Verso un'università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Canevaro A. (2013). Pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.

Canevaro A., Goussot A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.

De Anna L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.

Fanucci T. (2024). *Scomodo. Il mio percorso a ostacoli*. Pisa: Felici Editore.

Fantozzi D. (2025). Il tutoraggio come ponte: un processo culturale. In F. Corradi (Ed.), *Compagni di viaggio*. Pisa: Pisa University Press.

Favorini A.M. (Ed.) (2016). *Conoscenza, formazione e progetto di vita. Metodi e prospettive per l'inclusione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi C. (2023). Progetti di vita e transizioni. La pedagogia speciale tra specificità e relazioni interdisciplinari. In D. Fantozzi (Ed.), *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press.

Giaconi 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 (Eds.), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre*. Trento: Erickson.

Lascioli A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.

Mura G. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali. Questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.

Pace S., Pavone M., Petrini D. (Eds.) (2018). *Universal inclusion. Rights and opportunities for students with disabilities in the academic context*. Milano: FrancoAngeli.

Pinnelli S., Fiorucci A., Giaconi C. (Eds.) (2024). *I linguaggi della pedagogia speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Rose D., Meyer A. (2002). *Teaching every student in the digital age. Universal design for learning.* Cambridge (MA): Harvard Education Press.

Valenti A. (2019). *I servizi d'ateneo in un'università inclusiva*. Trento: Erickson.

Zappaterra T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive. Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Brescia: Guerini Scientifica.

SP3 – 3
Il potenziale inclusivo della musica come medium per la realizzazione del Progetto di Vita: esiti di un'indagine esplorativa

Alessio Di Paolo, Naomi La Manna, Rita Colace, Iolanda Zollo[1]

L'inclusione si configura quale processo dinamico volto a promuovere la partecipazione di tutti attraverso traiettorie non lineari capaci di valorizzare le potenzialità individuali. In tale prospettiva, la musica si configura come *medium* vicariante che favorisce ascolto, espressione e interdipendenza, contribuendo alla costruzione del Progetto di Vita. Muovendo da tali premesse, lo studio presenta gli esiti di un'indagine esplorativa condotta con 146 docenti coinvolti nei percorsi PNRR, mediante un questionario adattato dall'Index for Inclusion (Indicatori C.11). I docenti in servizio hanno avuto modo di approfondire tematiche concernenti le tecnologie didattiche e l'uso consapevole delle stesse, con una particolare attenzione agli strumenti di creatività in ambito artistico-musicale. I risultati evidenziano un utilizzo ancora parziale della musica come risorsa inclusiva, pur confermandone il potenziale e sollecitando un ripensamento dell'agire didattico in chiave interdisciplinare.

Keywords: inclusione; musica; Progetto di Vita; Index for Inclusion; non linearità.

1 Alessio Di Paolo, Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze, Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno-adipaolo@unisa.it
Naomi La Manna, Dottorando di ricerca in Teaching & Learning Sciences, Università degli Studi di Macerata e Salerno, n.lamanna@unimc.it
Rita Colace, Dottorando di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno, rcolace@unisa.it
Iolanda Zollo, Professore Ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno, izollo@unisa.it

Introduzione[2]

L'inclusione, nel tempo, si è delineata come un processo dinamico, orientato a promuovere la partecipazione di tutti e di ciascuno attraverso la realizzazione di *traiettorie non lineari* capaci di intercettare e valorizzare le potenzialità individuali all'interno di contesti educativi sempre più complessi (Sibilio, 2015; Aiello, 2017). In tale prospettiva, l'agire educativo si è progressivamente configurato come spazio di progettazione intenzionale e nel quale la costruzione di un proprio Progetto di Vita non si è limitata a una dimensione programmatica, ma ha assunto la forma di un processo continuo di attribuzione di senso, radicato nell'esperienza e nella relazione.

All'interno di questo orizzonte, la musica ha assunto una configurazione peculiare quale *medium vicariante* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017), in grado di attivare percorsi alternativi di accesso alla conoscenza e di riorganizzazione dell'esperienza, favorendo l'ascolto come disposizione all'apertura (Buser & Imbert, 1992), l'espressione come possibilità di esteriorizzazione del sé (Sacks, 2006) e l'interdipendenza come condizione imprescindibile delle relazioni (Sarazin, 2017).

Da tale orientamento, la progettazione in chiave musicale ha dunque assunto una natura proteiforme non soltanto relegata ad uno specifico ambito disciplinare, bensì come dispositivo didattico trasversale capace di incidere profondamente sui processi di costruzione del senso e sulle dinamiche relazionali che attraversano i contesti scolastici. In tale direzione, la musica ha mostrato la sua capacità di operare come mediatore tra dimensione *cognitiva* ed *emotiva*, attivando al contempo forme di partecipazione che hanno favorito il riconoscimento reciproco e la costruzione di comunità inclusive.

La rilevanza della musica nei processi inclusivi è stata ulteriormente evidenziata da studi che ne hanno sottolineato il contributo nel sostenere la partecipazione di discenti con Bisogni Educativi Speciali e nel promuovere ambienti di apprendimento più accessibili e significativi (Draper, 2022; Mommo, Sutela, & Mononen, 2025).

In una prospettiva più ampia, la pratica musicale è stata interpretata come esperienza *multimodale* e *multiculturale*, mediante la quale intrecciare dimensioni identitarie e sociali, contribuendo alla costruzione di contesti inclusivi aperti e plurali (Argyriou, 2025), anche attraverso l'integrazione di strumenti e tecnologie innovative che amplificano le possibilità di accesso e partecipazione (Polgar, 2025).

2 Il lavoro è il frutto del lavoro scientifico degli autori; tuttavia, l'attribuzione dei paragrafi è la seguente: Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 1, 4 con relativi sottoparagrafi e 5; Naomi La Manna è autrice del paragrafo 3; Rita Colace è autrice del paragrafo 4, Iolanda Zollo è coordinatore scientifico del lavoro.

Alla luce di tali considerazioni, il presente contributo presenta gli esiti di un'indagine esplorativa volta a indagare i livelli di inclusione scolastica mediante l'applicazione delle arti, con particolare riferimento alla musica, secondo un agire progettuale coerente con i principi del Progetto di Vita e dell'Index for Inclusion. In questa prospettiva, la musica è stata assunta non come semplice contenuto, ma come dispositivo didattico e pedagogico capace di generare relazioni, attivando processi di significazione e sostenendo la costruzione di traiettorie di sviluppo esistenziale e sociale.

2. L'Index for Inclusion tra dimensione valoriale e pratiche educative: il contributo della musica alla costruzione di contesti inclusivi

Il costrutto di inclusione è progressivamente andato oltre la prospettiva dell'integrazione intesa in senso compensativo o meramente adattivo, per delinearsi come processo sistemico volto alla piena partecipazione di tutti, alla rimozione degli ostacoli e alla valorizzazione delle differenze all'interno dei contesti educativi. La scuola inclusiva, così, non coincide con un'organizzazione che semplicemente accoglie la presenza della diversità, ma viene a delinearsi come comunità che rilegge criticamente i propri assetti culturali, organizzativi e didattici, assumendo la differenza come risorsa da cui far derivare possibilità di sviluppo individuale e collettivo (Goussot, 2015; Dovigo, 2017).

È precisamente entro tale orizzonte che l'Index for Inclusion di Tony Booth e Mel Ainscow, pubblicato per la prima volta nel 2000, assume una rilevanza peculiare e si presenta non come modello prescrittivo o tecnica di intervento predefinita, bensì come uno strumento originale che, orientato alla riflessione e alla progettazione partecipata, attraverso indicatori e domande e seguendo una direzione inclusiva, fornisce gli elementi per costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti (Booth & Ainscow, 2014). L'originalità dell'Index risiede nel fatto che il cambiamento non viene fatto dipendere prioritariamente da un repertorio di procedure, quanto piuttosto dalla capacità della comunità educante di interrogarsi sui valori che orientano l'agire, sui significati attribuiti all'inclusione e sulle forme concrete attraverso cui essa può essere tradotta in cultura condivisa, in scelte politiche e in pratiche quotidiane (Booth & Dyssegaard, 2008; Dovigo, 2014). Tra le dimensioni riportate, le pratichenon designano soltanto il "fare" didattico in senso tecnico, ma rinviano al contenuto e ai modi in cui si insegna e si apprende, cioè al modo in cui il curricolo viene reso accessibile, significativo e partecipabile da parte di tutti gli alunni (Booth & Ainscow, 2014).

Proprio per tale ragione, l'attenzione riservata dall'Index ai percorsi artistico-espressivi, e in particolare alla musica, assume un valore che va ben oltre la collocazione disciplinare di tale esperienza. L'indicatore relativo alla musica, il C.1.11,

infatti, non riguarda semplicemente la presenza di attività musicali nel curricolo, ma interroga la scuola circa la qualità inclusiva di tali esperienze: la varietà dei repertori proposti, la possibilità per tutti gli alunni di prendere parte all'attività musicale, l'accesso a strumenti differenti, la partecipazione al canto, il rapporto tra pratiche musicali e contesti culturali degli studenti, la connessione tra espressione artistica, apprendimento e appartenenza. Se, infatti, l'inclusione è da intendersi come ampliamento delle opportunità di partecipazione e di scelta per tutti coloro che prendono parte all'esperienza scolastica (Aiello, 2015), allora la pratica musicale appare capace di rendere visibile tale principio in modo paradigmatico. Tale dimensione risulta coerente con la prospettiva secondo cui l'inclusione non si esaurisce nell'adeguamento del singolo al contesto, ma implica una trasformazione del contesto stesso, affinché esso divenga più accessibile, più democratico e più aperto al contributo di ciascuno (Goussot, 2015; Booth, 2011). La musica, in questo scenario, è capace di intrecciare dimensione cognitiva, relazionale, emotiva e culturale.

L'indicatore relativo alla musica, pertanto, appare emblematico della funzione euristica degli indicatori dell'Index nel loro complesso: esso sollecita la comunità scolastica a interrogarsi sul tipo di esperienza che intende promuovere, sulle possibilità di accesso che offre, sulle barriere che ancora persistono e sulle risorse che possono essere mobilitate. In questo senso, come suggerisce la stessa prospettiva del Nuovo Index, l'obiettivo non è applicare una tecnica, bensì tradurre in azione i valori inclusivi, costruendo pratiche nelle quali partecipazione, rispetto, uguaglianza di valore e valorizzazione delle differenze cessino di essere principi astratti e diventino criteri concreti dell'agire educativo maggiormente orientato alla non linearità e alla creatività (Booth & Ainscow, 2014; Zollo, 2019).

3. Creatività e pensiero divergente per una didattica non lineare

La pratica musicale, come emerso dalle premesse sopracitate, si configura quale processo orientato ad un agire non lineare e creativo, elementi imprescindibili per una didattica inclusiva e volta alla valorizzazione di tutti e di ciascuno. In tale prospettiva, la creatività non può essere intesa esclusivamente come produzione originale o espressione individuale, ma come processo cognitivo dinamico e relazionale, strettamente connesso al pensiero divergente, alla capacità di esplorare molteplici soluzioni e di ristrutturare continuamente l'esperienza (Craft, 2005; Cavallin, 2015; Starko, 2021). La letteratura ha ampiamente evidenziato come il pensiero divergente, nelle sue dimensioni di fluidità, flessibilità, originalità ed elaborazione, rappresenti un elemento centrale per la costruzione di ambienti di apprendimento capaci di accogliere la pluralità degli stili cognitivi e delle modalità di partecipazione degli studenti (Starko, 2021; Kaufman & Stenberg, 2010). In

questa direzione, promuovere la creatività significherebbe predisporre contesti educativi in cui l'errore non venga stigmatizzato, ma riconosciuto come occasione di rielaborazione, e in cui l'apprendimento si sviluppi attraverso traiettorie non lineari, aperte e situate.

All'interno di tale cornice, la musica emerge come uno dei dispositivi pedagogici più efficaci nel sostenere lo sviluppo del pensiero creativo e nel promuovere una didattica inclusiva (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). In quanto linguaggio universale, multimodale e profondamente radicato nell'esperienza corporea ed emotiva, la musica consente di attivare processi cognitivi complessi che coinvolgono simultaneamente percezione, azione e simbolizzazione (Bottero, 2003). Essa, infatti, permette di operare attraverso canali alternativi rispetto a quelli esclusivamente verbali, offrendo opportunità di accesso alla conoscenza anche a studenti che presentano difficoltà linguistiche, cognitive o relazionali (Riccò, 1998; Bottero, 2003). In tal senso, la musica si configura come *medium vicariante*, capace di riorganizzare l'esperienza e di costruire percorsi di apprendimento plurali e differenziati, in linea con i principi della didattica inclusiva (Berthoz, 2015; Sibilio, 2015).

La relazione tra musica e creatività è interdisciplinare e potrebbe essere orientata a superare una visione settoriale delle discipline e a promuovere approcci interdisciplinari e sistemici. Questo però richiederebbe un cambio di paradigma da parte del docente e lo sviluppo di competenze trasversali quali la capacità di problem solving, la flessibilità cognitiva e la collaborazione (Craft, 2005; Lucas & Spencer, 2017). Una didattica basata sul pensiero divergente, infatti, richiede costantemente processi di ascolto attivo, coordinazione e adattamento, che rendono l'apprendimento un'esperienza condivisa e dinamica, in cui il significato emerge dall'interazione tra i soggetti e il contesto (Craft, 2005; Lucas & Spencer, 2017). In questo senso, la musica si inserirebbe in una prospettiva di didattica non lineare, nella quale i percorsi di apprendimento non sono predeterminati per tutti e ciascuno, ma si adattano alle situazioni emergenti e sono costantemente negoziati (Sibilio, 2015). Questo risulta essere un elemento chiave per permettere agli studenti di esplorare le proprie potenzialità, di sviluppare interessi e di costruire competenze che possono essere trasferite in diversi ambiti della vita personale e sociale. Fattori, questi ultimi, importanti per la costruzione del Progetto di Vita, inteso come processo continuo di attribuzione di senso e di orientamento esistenziale (Pavone, 2008; Mura, 2018). La musica, infatti, non solo favorirebbe lo sviluppo di abilità specifiche, ma contribuirebbe alla formazione di atteggiamenti e disposizioni mentali quali l'apertura, la curiosità e la capacità di collaborare, che risultano fondamentali per affrontare le sfide della contemporaneità.

4. Descrizione dell'indagine esplorativa

Lo studio si è configurato come un'indagine esplorativa finalizzata ad analizzare il potenziale inclusivo della musica quale *medium* pedagogico capace di sostenere processi di partecipazione, espressione e costruzione del Progetto di Vita all'interno dei contesti scolastici. L'impianto teorico di riferimento ha assunto i principi dell'Index for Inclusion, interpretando l'inclusione come processo dinamico e trasformativo orientato alla valorizzazione delle differenze e alla promozione di traiettorie educative *non lineari*.

a. Obiettivo

L'obiettivo della ricerca è consistito nell'indagare i livelli di inclusione scolastica mediati dall'impiego della musica e delle arti, con particolare attenzione alla dimensione progettuale dell'agire didattico e alla sua incidenza nella costruzione di significati personali e sociali, coerentemente con quanto previsto nel Progetto di Vita e utilizzando l'Index for Inclusion .

b. Partecipanti

I partecipanti allo studio sono stati complessivamente 146 docenti in servizio, coinvolti in percorsi formativi afferenti alle linee di intervento del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, con specifico riferimento ai DD.MM. 65 e 66 del 2023. La composizione del campione ha pertanto riflesso un insieme professionalmente qualificato di soggetti impegnati in processi di innovazione didattica e inclusiva, all'interno dei quali l'impiego della musica e delle arti ha rappresentato un possibile ambito di sperimentazione pedagogica.

La selezione dei partecipanti è avvenuta secondo criteri di opportunità, privilegiando contesti nei quali fosse già attiva una riflessione strutturata sulle pratiche inclusive e sulla progettazione didattica orientata al Progetto di Vita. L'assenza di dati mancanti nei questionari somministrati ha confermato l'elevato livello di partecipazione e la qualità del coinvolgimento dei docenti, garantendo la completezza del dataset e la solidità delle successive analisi.

Dal punto di vista interpretativo, il campione ha restituito una pluralità di prospettive professionali e operative, consentendo di cogliere la variabilità delle pratiche didattiche e delle modalità di integrazione della musica nei diversi contesti scolastici.

c. Tempi e fasi della ricerca

La ricerca si è sviluppata lungo un arco temporale complessivo di 20 ore, distribuite tra novembre 2024 e aprile 2025, articolandosi in una sequenza strutturata di fasi tra loro interconnesse, coerentemente con la natura esplorativa dello studio e con l'intento di coniugare dimensione teorica e sperimentazione pratica.

Una prima fase, di carattere teorico, ha previsto 10 ore dedicate all'esplorazione del concetto di musica per l'inclusione, attraverso l'analisi di framework teorici nazionali e internazionali. Tale momento ha consentito di costruire una base epistemologica condivisa, orientata a riconoscere la musica come dispositivo pedagogico capace di attivare processi di significazione e partecipazione.

A questa è seguita una fase pratica, anch'essa della durata di 10 ore, caratterizzata da attività laboratoriali finalizzate alla progettazione didattica inclusiva. In tale contesto sono state proposte esperienze di body percussion, pratiche di ascolto attivo e momenti di rielaborazione progettuale, finalizzati a tradurre i riferimenti teorici in azioni educative concrete.

All'interno della fase laboratoriale, un ruolo centrale è stato assunto dalle attività di produzione sonora mediante l'utilizzo creativo di materiali poveri, che hanno favorito forme di apprendimento esperienziale e riflessivo, stimolando nei partecipanti una maggiore consapevolezza pedagogica rispetto alle potenzialità inclusive della musica.

La somministrazione del questionario si è collocata al termine del percorso formativo, configurandosi come momento di riflessione strutturata sulle pratiche sperimentate e consentendo di rilevare le percezioni dei partecipanti alla luce dell'esperienza vissuta.

Nel loro insieme, i tempi e l'articolazione della ricerca hanno delineato un dispositivo metodologico integrato, capace di connettere dimensione teorica, esperienza laboratoriale e rilevazione empirica, offrendo una base solida per l'interpretazione dei risultati e per l'individuazione di prospettive di sviluppo future.

d. Strumenti

Il questionario si è composto di item organizzati secondo le quattro dimensioni individuate ed è stato finalizzato a rilevare la percezione dei partecipanti rispetto all'utilizzo della musica come dispositivo inclusivo. In particolare, lo strumento si è configurato come un questionario semi strutturato nella versione adattata dell'Index for Inclusion, con specifico riferimento alla dimensione C relativa allo sviluppo delle pratiche inclusive, sezione C1, indicatore C1.11, che valorizza il ruolo della musica e delle arti nella promozione della partecipazione e della creatività.

Le variabili considerate hanno incluso indicatori relativi alla partecipazione degli studenti, allo sviluppo degli interessi, alla funzione della musica come mediatore relazionale e alla sua capacità di connettere esperienze e temporalità differenti. La struttura dello strumento ha consentito di cogliere sia aspetti specifici delle pratiche didattiche sia dimensioni più ampie legate alla costruzione del senso e alla progettualità esistenziale.

La procedura di somministrazione è stata realizzata attraverso la piattaforma

Google Moduli, in un arco temporale compreso tra i mesi di settembre e ottobre 2025, garantendo condizioni uniformi di compilazione e favorendo un accesso agevole da parte dei partecipanti. Tale modalità ha consentito una raccolta sistematica dei dati e una loro immediata organizzazione per le successive fasi di analisi.

e. Analisi dei dati

L'analisi statistica è stata condotta mediante il calcolo dell'alpha di Cronbach al fine di verificare l'affidabilità interna della versione adattata dello strumento, affiancato da analisi descrittive volte a esplorare la distribuzione delle risposte. Le elaborazioni sono state effettuate attraverso il software Jamovi, che ha permesso di restituire un quadro articolato e coerente dei dati raccolti, sostenendo in modo rigoroso il processo interpretativo.

Nell'analizzare i dati vi sono state due direttrici principali, orientate alla verifica dell'affidabilità dello strumento e all'esplorazione delle caratteristiche descrittive delle risposte.

f. Risultati

L'analisi dell'affidabilità ha restituito un valore di di Cronbach (Tab. 1) pari a 0.978, evidenziando un livello estremamente elevato di coerenza interna della scala . Tale risultato ha confermato la solidità dello strumento e la sua adeguatezza nel misurare il costrutto oggetto di indagine.

Misura	Media	Deviazione Standard	di Cronbach
Scala complessiva	2.95	0.924	0.978

Tab. 1. Affidabilità della scala

Dal punto di vista descrittivo, la media complessiva della scala è risultata pari a 2.95 con una deviazione standard di 0.924, indicando un livello medio di utilizzo della musica come risorsa inclusiva nei contesti scolastici. Le medie delle singole dimensioni si sono collocate in un intervallo compreso tra 2.89 e 3.04, con una lieve prevalenza della dimensione relativa allo sviluppo degli interessi (Tab. 2).

Dimensione	Media	Deviazione Standard
Collocare locale e globale	2.89	0.944
Sviluppare interessi	3.04	0.998
Musica per l'inclusione	2.99	1.06
Collegare passato presente e futuro	2.89	0.985

Tab. 2. Medie per dimensione

L'analisi degli item ha evidenziato una significativa variabilità delle risposte, con valori che hanno oscillato tra livelli più bassi e più elevati, a testimonianza della diversità delle pratiche didattiche e delle esperienze educative nei contesti considerati (Tab. 3).

Item	N	Media	Mediana	Deviazione Standard	Min	Max
A1	146	2.46	2	1.25	1	5
A8	146	3.45	4	1.19	1	5
B11	146	3.32	3	1.18	1	5
C25	146	3.41	4	1.26	1	5
D29	146	3.21	3	1.17	1	5

Tab. 3. Estratto descrittive degli item

g. Discussione

L'interpretazione dei risultati ha evidenziato come la musica, pur emergendo come risorsa potenzialmente significativa per l'inclusione, non risultasse ancora pienamente integrata nei processi didattici in modo sistematico e intenzionale. I valori medi registrati hanno suggerito un utilizzo ancora parziale, che ha privilegiato dimensioni legate allo sviluppo degli interessi rispetto a una progettazione educativa complessiva orientata all'inclusione.

La relativa omogeneità dei punteggi tra le diverse dimensioni ha indicato che la criticità non risiedeva in specifici ambiti applicativi, quanto piuttosto in una più generale difficoltà a riconoscere e valorizzare la musica come mediatore trasversale capace di connettere dimensioni cognitive, emotive e relazionali. In tale prospettiva è emersa la necessità di ripensare l'agire didattico in chiave interdisciplinare, superando una visione settoriale delle arti.

La variabilità delle risposte ha inoltre evidenziato la presenza di contesti nei quali la musica era già utilizzata in modo significativo come dispositivo inclusivo, accanto ad altri nei quali essa rimaneva marginale, delineando un quadro eterogeneo che ha richiamato il ruolo strategico delle istituzioni scolastiche.

I risultati dello studio hanno consentito di riconoscere alla musica un rilevante potenziale inclusivo, in grado di contribuire alla costruzione del Progetto di Vita attraverso la promozione di processi di partecipazione, espressione e interdipendenza. Tuttavia, l'analisi dei dati ha evidenziato come tale potenziale risulti ancora solo parzialmente espresso nei contesti analizzati. In particolare, i valori medi rilevati nelle quattro dimensioni considerate, ovvero collocare locale e globale (M = 2.89), sviluppare interessi (M = 3.04), musica per l'inclusione (M = 2.99), collegare passato, presente e futuro (M = 2.89), hanno restituito un quadro nel quale l'impiego della musica come risorsa inclusiva e interdisciplinare appare ancora limitato, pur lasciando emergere in maniera significativa le sue potenzialità.

5. Conclusioni

Le evidenze hanno sollecitato un ripensamento dell'agire didattico in chiave sistemica e interdisciplinare, nel quale le arti, e in particolare la musica, possano essere riconosciute come mediatori privilegiati tra la costruzione di significati personali e l'elaborazione di percorsi di vita, superando una visione meramente settoriale e accessoria del loro utilizzo. In questa prospettiva, lo studio ha evidenziato la necessità di promuovere una progettualità educativa più consapevole e intenzionale, capace di integrare la dimensione estetico espressiva all'interno dei processi di insegnamento e apprendimento.

In prospettiva futura, è emersa con forza l'esigenza di attivare interventi formativi rivolti ai docenti, finalizzati a potenziare l'aspetto progettuale connesso all'impiego del sonoro e della musica nei contesti educativi, affinché essi possano essere riconosciuti, nella prospettiva del docente come progettista del sapere (Laurillard, 2013), come strumenti didattici inclusivi in grado di incidere in modo significativo sui processi di apprendimento e partecipazione. Parallelamente, si è resa evidente la necessità di un impegno istituzionale volto a rivedere i curricula scolastici, affinché includano in maniera sistematica approcci interdisciplinari fondati sull'integrazione dei linguaggi espressivi.

Dal punto di vista della ricerca, si è ritenuto opportuno sviluppare ulteriori studi che adottino metodologie integrate e longitudinali, in grado di approfondire l'impatto della musica sui processi inclusivi e sulla costruzione del Progetto di Vita nel tempo, ampliando al contempo il numero e la tipologia dei contesti indagati.

In tale prospettiva, la musica si è configurata come un dispositivo pedagogico generativo, capace di aprire spazi di senso e di contribuire alla costruzione di una scuola autenticamente inclusiva, orientata alla piena realizzazione di ciascun individuo e alla valorizzazione delle differenze come risorsa educativa fondamentale.

Bibliografia

Aiello P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In M. Sibilio (Ed.), *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 267-274). Brescia: La Scuola.

Aiello, P. (2015). *Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva*, in M. Sibilio e P.Aiello, a cura di, *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva* (19-40). Milano: Franco Angeli

Argyriou M. (2025). Musical literacy as multimodal and multicultural practice: Reimagining education, identity, and social inclusion in a globalised context. *European Journal of Social Sciences Studies, 10*(6).

Berthoz A. (2015). *La vicarianza. Il nostro cervello emulatore di mondi*. Torino: Codice Edizioni.

Booth, A.J., & Dyssegaard, B. (2008). *Quality is not enough: the contribution of inclusive values to the development of Education for All*. Copenhagen: Ministry of Foreign Affairs of Denmark.

Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318.

Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola (ed. it. a cura di Fabio Dovigo).* Roma: Carocci.

Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione (trad. it.).* Trento: Erickson.

Bottero, E., & Carbone, I. (2003). Musica e creatività. La didattica di Giordano Bianchi. FrancoAngeli.

Buser P. A., Imbert M. (1992). *Audition*. Cambridge (MA): MIT Press.

Cavallin, F. (2015). Creatività, pensiero creativo e metodo. libreria universitaria. it Edizioni.

Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti.* Roma: Carocci.

Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 45-57.

Dovigo, F. (2017). *Pedagogia e didattica per realizzare l'inclusione. Guida all'Index*. Roma: Carocci.

Draper A. R. (2022). Music education for students with autism spectrum disorder in a full-inclusion context. *Journal of Research in Music Education, 70*(2), 132-155.

Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). The Cambridge handbook of creativity. Cambridge University Press.

Laurillard D. (2013). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge.

Lucas, B., & Spencer, E. (2017). Teaching Creative Thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically (Pedagogy for a Changing World series). Crown House Publishing Ltd.

Mommo O., Sutela K., Mononen R. (2025). Inclusion and pedagogical support for students with special educational needs in music lessons: A systematic review. *Research Studies in Music Education, 47*(3), 403-423.

Mura, A. (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi. Diversità e inclusione: percorsi e strumenti.

Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. L'integrazione scolastica e sociale, 7(2), 120-125.

Polgar L. B. (2025). The importance of innovative technologies in the formation of musical literacy. *Academic Journal of Science, Technology and Education, 1*(1), 16-19.

Riccò, D. (1998). Multimedialità vs Multisensorialità: una rivalutazione del ruolo dei sensi per la progettazione di comunicazioni intercodice. Esemplificazioni fra i software per la musica.

Sacks O. (2006). The power of music. *Brain, 129*(10), 2528-2532.
Sarazin M. (2017). Can student interdependence be experienced negatively in collective music education programmes? A contextual approach. *London Review of Education, 15*(3), 431-442.
Sibilio M. (2015). Simplex didactics: A non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse, 136*(3), 477-493.
Sibilio M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
Starko, A. J. (2021). Creativity in the classroom: Schools of curious delight. Routledge.
Zollo, I. (2019b). *Il valore dell'inclusione: riflettere ed agire*. Milano: Franco Angeli

SP3 – 4
Il progetto di vita per l'emancipazione e l'autodeterminazione della persona con disabilità. Una analisi di caso

Barbara Baschiera[1]

Il lavoro permette alla persona con disabilità di sperimentare una vita soddisfacente e fiducia nelle proprie potenzialità. Ma cosa fare quando autonomia e diritto ad assumere le proprie decisioni, risultano limitati dalla rete di sostengo che dovrebbe essere un'alleata nella co-costruzione del progetto di vita?
Lo studio di caso analizza, tramite interviste a G. e ai familiari, ostacoli e barriere all'emancipazione lavorativa. L'analisi evidenzia che autodeterminazione e partecipazione esigono un impegno multiprofessionale e comunitario nel riconoscere la persona oltre il deficit, promuovendo contesti rinnovati e uno sguardo progettuale aperto al futuro.

Keywords: Progetto di vita, autodeterminazione, agency, qualità della Vita, adulto con disabilità

1. Introduzione

L'autodeterminazione si configura come uno dei pilastri ontologici della soggettività moderna, diritto inalienabile per orientare l'esistenza secondo desideri, obiettivi e convinzioni personali (Giraldo, 2019). Secondo Wehmeyer (2003), rappresenta la capacità del soggetto di agire come agente causale della propria vita. Essere autodeterminati significa assumere il ruolo di attore nelle decisioni e nelle scelte, riducendo l'incidenza di limitanti condizionamenti esterni.

L'autodeterminazione non germoglia nel vuoto, necessita di contesti abilitanti che offrano reali opportunità di scelta. Ne consegue che la libertà di scelta non è un dato biologico pre-esistente, ma il risultato di una interazione dialettica tra le competenze della persona e la qualità dei sostegni ambientali (Schalock, Verdugo Alonso, 2002).

Nonostante tali premesse, la letteratura (Lascioli, 2017; Gaspari, 2021) evidenzia una deriva interpretativa del costrutto, che la riduce a una mera compe-

1 RDTB, Università Ca' Foscari di Venezia, barbara-baschiera@unive.it

tenza performativa, o a un'abilità funzionale. Tale visione alimenta il pregiudizio secondo cui il diritto alla scelta sia condizionato dal possesso di standardizzate abilità e mette in discussione la capacità di agire come agenti causali di interi gruppi sociali, tra cui le persone con disabilità (Ward, 2005).

Questo approccio rischia di giustificare logiche che sottraggono alla persona il controllo sulla propria traiettoria esistenziale (Giaconi, 2015). La presunta mancanza della capacità di auto-determinarsi diviene, così, la base per legittimare l'esclusione delle persone con disabilità dai processi decisionali (Saraceno, 2017), in ambiti come quello educativo, medico, politico, legale, o lavorativo, oggetto di questo studio.

2. Problemi, obiettivi e domande di ricerca

Anche laddove la negoziazione degli interessi richieda mediazioni complesse o supporti intensivi, l'autodeterminazione dell'individuo deve rimanere il baricentro etico di ogni azione educativa e sociale (Monceri, 2025). Ma cosa fare quando questa risulta limitata da quella rete di sostengo che dovrebbe invece essere un'alleata nella co-costruzione del progetto di vita della persona con disabilità? Quali sono le ripercussioni in termini di qualità della vita (QdV)?

È quanto viene indagato nello studio di caso presentato, ripercorrendo assieme a G. gli eventi topici del proprio progetto di vita, con tutti gli ostacoli e le barriere sperimentate nel tentativo di conseguire l'emancipazione in ambito lavorativo.

Obiettivi della ricerca sono 1) comprendere se l'agency di G. venga mediata, facilitata, o ostacolata dalle interazioni con i servizi per l'impiego; 2) esplorare la relazione tra sostegni formali e autodeterminazione reale; 3) indagare il ruolo della rete familiare nella co-costruzione del progetto di vita.

3. Partecipanti

G. ha ventotto anni. Mentre frequenta il primo anno della secondaria di secondo grado gli viene diagnosticata una psicosi. Il ritardo della diagnosi, abbinata al mancato raggiungimento degli obiettivi didattici, ne comporta la bocciatura e la ripetizione del primo anno del percorso di studi, durante il quale subisce un lungo ricovero in ospedale per una grave malattia, poi superata.

Il percorso di alternanza scuola/lavoro fa nascere in lui la passione per una professione lontana dai suoi studi.

Al termine delle superiori, incomincia uno stage in un servizio che non tiene conto della grave dislessia, provocando un insuccesso che lo porta ad un anno di sconforto.

Il SIL gli propone un lavoro in una cooperativa, ma anche quest'esperienza vissuta solo con persone con disabilità grave lo conduce ad una pesante crisi, accentuata dalla morte del padre.

Dopo due anni il SIL gli trova una occupazione in un ambiente piu' sereno, ma distante da quello che G. vorrebbe fare, e affronta il lavoro come un dovere, a tratti con angoscia.

La famiglia lo sostiene in tutto il percorso con costanza e fermezza, consapevole del valore della autodeterminazione ai fini del progetto di vita di G.

4. Dall'Autodeterminazione all'Agency: la dimensione soggettiva della Qualità della Vita

Per indagare la relazione tra il diritto all'autodeterminazione e la percezione della QdV di G., è necessario introdurre il costrutto di agency (agentività). Secondo Bandura (2001, p. 2), "essere un agente significa esercitare intenzionalmente un'influenza sul proprio funzionamento e sulle circostanze della propria vita". Le proprietà al cuore dell'agency – intenzionalità, proattività, autoregolazione e autoriflessione – permettono ai soggetti di contribuire attivamente al proprio sviluppo psicofisico, adattandosi ai mutamenti.

L'agency si definisce come la capacità di agire in modo trasformativo nel proprio ecosistema. Tale facoltà risiede in un prerequisito fondamentale: la convinzione di efficacia. Non è, insomma, sufficiente che l'individuo disponga di uno spazio di manovra materiale per l'esercizio della scelta; è necessario che si percepisca come agente causale capace di incidere sugli eventi.

In ambito pedagogico, la sfida risiede nel garantire che l'azione dell'adulto con disabilità sia vissuta come intenzionale e dotata di un'efficacia reale sulla propria esistenza. Ne consegue che la QdV fiorisce laddove i contesti sono progettati per offrire esperienze autentiche di agency, permettendo alla persona con disabilità di riconoscersi come autore del proprio divenire (Giaconi, 2015; Bandura, 2001).

In questa cornice, se l'autodeterminazione rappresenta il diritto e la volontà di dirigere la propria esistenza, l'agency ne costituisce la traduzione in atti dotati di senso e impatto trasformativo. È proprio in questa sinergia tra autodeterminazione e agency che si gioca la partita della QdV.

5. Autodeterminazione e Qualità della Vita

Il costrutto di QdV ha subito una profonda metamorfosi epistemologica, evolvendo in un modello multidimensionale ed ecologico. Tale evoluzione riflette il superamento di una visione della disabilità come deficit biologico, per approdare a un paradigma fondato sull'interazione dinamica tra le capacità della persona e i sistemi ambientali (Bronfenbrenner, 2002; Giaconi, 2015).

Il riposizionamento del concetto trova il suo fondamento nel modello di Schalock e Verdugo Alonso (2002) che organizza la complessità dell'esperienza umana negli otto domini fondamentali dello sviluppo personale e della autodeterminazione, dell'inclusione sociale e delle relazioni interpersonali, del benessere, dei diritti e dell'empowerment.

L'inclusione dell'autodeterminazione all'interno dei domini della QdV risulta di cruciale rilevanza: essa non si configura come una variabile accessoria, ma come una dimensione costitutiva e trasversale dell'esistenza. In questa prospettiva, rappresenta il presupposto ontologico affinché il vissuto individuale possa evolvere verso una piena e autentica significatività.

Il Progetto di Vita trascende la mera pianificazione burocratica dei servizi per divenire una traiettoria di senso orientata alla autodeterminazione, dove il riconoscimento della persona come soggetto di diritto impone che la sua voce informi e diriga ogni azione progettuale.

6. Il Progetto di Vita come traiettoria esistenziale

Se la QdV rappresenta la cornice multidimensionale del benessere, il Progetto di Vita ne costituisce la traduzione operativa e biografica. Canevaro (2006) lo definisce come una visione dinamica, capace di integrare il passato, il presente e il futuro, della persona con disabilità.

Come sottolineato da Giaconi (2015), il progetto non deve limitarsi alla gestione del deficit, ma deve farsi carico dell'identità adulta della persona. Progettare 'con' la persona – e non 'per' la persona – significa riconoscerne l'agency. Cottini (2016) collega strettamente il Progetto di Vita ai domini della QdV (Schalock e Verdugo Alonso, 2002), evidenziando come ogni azione progettuale debba essere finalizzata all'incremento del benessere e dell'autodeterminazione, in una sinergia tra soggettività della persona, famiglia e contesti comunitari (Pavone, 2014).

All'interno del Progetto di Vita, la dimensione lavorativa si configura come il cardine dell'identità adulta e il principale banco di prova per l'esercizio dell'autodeterminazione (Friso, Caldin, 2022). Come evidenziato da Lepri (2020), il lavoro rappresenta il passaggio fondamentale dall'identità ricevuta (definita dal deficit e dall'assistenza), all'identità costruita attraverso il ruolo sociale; come il dispositivo attraverso cui l'autodeterminazione esce dal piano dell'astrazione etica, per farsi storia personale e inclusione reale.

Perché il lavoro abbia tale valore è necessario superare le logiche del collocamento protetto fine a se stesso, per modelli di accompagnamento che rispettino le inclinazioni del soggetto.

In questa prospettiva, l'analisi di caso che segue intende esplorare le tensioni e le aporie che emergono quando il desiderio di un'identità lavorativa autodeterminata si scontra con la rigidità dei protocolli istituzionali.

7. Raccolta e analisi dei dati

I dati presentati sono stati raccolti attraverso un'intervista telefonica semi-strutturata, realizzata con G. e i suoi familiari, basata sulle dimensioni della qualità della vita sopra descritte e i tre obiettivi della ricerca. È stata poi impiegata l'analisi tematica (Braun, Clarke, 2013) al fine di organizzare e classificare le risposte ottenute, in base ai temi ricorrenti.

8. Risultati

Obiettivo di ricerca	**Tema**	**Citazione**
Analizzare le dinamiche di negoziazione dell'agency nel progetto di vita.	Il conflitto tra passione e "lavoro da disabili": forte resistenza di G. verso occupazioni che percepisce come dequalificanti, o segreganti.	*"G. ripete: non voglio fare un lavoro da down... non voglio essere messo insieme ad altri soggetti disabili"*(fratello). *"Il lavoro che faccio non mi piace, ma lo devo fare"* (G.). *"Il mio sogno è lavorare con […] ma la mia disabilità mi blocca"* (G.).
	L'agency ostacolata dall'ansia e dal tempo.	*"Finche' sono cose di mio interesse, posso usare i miei tempi"* (G.). *"Per andare al lavoro, sono sempre di fretta, è stressante"* (G.).
	La percezione di fallimento nei percorsi standard.	*"Inserirlo all'anagrafe è stato il primo fallimento... ha preso coscienza in maniera sbagliata dell'ambiente di lavoro e dei suoi limiti"* (mamma).
Esplorare la discrepanza tra sostegni formali e autodeterminazione reale.	L'ingessamento dei protocolli istituzionali: l'incapacità del sistema di personalizzare l'intervento.	*"L'istituzione... non ha un'ampia visione della realtà e di quello che potrebbero essere sogni e aspettative di G."* (mamma). *"Al SIL cercano di creare un catalogo di lavori che vadano bene per tutti... 4/5 tipologie di lavoro"* (fratello). *"Sono sempre ingessati in quel protocollo... ti dicono: 'noi abbiamo questo da offrire'"* (mamma).
	L'assenza di un case manager e il sovraccarico familiare.	*"Non esiste un soggetto che metta insieme SIL, CSM, la famiglia. Questo è quello che sta svolgendo la madre"* (fratello). *"In questo momento il case manager sono io... sono io che mi metto in contatto con il tutor"* (mamma).
	La perdita di speranza causata dai tempi di attesa.	*"Dopo il primo insuccesso, G. è stato a casa tanto tempo e ha perso le speranze di avere un futuro lavorativo"* (sorella). *"Io ho già perso le speranze, so già la risposta"* (G. in merito a una richiesta del SIL per un tirocinio nel settore a lui congeniale).

Indagare il ruolo della rete familiare nella co-costruzione dell'identità adulta.	La lotta per far comprendere la gradualità del percorso: la famiglia media tra i desideri di G. e la realtà del mercato.	*"Devo continuamente lottare affinché G. comprenda questa fase intermedia"* (fratello). *"Pensa che l'occupazione attuale sia solo un tappabuchi, che non abbia nessuna utilità"* (fratello).
	La ricerca di pseudo-normalità e l'equiparazione: il desiderio di dare dignità sociale al ruolo di G.	*"La cosa fondamentale sarebbe integrare G. come una persona che ha una occupazione al pari delle nostre"* (fratello). *"Non fare pesare che la sua occupazione è destinata in quanto disabile, ma è riservata in quanto soggetto lavoratore"* (fratello).
	Il dilemma del salvagente: la difficoltà di bilanciare protezione e rischio educativo.	*"La famiglia lo può tutelare, può fare da salvagente"* (mamma). *"Non possiamo mantenere il salvagente a vita; cerchiamo di aiutarlo a sperimentare anche la delusione*" (mamma).
	L'impatto sulla vita dei familiari: il senso di annullamento e il bisogno di spazi propri	*"Quando i bisogni di G. non vengono soddisfatti, i nostri progetti e programmi sono un po' messi da parte"* (sorella). "*Se lo si deve sempre portare fuori, senza avere un momento di libertà... ci si sente annullati*" (fratello).

Tab. 1. Analisi tematica delle interviste

9. Discussione e conclusioni

Dall'analisi delle interviste il Progetto di Vita, lungi dall'essere una traiettoria lineare e co-costruita, si rivela un terreno di scontro tra il desiderio di autodeterminazione del soggetto e le resistenze sistemiche dei servizi.

Persiste la tendenza a sviluppare programmi partendo dalle caratteristiche rigide dei contesti, esigendo dall'adulto con disabilità uno sforzo di adattamento che risulta antitetico ai modelli centrati sulla persona. Tale approccio produce un appiattimento dell'autodeterminazione, poiché trascura il punto di vista del soggetto. Per affrancarsi da logiche di standardizzazione burocratica, il Progetto di vita deve configurarsi come un esercizio di responsabilità etica e politica, in cui la narrazione biografica della persona con disabilità diviene la bussola per orientare i sostegni ambientali.

In linea con il modello multidimensionale della QdV, l'adultità con disabilità non può essere considerata un tempo di cristallizzazione (Giaconi, 2015), ma una fase di continuo divenire dove i sostegni devono evolvere in sintonia con i desideri e i contesti della persona.

Risulta quindi fondamentale: superare la logica del "salvagente" familiare per transitare verso un sistema pluralistico di cooperazione dove il supporto istituzionale si faccia carico della persona in modo olistico.

Occorre implementare modelli innovativi come il case management (Bianquin, Besio. 2021): una figura di congiunzione tra ambito sociale, sanitario e familiare, per garantire interventi efficaci e sostenere le reti sociali, evitando che la famiglia resti l'unico motore del progetto.

Appare necessario promuovere l'empowerment, generando valore attraverso un lavoro integrato tra professionisti in grado di rispondere a richieste complesse, valorizzando sia le potenzialità dell'adulto con disabilità, che dei luoghi di vita.

In conclusione, il legame tra autodeterminazione e QdV risiede nella possibilità di prendere decisioni significative. Solo attraverso una reale personalizzazione degli interventi e una rete di sostegno multidisciplinare sarà possibile trasformare il lavoro da mero passatempo o obbligo, a strumento di effettiva emancipazione e realizzazione del Progetto di Vita.

Bibliografia

Bandura A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology, 52 (1), 1-26.

Bianquin N., Besio S. (2021). Managing system actions aimed at the life project for persons with disabilities: professional prefigurations for the case manager. Italian Journal of Special Education for Inclusion, IX (2), 27-34. https://doi10.7346/sipes-02-2021-03

Braun V., Clarke V. (2013). Successful qualitative research: a practical guide for beginners. London: Sage.

Bronfenbrenner U. (2002). Ecologia dello sviluppo umano. Bologna: il Mulino.

Canevaro A. (2006). Le logiche del confine e del sentiero. Relazioni e barriere. Trento: Erickson.

Cottini L. (2016). L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi e strategie di supporto. Trento: Erickson.

Friso V., Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. STUDIUM EDUCATIONIS, 23 (1), 48-56. DOI: https://doi.org/-10.7346/SE-012022-05

Gaspari P. (2021). Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative. Roma: Anicia.

Giaconi C. (2015). Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive. Milano: FrancoAngeli.

Giraldo A. M. (2019). Autodeterminazione e disabilità. Un diritto da promuovere. Roma: Carocci.

Lascioli A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? L'integrazione scolastica e sociale, 16, (2), 196-211.

Lepri C. (2020). Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva. Trento: Erickson.

Monceri F. (2025). Disabilità o disabilitazione? Brescia: Morcelliana.

Pavone M. (2014). L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità. Milano: Mondadori Università.
Schalock R. L., Verdugo Alonso M. A. (2002). Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners. Washington (DC): American Association on Mental Retardation.
Saraceno B. (2017). Sulla povertà della psichiatria. Roma: DeriveApprodi.
Ward M.J. (2005). An historical perspective of self-determination in special education: Accomplishments and challenges. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30, (3), 108-112, https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.108
Wehmeyer M. L. (2003). Theory in Self-Determination: Foundations for Educational Practice. Springfield (IL): Charles C. Thomas.

SP3 – 5
"Io ho sempre voluto fare la mamma". Donne con disabilità e Progetto di Vita: l'assistenza personale autogestita come sostegno per l'autodeterminazione

Barbara Alesi[1], Arianna Taddei[2]

Il diritto alla genitorialità delle donne con disabilità è ostacolato da numerose barriere e multi-discriminazioni, tra cui l'inaccessibilità multidimensionale dei servizi sociosanitari ginecologici e materno-infantili e la carenza di servizi socioassistenziali per il loro accompagnamento genitoriale. Infatti, le principali forme di supporto delle madri con disabilità sono le reti di sostegno informale o i servizi di assistenza privata. Per tali ragioni, si intende approfondire il Progetto di Vita Individuale partecipato e personalizzato, quale dispositivo pedagogico privilegiato per promuovere processi di autodeterminazione ed empowerment nelle madri con disabilità. In particolare, a partire dai primi risultati qualitativi di un progetto di ricerca dottorale, si riflette sul ruolo dell'assistente personale autogestito quale tipologia di sostegno per l'esercizio della genitorialità. Tale figura, supportando le madri con disabilità nello svolgimento delle pratiche di cura e maternage, contribuisce sia a migliorare la loro qualità di vita sia a rafforzare la maternità come esperienza di vita autodeterminata.

Keyword: Assistente Personale, Maternità, Donne con disabilità, Supporto Genitoriale, Progetto di Vita

1. Il desiderio di maternità tra sfide e conquiste

Il diritto delle persone con disabilità di sposarsi e fondare una famiglia è sancito all'articolo 23 della Convenzione Onu sui Diritti delle persone con Disabilità (CRPD) (UN, 2006). Nonostante tale riconoscimento formale e la crescente diffusione del fenomeno in tutto in mondo (NRCPD, 2022), le questioni relative alla genitorialità delle persone con disabilità rimangono ancora poco esplorate nel

1 Ph.D. Student, Università degli studi di Macerata.
2 Professore Ordinario in didattica e pedagogia speciale, Università della Repubblica di San Marino.

panorama del dibattito politico e dell'interesse scientifico internazionale. Molto probabilmente, tale invisibilità si deve alla rappresentazione sociale che vede uomini e donne con disabilità come individui bloccati in un eterno status di fanciullezza che li esclude dai ruoli sociali e dalle responsabilità tipiche dell'adultità, tra cui quelle legate alla cura e all'accudimento di terzi.

Come sostenuto dai Feminist Disability Studies, il carattere discriminatorio di tali stereotipi socioculturali assume una valenza particolare nei confronti delle donne con disabilità (Fine, Asch, 1981; Wendell, 1989; Garland-Thomson, 2005), le quali sono state private della possibilità di vivere l'esperienza della maternità poiché lontane dai canoni di femminilità egemonica e generatività (Garland-Thomson, 1997; Malacrida, 2019, Taddei, 2021). Esse, infatti, sono percepite come incompatibili rispetto all'ideologia della maternità performante (Hays, 1996) che definisce la figura della "buona madre" come un soggetto indipendente, fisicamente abile e sempre emotivamente disponibile.

Tali stereotipi socioculturali non costituiscono le uniche forme di discriminazione che le donne con disabilità affrontano nell'esercizio del loro diritto genitoriale. Le problematiche principali con cui esse si scontrano nel percorso verso la maternità ed una volta diventate madri sono costituite dall'inaccessibilità multidimensionale del sistema sanitario ginecologico e materno-infantile e dalla mancanza di servizi socioassistenziali specificamente progettati per il loro sostegno alla genitorialità.

Relativamente ai servizi sociosanitari, le donne con disabilità riportano barriere strutturali e atteggiamenti di rifiuto nella fornitura di accomodamenti ragionevoli, inaccessibilità delle informazioni e delle comunicazioni, difficoltà nel reperimento di medici specializzati e pratiche di supporto preparto e postparto estremamente negative e, in taluni casi, violente (Gichane, Heap, Fontes, London, 2017; Tarasoff et al., 2023). Il supporto genitoriale, invece, oltre ad essere scarsamente incentivato nella maggioranza dei sistemi di welfare (NCD, 2012; Collings, 2022), viene spesso attivato contestualmente al coinvolgimento delle madri con disabilità in procedimenti giudiziari di allontanamento minorile (LaLiberte, Piescher, Mickelson, Lee 2024). Inoltre, come emerso in una recente Scoping Review (Alesi, 2026), i programmi di supporto genitoriale esistenti a livello internazionale propongono quasi esclusivamente interventi di Parent Training rivolti a madri con disabilità intellettiva, lasciando scoperte le esigenze delle madri con altre disabilità. Per tali ragioni, le forme di supporto su cui le madri con disabilità fanno maggiore affidamento sono rappresentate dalle reti di sostegno informali (famiglia, amici, associazioni, chiesa) o dai servizi di assistenza privata (Kroese, Hussein, Clifford, Ahmed, 2002; Lightfoot, LaLiberte, Cho, 2018).

2. I sostegni alla genitorialità nel segno della Pedagogia Speciale

L'articolo 23 della CRPD, oltre a legittimare il diritto alla genitorialità delle persone con disabilità, sancisce il dovere degli Stati Parti di fornire loro un aiuto appropriato nell'esercizio delle responsabilità e dei doveri genitoriali (UN, 2006).

A tal proposito, nel panorama italiano, un dispositivo che potrebbe essere utilizzato come sostegno alla genitorialità è rappresentato dal Progetto di Vita, che attraverso l'ultimo 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, chiama la persona con disabilità ad esprimere i propri desideri e a stabilire i propri sostegni.

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"

Pertanto, attraverso la fornitura di una somma di denaro (budget di progetto), la persona con disabilità viene messa nella condizione di stipulare un contratto di lavoro privato con un assistente personale, gestendo in maniera autonoma il *come*, il *quando* e il *chi* dell'assistenza (Stainton, Boyce, 2004). Attraverso questo sostegno, la persona con disabilità riceve assistenza sia per quel che concerne la propria cura personale, sia relativamente alle attività di ordine strumentale che altrimenti non potrebbe svolgere autonomamente, come fare la spesa, cucinare o spostarsi (Modic, Pe ari , Retelj, 2023). Proprio all'interno delle attività strumentali possono rientrare, qualora siano riconosciute come valide nel proprio ordinamento legale ed anche accettate come mansioni dall'assistente, le attività di supporto alla genitorialità.

Diverse evidenze della letteratura scientifica hanno sottolineato come la figura dell'assistente personale sia una delle principali forme di sostegno a cui le madri con disabilità ricorrono, evidenziando la sua funzione "capacitante" (Sen, 1999) rispetto all'assunzione del ruolo materno e allo svolgimento delle attività di cura e maternage (Olsen, Clarke, 2003; Powell et al., 2018; Selander, Engwall, 2021; Berggren, Bergman, 2022). In Italia, l'importanza di tale figura è stata riscontrata all'interno di un'indagine dell'Unione Italiana Lotta per la Distrofia Muscolare, nella quale viene affermato che l'assistente personale consente una "riappropriazione del proprio ruolo come genitori che possono occuparsi dei figli" (Gasparini, 2010, p.13).

Alla luce di tali premesse e partendo da alcuni risultati qualitativi di un progetto di ricerca dottorale che coinvolge madri con differenti disabilità, il presente contributo intende riflettere sul ruolo del Progetto di Vita (PdV) individuale, per-

sonalizzato e partecipato quale dispositivo pedagogico per favorire nelle donne con disabilità processi di autodeterminazione ed emancipazione in relazione alla maternità. In particolare, attraverso uno studio di caso, si intendono analizzare le potenzialità e le criticità riscontrate dalle madri con disabilità rispetto al sostegno genitoriale fornito dal loro assistente personale autogestito (APA).

3. Metodologia dello studio di caso

Il presente studio di caso si inserisce all'interno di un progetto di ricerca dottorale che si propone di esplorare i processi di autodeterminazione ed emancipazione delle donne con disabilità in relazione alla maternità. Nello specifico, il progetto intende analizzare l'accessibilità multidimensionale dei servizi sociosanitari e dei servizi socioassistenziali, contestualmente al supporto genitoriale che essi forniscono alle madri con disabilità.

La metodologia di ricerca adottata si fonda sui principi del Mixed Methods Approach (Creswell, Plano Clark, 2018) ed ha previsto lo svolgimento di interviste semi strutturate e un focus group con un totale di 27 madri con disabilità: 12 con disabilità fisiche, 10 con disabilità visive, 4 con disabilità uditive ed 1 con una malattia genetica rara. A tutte le partecipanti è stato chiesto il consenso alla registrazione dell'intervista ed è stata fatta firmare la liberatoria per la privacy ed il trattamento dei dati personali.

I dati raccolti sono stati analizzati secondo i principi della Reflexive Thematic Analysis (Braun, Clarke, 2022).

4. Analisi e discussione dei dati

Tra le 27 donne intervistate, soltanto 8 dispongono di un Progetto di Vita (PdV) Individuale, Personalizzato e Partecipato, attraverso il quale fruiscono di un Assistente Personale Autogestito (APA).

L'analisi tematica condotta sui dati ottenuti ha fatto emergere un quadro articolato di potenzialità e criticità relative al ruolo del PdV e dell'APA nel supporto alla genitorialità delle madri con disabilità.

I risultati vengono esposti suddividendo le due aree di interesse (PdV e APA) ed illustrando le etichette tematiche che contrassegnano le potenzialità e le criticità di ciascuna area.

Area di interesse 1: Il PdV

Sul versante delle potenzialità del PdV, è emersa un'unica area tematica denominata *Nuova valutazione e aumento del budget*. Questa etichetta descrive come

la gravidanza abbia rappresentato una motivazione per condurre una nuova valutazione multidimensionale dei bisogni della donna e modificare il PdV in funzione di un incremento delle risorse economiche spendibili per l'assistenza: "*Io ho fatto una nuova relazione e un progetto più dettagliato dicendo che avevo una gravidanza e quindi avevo necessità di un aiuto maggiore*" (Alessia, paraplegica). Tale esito testimonia la potenzialità del PdV di configurarsi come uno strumento flessibile e personalizzabile, capace di rispondere ai cambiamenti del ciclo di vita della persona con disabilità.

Rispetto alle criticità, l'area tematica *Difficoltà di ottenimento del Progetto di Vita* illustra le barriere che molte madri con disabilità incontrano nell'ottenimento di tale sostegno. Queste difficoltà sono spesso determinate da criteri di selezione legati allo status socioeconomico, allo stato civile, all'età dei figli o alla provenienza geografica delle madri con disabilità. Simona (cieca), afferma che "*Da un anno a questa parte cerco continuamente un supporto, ma invano, perché col fatto che sono sposata e ho i figli grandi, non ho più la priorità*".

Area di interesse 2: l'APA

In relazione alla fruizione dell'APA come supporto alla genitorialità, sono emerse diverse potenzialità. La prima area tematica, denominata *Supporto nella child-care,* descrive la funzione compensativa dell'assistente rispetto alle limitazioni funzionali della madre nelle attività di cura e maternage. A tal proposito, Francesca (SMA 3) afferma che "*Durante lo svezzamento lei mi ha aiutato, se gli davo da mangiare col cucchiaino, magari lei mi teneva alzato il braccio*". Similmente, l'area tematica *Supporto negli spostamenti*, evidenzia l'importanza dell'APA nel garantire la partecipazione attiva della madre alla vita sociale del figlio/a, come avviene nel caso di Lucia (SMA 2), la quale afferma: "*Loro fanno quello che mi serve per il bambino. Tipo andarlo insieme a prendere a scuola o portarlo a calcio*".

Per quanto concerne le criticità, invece, emergono tensioni di natura organizzativa e relazionale. Il tema *Scelta dell'assistente personale* sottolinea le lacune del Welfare State nel fornire alle madri con disabilità una figura appositamente predisposta e dotata di competenze specifiche. La scelta dell'assistente, infatti, viene lasciata al fruitore del servizio che, molto spesso, agisce sulla base di fattori personali e non professionali, come la conoscenza pregressa e la fiducia: "*L'ho scelta io la persona, perché la conoscevo. Insomma, mi fidavo e sapevo che mi poteva aiutare. Cioè non è stata mandata da loro*" (Simona, diplegia spastica).

Anche il tema *Necessità di due assistenti* segnala l'inadeguatezza di un sistema che fa gravare su un'unica figura responsabilità di cura tra loro conflittuali. Marinella (SMA) sostiene, infatti, che sarebbe più utile disporre di due assistenti affinché ciascuno abbia un solo ed unico compito specifico: "*Secondo me avrei dovuto avere due assistenti.. una per me e una per i bambini.. per fare bene tutto quello che va fatto*".

Similmente, l'etichetta *Turnover degli assistenti*, descrive l'elevata precarietà del rapporto lavorativo tra l'APA e le madri con disabilità, soggetto ad interruzioni contrattuali frequenti probabilmente dovute a ragioni economiche o all'eccessivo carico di responsabilità. Benedetta (disabilità visiva), a tal proposito, racconta: "*Ne abbiamo avuta anche un'altra che però poi si è licenziata perché aveva poche ore.. e quindi dopo abbiamo preso la Marti per tutti e due e con lei va tutto benissimo*".

Infine, la tematica intitolata *Mantenere il ruolo genitoriale*, fa riferimento al bisogno delle madri con disabilità di difendere la loro funzione educativa di fronte ad atteggiamenti di sostituzione da parte degli/delle assistenti. Tali dinamiche potrebbero essere ricondotte alla mancanza di competenze specifiche o di un'adeguata etica della cura negli assistenti. In questa cornice, il racconto di Francesca (SMA 3) è emblematico: "*Con una ragazza è stato molto negativo perché lei si sostituiva a me.. quando io parlavo col bambino lei si intrometteva sempre.. e lo chiamava "amore"*".

I risultati emersi dall'analisi tematica confermano e approfondiscono quanto già evidenziato dalla letteratura internazionale. Fungendo da "mani", "piedi" ed "occhi" delle madri con disabilità, l'APA supporta lo svolgimento delle pratiche quotidiane di cura e maternage, promuovendo nelle donne con disabilità processi di empowerment ed autodeterminazione rispetto all'identità materna. Le azioni svolte dall'APA, infatti, non devono essere viste secondo una prospettiva medico-sociale e di sostituzione, bensì attraverso le lenti del modello bio-psico-sociale (WHO, 2001) e del Capability Approach (Sen, 1999).

In questa prospettiva, l'APA assume una funzione "abilitante" e "capacitante" che migliora la Qualità di Vita (Schalock, Verdugo Alonso, 2002) delle madri con disabilità dal punto di vista del loro benessere sociale e psicologico.

Anche le criticità emerse si pongono in continuità con quanto riscontrato negli studi scientifici che affrontano questo tema. Le sfide legate alle responsabilità di cura, alla mancanza di una formazione specifica, alla scelta e al turnover degli operatori pongono in luce l'urgenza di collocare il supporto genitoriale delle madri con disabilità dentro le cornici di una progettazione personalizzata che necessita di figure professionali specificamente formate, contrattualmente riconosciute come deputate all'assunzione di tale ruolo.

Le sfide riscontrate rispetto all'ottenimento del PdV, invece, si devono alla complessità di realizzazione ed applicazione del dispositivo, ancora parte di un piano nazionale di sperimentazione. Tuttavia, poiché tale strumento si inserisce in un quadro di progettazione che sostiene gli obiettivi, le aspirazioni ed i desideri della persona adulta con disabilità, la genitorialità ed i bisogni di supporto che ne derivano dovrebbero essere riconosciuti come dimensioni fondamentali da valorizzare e riconoscere, anche e soprattutto secondo una declinazione di genere.

Inoltre, come si è sostenuto precedentemente in altri lavori (Alesi, Taddei, 2025), la progettazione dei percorsi di accompagnamento alla maternità e di sup-

porto alla genitorialità dovrebbe perseguire il concetto di *doppia cura* (Taddei, 2020), ovvero una cura che sostiene sia la salute del corpo della donna con disabilità, sia gli aspetti più intimi e personali connessi alla sua identità di donna e madre con disabilità (p. 257). In questo quadro, il Progetto di Vita si potrebbe configurare come un importante dispositivo pedagogico e sociale in grado di sostenere, in una prospettiva *life span*, il processo di emancipazione ed autodeterminazione materna attraverso la predisposizione di servizi e sostegni in grado di seguire l'evoluzione dei desideri, dei bisogni e degli obiettivi delle donne con disabilità.

5. Conclusioni e prospettive future

Alla luce di quanto emerso, emerge la necessità per la Pedagogia Speciale di riflettere sull'urgenza di rispondere ai bisogni delle persone adulte con disabilità che rimangono invisibili agli occhi della società, come quelli genitoriali.

In tal senso, alcune traiettorie precedentemente esposte in altri contributi (Alesi, Taddei, 2025) sono rappresentate da: 1) l'inserimento nelle università italiane di corsi di formazione specifici sugli argomenti della maternità e della genitorialità (consulenza ed educazione sessuale, supporto psicologico familiare, modelli di parent training, terapie occupazionali specifiche); 2) la costruzione di reti di collaborazione interdisciplinare che coinvolgano servizi formali ed informali; 3) la progettazione di linee guida per l'accessibilità multidimensionale dei servizi mainstream, affinché anch'essi si rendano fruibili per le persone con disabilità; 4) la promozione di una cultura dell'inclusione che riconosca la genitorialità come una dimensione costitutiva della vita adulta delle persone con disabilità (p. 260).

Bibliografia

Alesi B. (2026). Maternità e disabilità: sfide e primi risultati da un progetto di ricerca. In A. Valenti, L. Montesano, A.M. Straniero, C. Giaconi (Eds.), *La pedagogia speciale per l'inclusione. Sfide attuali e prospettive future* (pp. 497 – 505). Roma: Anicia

Alesi B., Taddei, A. (2025) Donne con disabilità e Progetto di vita: l'assistenza personale e il sostegno alla maternità. *Education Science & Society*, 2(2025), 253-265.

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.

Braun, V., Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A practical Guide.* Sage.

Collings S., Spencer M., Wedgwood N., Hindmarsh G. (2022*). Supporting the Woman,*

Supporting the Mother: Final Report. Sydney: Research Centre for Children and Families.

Creswell, J., Plano Clark, V. (2018*). Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage

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.

Fine M., Asch A. (1981). Disabled Women: Sexism without the Pedestal. *The Journal of Sociology & Social Welfare, 8*(2), 233-248.

Garland-Thomson R. (1997). *Extraordinary Bodies: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature*. NewYork: Columbia University Press.

Garland-Thomson R. (2005). Feminist Disability Studies: a Review Essay. *Signs: A Journal of Women and Culture*, 30(2), 1557-1587.

Gasparini E. (2010). *L'assistenza personale per una vita indipendente*. Venezia: UILDM-Unione italiana lotta alla distrofia muscolare.

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.

Hays, S. (1996). *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven, CT: Yale University Press

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.

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.

Lightfoot E., LaLiberte T., Cho M. (2018). Parental Supports for Parents with Disabilities. The importance of informal support. *Child Welfare*, 96(4), 89-110.

Malacrida A. (2009). Mothering and disability. From eugenics to newgenics. In N. Watson, S. Vehmas (Eds.). *Handbook of disability* studies (pp. 467-478). London: Routledge.

Modic K., Pe ari E., Retelj D. (2023). *Personal Assistance. Handobook 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, D.C: Author

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 childre*n. Bristol: The policy press.

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.

Schalock, R.L., Verdugo Alonso, M.A. (2002). *Handbook of Quality of Life for Human Service Practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Sen A. (1999). *Development as Freedom*. NewYork: Knop

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.

Stainton T., Boyce S. (2004). I have got my life back: users' experience of direct payments. *Disability & Society*, 15(9), 443-454.

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. Giaconi (Eds.). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi 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.

United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Geneva: Author

Wendell S. (1989). Towards a Feminist Theory on Disability. *Feminist Ethics & Medicine*, 4(2), 104-124.

World Health Organization (2001). *International Classification on Functioning Disability and Health*. Geneva: Author

SP3 – 6
Il training di potenziamento delle social skills nell'autismo giovane e adulto nel lavoro educativo speciale di Casa «Sebastiano»

Gabriele Paoli[1], Serena Lenzi[2], Angelo Luigi Sangalli[3]

Nei disturbi dello spettro autistico (ASD), le abilità sociali rappresentano un'area cruciale e spesso compromessa, con un impatto significativo sulla qualità della vita, sull'autonomia e sull'integrazione sociale. Le difficoltà nella comunicazione (verbale e non verbale), nella comprensione delle regole implicite ed esplicite dell'interazione sociale e nella gestione delle emozioni, possono ostacolare la costruzione di relazioni significative, generando vissuti di isolamento e frustrazione. Il presente lavoro illustra il training di potenziamento delle abilità sociali condotto presso il centro "Casa Sebastiano" (Predaia, TN) i cui obiettivi primari includono la promozione della consapevolezza emotiva, lo sviluppo della flessibilità cognitiva e il potenziamento della capacità di interpretare il contesto sociale in modo funzionale. Vengono qui descritte le tecniche psicoeducative, le strategie relazionali e le attività esperienziali implementate, nonché le modalità di raccolta dati e i risultati ottenuti.

Keywords: autismo, abilità sociali, regolazione emotiva, comportamento, comunicazione

1. Introduzione

All'interno dei disturbi dello spettro dell'autismo (ASD), le abilità sociali e relazionali sono riconosciute come uno dei due nuclei psicopatologici principali assieme ai pattern di comportamento ripetitivo e ristretto. La ricerca e la storia dell'autismo infatti confermano che le abilità sociali sono sempre state oggetto di studio come elemento deficitario nelle modalità con cui si manifestano e si instaurano (Frye, 2018). Le difficoltà nella comunicazione verbale e non verbale nei disturbi dello spettro dell'autismo (ASD), nella comprensione delle regole im-

1 Psicologo, presso il centro "Casa Sebastiano".
2 Educatrice presso il centro "Casa Sebastiano".
3 Pedagogista, professore a contratto presso l'Università di Verona.

plicite dell'interazione e nella gestione delle emozioni, possono ostacolare la costruzione di relazioni significative e generare vissuti di isolamento e frustrazione (Howlin & Moss, 2012).

Nel contesto educativo e riabilitativo di Casa "Sebastiano" (Predaia, TN), dove si interviene sulla fascia d'età dei giovani adulti con diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo, abbiamo voluto implementare un training focalizzato sul potenziamento delle abilità sociali (social skills training) per il raggiungimento di una migliore qualità di vita per favorire in queste persone una partecipazione attiva nella loro quotidianità. In particolare, facendo riferimento al modello di Schalock e Verdugo, abbiamo incentrato il nostro intervento su 5 aree cruciali: sviluppo personale, autodeterminazione, relazioni interpersonali, inclusione sociale e benessere emozionale. Consapevoli dell'alta integrazione degli otto domini e del conseguente effetto a cascata in tutte le aree che lo compongono, lo svolgimento di un training di questo tipo ambisce a raggiungere come risultato un più esteso miglioramento generale (Schalock, 2004; Verdugo et al., 2005).

2. Metodo: obiettivi e modello di intervento

I beneficiari che sono stati selezionati per lo svolgimento del training sono un gruppo di N=8 giovani adulti con diagnosi di disturbo dello spettro dell'autismo con un livello 1 di supporto, senza compromissione del linguaggio o cognitiva. L'età dei soggetti è compresa tra 20 e 34 anni (28,12 ± 5,3). Il gruppo si compone di una netta prevalenza di soggetti maschili (F: 1, M: 7).

Il training delle abilità sociali si propone di sostenere in modo integrato lo sviluppo personale e relazionale della persona autistica, con l'obiettivo di favorirne la partecipazione nei contesti lavorativi e comunitari. In questa prospettiva, l'intervento mira a potenziare la capacità di riconoscere e modulare gli stati emotivi, promuovendo strategie di regolazione adeguate e riducendo l'incidenza di comportamenti disadattivi che possono ostacolare il benessere individuale e la qualità delle interazioni sociali (Bohlander et al., 2012). Parallelamente, il percorso si concentra sul rafforzamento dell'autostima e del senso di autoefficacia, elementi fondamentali per sostenere l'iniziativa personale e la costruzione di relazioni significative.

Il principale ambito di lavoro riguarda lo sviluppo delle competenze comunicative, sia verbali sia non verbali, con particolare attenzione agli aspetti pragmatici della comunicazione e alla capacità di interpretare e utilizzare segnali sociali complessi. Il training include inoltre attività finalizzate a migliorare la capacità di instaurare e mantenere relazioni affettive e amicali, riconoscendo il ruolo centrale che tali legami rivestono nei percorsi di crescita e autodeterminazione.

L'efficacia dell'intervento dipende dalla sua capacità di adattarsi alle caratteri-

stiche cognitive, emotive e motivazionali della persona, integrando in modo sistematico e globale a tutti gli altri contesti di vita. Un approccio continuativo consente di prevenire l'accumulo di esperienze sociali negative e di costruire progressivamente competenze che facilitano l'accesso a opportunità relazionali e partecipative, limitando al contempo l'impatto negativo sull'autostima personale. In questo senso, il training può contribuire a trasformare barriere preesistenti in possibilità di connessione, sostenendo la persona nel proprio percorso verso una maggiore autonomia e inclusione.

Il lavoro del training di potenziamento delle abilità sociali si è sviluppato su due binari paralleli con l'obiettivo di avere abilità comunicative adeguate e una buona capacità di regolazione delle emozioni. In sinergia questi due aspetti contribuiscono al miglioramento del comportamento del soggetto che risulta più adeguato ai differenti contesti di vita quotidiana.

Per quanto riguarda la comunicazione, il training accompagna i partecipanti nell'acquisizione delle competenze fondamentali che sostengono l'interazione sociale quotidiana. Vengono esplorati aspetti quali le modalità di salutare e presentarsi, la scelta e la gestione degli argomenti di conversazione, l'avvio, il mantenimento e la chiusura di uno scambio comunicativo, nonché il rispetto dei turni conversazionali. Particolare attenzione è dedicata alla prossemica, al linguaggio non verbale e alla mimica facciale, elementi spesso fonte di fraintendimenti nelle interazioni. Il percorso affronta inoltre i livelli di intimità e i diversi gradi relazionali, insieme al ruolo assunto nei vari contesti e al livello di formalità richiesto dalle situazioni sociali (Bellini & Peters, 2008).

Parallelamente, la componente di regolazione emotiva, ispirata ai principi della Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), guida i partecipanti nella comprensione delle emozioni primarie e secondarie e delle loro manifestazioni corporee e cognitive (Allen & Milito, 2020; David et al., 2020). Le sessioni includono attività di psicoeducazione, esercizi di respirazione e strategie di problem solving per la gestione dell'attivazione emotiva, oltre a momenti di ristrutturazione cognitiva e rielaborazione dei vissuti attraverso il modello A B C. Il percorso integra anche strumenti per lo sviluppo della teoria della mente e attività orientate alla costruzione di un senso crescente di autonomia personale.

L'intervento adotta un approccio multimodale, combinando sessioni di gruppo, momenti di rielaborazione guidata e brainstorming, attività al tavolo e schede di riflessione, role playing e simulazioni di situazioni sociali. Sono inoltre previste attività ludiche, come l'utilizzo di giochi da tavolo, e la visione di film seguita da discussione guidata, con l'obiettivo di favorire la generalizzazione delle competenze (Weiss & Harris, 2001). Il trasferimento in ecologico delle abilità apprese è sostenuto da colloqui individuali che permettono di adattare il percorso ai bisogni specifici della persona.

3. Risultati e discussione

L'analisi dei punteggi SRS pre–post evidenzia un pattern di miglioramento complessivamente coerente con gli effetti attesi. Pur non raggiungendo nella maggior parte dei casi una significatività clinica o statistica, le variazioni osservate suggeriscono cambiamenti funzionali nelle aree direttamente coinvolte dall'intervento. In particolare le scale di Cognizione Sociale e Comunicazione Sociale sono quelle dove emergono le riduzioni più consistenti dei punteggi. Queste indicano un miglioramento nella capacità di comprendere segnali sociali complessi e nell'efficacia comunicativa nelle interazioni quotidiane. Questo pattern è coerente con la letteratura sui programmi di social skills training, che tipicamente enfatizzano l'interpretazione degli stati mentali altrui, la decodifica delle intenzioni, l'uso di strategie comunicative più efficaci, la gestione dei turni conversazionali e la comprensione delle regole implicite delle interazioni. Il miglioramento, pur modesto, appare sistematico in quasi tutti i soggetti, suggerendo un effetto generalizzato del training .

Come atteso, le scale di Motivazione Sociale e Manierismi Autistici mostrano variazioni minime. La motivazione sociale tende a essere un costrutto più stabile e meno sensibile agli interventi di breve durata, poiché riflette dimensioni temperamentali e tratti socio-emotivi profondi. Analogamente, i manierismi autistici rappresentano comportamenti ripetitivi e pattern sensoriali che richiedono interventi specifici e prolungati per mostrare cambiamenti significativi.

La stabilità di queste scale rafforza l'idea che il miglioramento osservato nelle altre aree non sia attribuibile a un effetto di risposta generalizzata o a bias di compilazione, ma rifletta cambiamenti selettivi nelle competenze sociali effettivamente allenate.

La Consapevolezza Sociale mostra un miglioramento lieve o nullo. Questa scala, che misura la capacità di percepire segnali sociali basilari, tende a essere meno plastica rispetto alla cognizione sociale, ma può beneficiare indirettamente dell'esposizione a contesti strutturati di interazione e del modeling tra pari.

Il punteggio totale SRS mostra una riduzione generalizzata, seppur contenuta, in tutti i soggetti. Tale andamento suggerisce un miglioramento globale nel funzionamento socio-comunicativo che però non si traduce in una significatività statistica (Choque Olsson et al., 2017). Si può considerare come questo pattern sia il risultato netto di un beneficio di un intervento di social skills training di durata limitata, che produce cambiamenti osservabili ma non ancora sufficienti a determinare un impatto clinicamente significativo.

Nel complesso questi dati suggeriscono che il programma è stato efficace nel promuovere abilità sociali funzionali, pur richiedendo una durata maggiore o un'intensità più elevata per ottenere cambiamenti clinicamente significativi. La presenza di miglioramenti borderline indica un potenziale di crescita che potrebbe

essere consolidato attraverso follow-up, booster sessions o interventi multimodali.

Inoltre, i benefici ottenuti riguardano diverse aree di funzionamento. Sul piano relazionale, un miglioramento nella capacità di instaurare e mantenere legami significativi e una maggiore adattabilità nei diversi contesti sociali (Keller et al., 2022). A livello emotivo, il training ha contribuito nella riduzione dei livelli d'ansia e nel rafforzare l'autostima, mentre sul versante cognitivo ha favorito una più accurata comprensione delle dinamiche sociali. Infine, sul piano comportamentale, l'intervento ha contribuito alla diminuzione dei comportamenti disadattivi osservati nell'ambiente educativo, sostenendo modalità più funzionali di interazione con l'ambiente circostante (Hotton & Coles, 2016).

È importante sottolineare due principali punti di debolezza emersi nel corso del progetto. In primo luogo, l'intervento ha inevitabilmente risentito della presenza di diversi livelli cognitivi tra i partecipanti, rendendo complessa l'omogeneizzazione degli obiettivi e delle modalità di lavoro, nonché la misurazione uniforme degli esiti. In secondo luogo, il materiale utilizzato, seppur appositamente creato per il gruppo, non era manualizzato; la procedura è stata adattata sulla base delle indicazioni presenti nei manuali di riferimento, con modifiche necessarie per rispondere alle esigenze specifiche del campione. Questa scelta, pur garantendo una maggiore flessibilità e personalizzazione, ha potenzialmente limitato la replicabilità e la standardizzazione dell'intervento.

Di fronte a questi risultati ottenuti rimane aperta la questione di una percezione soggettiva, spesso insondabile, della propria qualità di vita. L'efficacia del training può essere misurata in base a quanto renda l'individuo adattato al contesto ma non in base al benessere soggettivo, pertanto rimane critica la sfida futura volta all'incremento del benessere percepito dal soggetto stesso.

4. Conclusione

I risultati ottenuti indicano che il training di potenziamento delle abilità sociali implementato presso Casa "Sebastiano" rappresenta un intervento promettente per sostenere il funzionamento socio comunicativo dei giovani adulti con disturbo dello spettro dell'autismo. Come evidenziato nel testo, i miglioramenti più evidenti si possono rintracciare nelle abilità di comprendere segnali sociali e nell'efficacia comunicativa, suggerendo un miglioramento selettivo nelle competenze direttamente allenate. Sebbene i cambiamenti non raggiungano una significatività clinica, l'andamento sistematico dei punteggi e la coerenza con la letteratura internazionale confermano la validità dell'approccio multimodale adottato.

Le criticità emerse come l'eterogeneità del campione e l'assenza di una manualizzazione strutturata, sottolineano la necessità di sviluppare protocolli più

standardizzati e di ampliare la durata e l'intensità dell'intervento. Rimane inoltre aperta la sfida di integrare misure soggettive di benessere. Futuri sviluppi dovranno quindi orientarsi verso modelli capaci di coniugare adattamento funzionale e qualità della vita percepita, promuovendo percorsi realmente significativi per le persone autistiche nel loro progetto di autodeterminazione e inclusione.

Bibliografia

Allen, K., & Milito, V. (2020). RE-CBT in the Treatment of Autism Spectru Disorder. In M. Bernard & M. D. Terjesen (A c. Di), *Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Approaches to Child and Adolescent Mental Health: Theory, Practice, Research, Applications* (pp. 311–329). Springer International Publishing.

Bellini, S., & Peters, J. K. (2008). Social Skills Training for Youth with Autism Spectrum Disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, Treating Autism Spectrum Disorders*, *17*(4), 857–873.

Bohlander, A. J., Orlich, F., & Varley, C. K. (2012). Social Skills Training for Children with Autism. *Pediatric Clinics*, *59*(1), 165–174.

Choque Olsson, N., Flygare, O., Coco, C., Görling, A., Råde, A., Chen, Q., Lindstedt, K., Berggren, S., Serlachius, E., Jonsson, U., Tammimies, K., Kjellin, L., & Bölte, S. (2017). Social Skills Training for Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *56*(7), 585–592.

David, D. O., Matu, S. A., & Cardos, R. A. I. (2020). Applications of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Technologies with Children and Adolescents. In M. Bernard & M. D. Terjesen (A c. Di), *Rational-Emotive and Cognitive-Behavioral Approaches to Child and Adolescent Mental Health: Theory, Practice, Research, Applications* (pp. 513–530). Springer International Publishing.

Frye, R. E. (2018). Social Skills Deficits in Autism Spectrum Disorder: Potential Biological Origins and Progress in Developing Therapeutic Agents. *CNS Drugs*, *32*(8), 713–734. https://doi.org/10.1007/s40263-018-0556-y

Hotton, M., & Coles, S. (2016). The Effectiveness of Social Skills Training Groups for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *3*(1), 68–81.

Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne De Psychiatrie*, *57*(5), 275–283.

Keller, R., Ardizzone, F., Finardi, C., Colella, R., Genuario, C., Lopez, M., Salerno, L., Nobile, E., & Cicinelli, G. (2022). Real-Life Social-Skills Training and Motor-Skills Training in Adults With Autism Spectrum Disorder: The Con-Tatto Project Walking Down the Francigena Route. *Frontiers in Psychiatry*, *13*.

Pedrinazzi M. , Sangalli A.L. , Tognon F. (2025), *Percorsi educativi e didattici per bambini speciali*, Quiedit, Verona.

Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: What we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, *48*(3), 203–216.

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Keith, K. D., & Stancliffe, R. J. (2005). Quality of life and its measurement: Important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, *49*(10), 707–717.

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching Social Skills to People with Autism. *Behavior Modification*, *25*(5), 785–802.

SP3 – 7
Narrazioni capacitanti: lavorare sull'autodeterminazione attraverso gli albi illustrati

Chiara Tullio[1]

Il contributo esplora il tema dell'orientamento inclusivo per le persone con disabilità alla luce del capability approach, evidenziando la centralità dell'autodeterminazione e della qualità della vita. Viene presentata un'esperienza di ricerca-formazione realizzata presso l'Università degli Studi di Verona con 24 futuri docenti di sostegno, fondata su un modello di orientamento narrativo che utilizza l'albo illustrato come mediatore cognitivo e relazionale. In coerenza con la prospettiva enattiva e con l'approccio centrato sulla persona, il laboratorio ha promosso processi di apprendimento esperienziale e riflessivo. I risultati preliminari evidenziano trasformazioni nel vissuto professionale dei corsisti e una ridefinizione dell'orientamento come pratica educativa inclusiva, finalizzata alla costruzione di un progetto di vita significativo per ciascuno.

Keywords: orientamento, progetto di vita, narrazioni, albi illustrati, mediazione

1. Introduzione

Il diritto delle persone con disabilità a orientare in modo significativo la propria traiettoria di vita, contribuendo alla realizzazione di traguardi personali capaci di determinarne la qualità, costituisce un nodo centrale della riflessione pedagogica internazionale (Sen, 2006; Nussbaum, 2007). Il paradigma delle capability sottolinea la necessità di agire sulle effettive possibilità di scelta della persona e non solo sulle opportunità formalmente disponibili. Nel contesto educativo, ciò implica la costruzione di percorsi orientativi che favoriscano la capacità di autodeterminazione e la possibilità di sviluppare un progetto di vita individualizzato, sostenibile e partecipato (Schalock, Verdugo Alonso, 2006).

All'interno del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità della scuola secondaria di I

1 Docente a contratto, Università degli Studi di Verona.

grado dell'Università degli Studi di Verona, a.a. 2023/2024, è stato realizzato un laboratorio di "Orientamento e Progetto di vita" rivolto a 24 futuri docenti, in cui è stato privilegiato un modello di orientamento formativo centrato sull'albo illustrato come mediatore cognitivo e relazionale. L'esperienza oggetto del presente contributo si colloca all'interno del paradigma dell'orientamento narrativo e ad esso accompagna il riferimento alla consolidata relazione tra Qualità della Vita e autodeterminazione (Cottini, 2016) e la conseguente necessità di superare un'idea di orientamento limitata alle transizioni tra ordini scolastici o destinata esclusivamente a studenti con sviluppo tipico.

L'ipotesi di fondo è che un orientamento realmente inclusivo debba essere rivolto a tutte le alunne e tutti gli alunni e debba assumere forme narrative capaci di accogliere la pluralità delle identità e dei vissuti. Il laboratorio, condotto in prospettiva enattiva, ha permesso la co-costruzione di un percorso educativo centrato sugli albi illustrati come strumenti capaci di attivare conversazioni, mediare scelte, costruire senso ed elicitare desideri. Tale scelta si fonda sugli assunti dell'universalità della narrazione (Bruner, 1986) e sulle evidenze dell'efficacia dell'orientamento narrativo (Batini, Giusti, 2008).

Il contributo presenta gli esiti preliminari della ricerca-formazione, con particolare riferimento alle trasformazioni generate nel vissuto professionale dei corsisti e nel loro immaginario educativo.

2. La postura orientativa del docente

Con il "Decreto di adozione delle Linee guida per l'orientamento" n. 328 del 22 dicembre 2022 i docenti, fin dalla scuola d'infanzia, assumono la "responsabilità"[2] dell'orientamento, che si configura come "sostegno alla fiducia, all'autostima, all'impegno, alle motivazioni, al riconoscimento dei talenti e delle attitudini, favorendo anche il superamento delle difficoltà presenti nel processo di apprendimento". Le Linee guida indicano inoltre l'esigenza che l'attività didattica orientativa, sistematica e non episodica, venga progettata a partire dalle esigenze degli studenti, valorizzando la didattica laboratoriale, con tempi e spazi flessibili, e che venga guidata da docenti formati e motivati.

Se nel documento ministeriale l'orientamento è individuato come priorità strategica della formazione dei docenti negli anni scolastici 2023/2024, 2024/2025, 2025/2026, è evidentemente rimandata alla formazione stessa la definizione della postura del docente orientatore.

2 Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). *Linee guida per l'orientamento* (Decreto Ministeriale n. 328, 22 dicembre 2022) p.5.

Nel percorso formativo Indire "OrientaMenti"[3] vengono offerti alcuni spunti utili per comprendere quale debba essere l'atteggiamento professionale e relazionale che un docente dovrebbe assumere nell'attività di orientamento. Nei documenti Indire emerge una professionalità centrata sull'ascolto attivo, la progettazione individualizzata, la capacità di facilitare percorsi di apprendimento che valorizzino le differenze e promuovano l'autonomia degli studenti, l'accompagnamento nel Progetto di Vita.

Risulta evidente che le caratteristiche che contraddistinguono la figura dell'orientatore sono condivise anche dal docente per le attività di sostegno specializzato, formato *in primis* sui costrutti della diversità e delle differenze. Un docente che conosce e mette in pratica una relazione educativa basata sui principi dell'approccio centrato sulla persona (Rogers, 1969) ed è pertanto in grado di facilitare e sostiene i processi di autodeterminazione di ogni studente e studentessa. Un docente che può offrire sguardi altri, che non sosta sulle limitazioni o sulle restrizioni alla partecipazione ma invita, talvolta guida, all'esplorazione delle possibilità di ciascuno. Un docente che si interroga sull'accessibilità dei percorsi orientativi in essere nelle scuole secondarie di I grado, che gli insegnanti specializzandi[4] riferiscono essere prioritariamente svolti attraverso la somministrazione di questionari e test standardizzati.

I percorsi universitari di formazione e specializzazione rivolti ai futuri docenti di sostegno, strutturati anche attraverso spazi laboratoriali, possono in quest'ottica divenire occasioni preziose in cui riflettere in modo condiviso sulle pratiche di orientamento nella scuola e lavorare sulla messa in gioco delle competenze orientative, facendone esperienza attiva.

3. L'albo illustrato come mediatore relazionale

Nell'ambito del paradigma formativo dell'orientamento, che si focalizza sul processo orientativo e sull'*empowerment* del soggetto, l'orientamento narrativo (Batini, Giusti, 2008) è uno dei modelli di più lungo corso. Nato in Italia nel 1997, è stato sperimentato in diversi contesti ed è stato oggetto di numerose ricerche di efficacia: "l'utilizzo della narrazione, infatti, ha molteplici funzioni, che corri-

3 Piano formativo nazionale rivolto agli insegnanti che ricoprono il ruolo di docenti tutor dell'orientamento e di docenti orientatori in attuazione delle Linee Guida per l'Orientamento (DM 328 del 2022).

4 Il dato è stato raccolto nell'ambito di una specifica attività di brainstorming condotta nel laboratorio a cui l'articolo fa riferimento; tale attività, configurabile come tecnica qualitativa esplorativa non strutturata, ha consentito di rilevare le percezioni condivise dei partecipanti rispetto alle pratiche di orientamento nella scuola secondaria di I grado.

spondono a competenze fondamentali da acquisire per un'autodirezionalità orientativa: l'esercizio della produzione e l'incremento della competenza narrativa divengono dunque una vera e propria «palestra orientativa», nella quale soggettive persone possono «allenare» competenze spendibili nelle loro esistenze reali" (Batini, Giusti, 2008, p.36).

Se è vero che la narrazione è "espressione della condizione temporale dell'esistenza" (Ricoeur, 1993, p.202) nell'orientamento delle persone con disabilità, questo significa aiutarle a costruire una storia di sé che colleghi passato, presente e futuro, rendendo possibile una progettualità personale e un'identità che non sia specchio di una diagnosi, ma di un processo di espressione delle possibilità di ciascuno.

Partire dalle narrazioni per attivare un'autoriflessione sulla propria identità, sull'autorappresentazione, su bisogni e desideri, appare quindi una modalità per dare spazio alla possibilità, senza confinarla a un'etichetta. E se questo vale per i ragazzi e le ragazze a sviluppo tipico, assume un valore ancor più pregante nelle condizioni di fragilità.

L'albo illustrato, in particolare per la sua caratteristica di multimodalità, è un dispositivo che offre molteplici possibilità di accesso alle storie, rendendolo inclusivo e accessibile. Inoltre, la capacità di mediarne i contenuti da parte dei docenti, lo rende non soltanto un oggetto culturale portatore di significati, ma un dispositivo esperienziale e relazionale in cui il senso emerge dall'interazione incarnata tra lettore, testo e contesto (Varela, Thompson, Rosch, 1991).

4. Metodologia

La ricerca è stata condotta con 24 corsisti del laboratorio di "Orientamento e Progetto di vita", nell'ambito del Corso di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno agli alunni con disabilità della scuola secondaria di I grado dell'Università degli Studi di Verona, a.a. 2023/2024. La durata complessiva della formazione è stata di 20 ore.

Il laboratorio è stato concepito come spazio di apprendimento immersivo, fondato sul paradigma dell'apprendimento significativo di Carl Rogers, con particolare attenzione alla centralità dell'esperienza diretta e all'attivazione del soggetto in apprendimento (Rogers, 1969). L'ipotesi, in continuità anche con la teoria dell'apprendimento esperienziale di David Kolb, è che la formazione risulti maggiormente efficace se i corsisti sono coinvolti in prima persona nelle pratiche oggetto di studio. I futuri docenti, infatti, sperimentando su loro stessi le attività che andranno poi a proporre in classe, ne potranno cogliere opportunità ed eventuali limiti, costruendo la conoscenza dei processi orientativi attraverso la trasformazione dell'esperienza (Kolb, 1984).

Parallelamente ha assunto un ruolo centrale nel laboratorio la pratica didattica della docente, definibile come "modeling incarnato", intesa come azione di facilitazione situata. In coerenza con la prospettiva enattiva (Varela, Thompson, Rosch, 1991), tale conduzione ha reso osservabili e interpretabili le dinamiche relazionali e didattiche attraverso la loro messa in atto in un contesto di interazione simile a quello della classe, configurando l'attività formativa come spazio di co-emergenza di significati. La docente ha agito come mediatrice dell'esperienza orientativa, rendendo espliciti i processi di azione e regolazione in situazione. In questa prospettiva, la conoscenza professionale non è stata trasmessa come insieme di contenuti predefiniti, ma si è costituita come esito di processi interattivi e situati, attraverso i quali i corsisti hanno potuto appropriarsi delle pratiche e delle dinamiche relazionali proprie dell'agire docente.

Il laboratorio ha previsto l'utilizzo integrato di albi illustrati selezionati per la loro capacità evocativa e simbolica, attività narrative guidate di tipo autobiografico e dialogico, lavori di gruppo ed esercitazioni di progettazione orientativa attraverso le narrazioni.

L'oggetto di analisi del presente studio è la percezione di efficacia del percorso nel generare una trasformazione nel vissuto professionale dei corsisti e nel loro immaginario educativo.

Lo strumento di analisi consiste in un questionario anonimo composto da tre domande aperte[5], somministrato al termine delle lezioni. Le risposte (n=63), sono state analizzate con metodo qualitativo, attraverso un processo di codifica induttiva e successiva individuazione di nuclei tematici ricorrenti, al fine di evidenziare i processi trasformativi percepiti dai partecipanti.

5. Risultati

L'analisi qualitativa delle risposte ha permesso di individuare alcuni nuclei tematici ricorrenti: la centralità della narrazione e degli albi illustrati come dispositivi didattici e relazionali, il valore dell'apprendimento esperienziale, l'importanza della dimensione collaborativa e di mettersi in gioco in prima persona nelle attività proposte agli studenti, la verticalità dell'orientamento in chiave di Progetto di vita.

L'analisi delle parole chiave indicate dai corsisti evidenzia la ricorrenza di alcuni termini particolarmente significativi: emerge con maggiore frequenza il riferi-

5 Le domande poste sono state le seguenti: 1. Quali aspetti di questo percorso ti sono stati più utili o preziosi?, 2.In che cosa senti di essere cambiato/a dopo questo percorso?,3.Quali sono le parole più significative che ti portati a casa?.

mento all'ascolto, seguito da parole riconducibili alla sfera dell'inclusione, del progetto di vita e alla dimensione della condivisione.

I partecipanti hanno evidenziato inoltre processi trasformativi significativi, sia sul piano personale – in termini di maggiore consapevolezza, introspezione e rielaborazione identitaria – sia sul piano professionale, con un rafforzamento delle competenze progettuali e una rinnovata capacità di affrontare tematiche complesse in classe.

Nel complesso, emerge una trasformazione dell'immaginario educativo, orientata verso una didattica inclusiva, riflessiva e centrata sulla persona.

6. Conclusioni

I risultati emersi risultano coerenti con la prospettiva enattiva che ha orientato la conduzione del laboratorio, evidenziando come i processi di apprendimento si siano configurati come esperienze situate, incarnate e relazionali.

Il lessico utilizzato dai partecipanti restituisce un'esperienza formativa fortemente centrata sulla relazione e sull'attenzione all'altro. La centralità attribuita alla sperimentazione, alla dimensione collaborativa e alla mediazione narrativa suggerisce che la costruzione della conoscenza sia avvenuta attraverso processi di costruzione condivisa di significati.

Nel complesso, il percorso sembra aver contribuito a una trasformazione del vissuto professionale e dell'immaginario educativo dei partecipanti, promuovendo una didattica orientativa inclusiva, riflessiva e centrata sulla narrazione, nella quale gli albi illustrati si configurano come dispostivi capaci di mediare la relazione tra docente e alunni, favorendo in ciascuno la capacità di autodeterminazione e di elaborazione del proprio progetto di vita.

Bibliografia

Batini, F., & Giusti, S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola*. Trento: Erickson.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cottini, L. (2016). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.

Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2006). *Manuale di qualità della vita*. Trento: Erickson.

Schalock, R. L., Verdugo Alonso, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., & van Loon, J.

(2008). *Quality of life and its measurement*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
Sen, A. (2006). *Scelta, benessere, equità*. Bologna: Il Mulino.
UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press. Revised edition 2017.

SP3 – 8
Il Progetto di Vita Individuale e l'autodeterminazione degli alunni con disabilità intellettiva

Valentina Perciavalle[1]

Nel panorama pedagogico contemporaneo, l'inclusione degli alunni con disabilità intellettiva invoca una progettualità che sappia coniugare prospettiva esistenziale e responsabilità educativa. Il Progetto di Vita Individuale (PVI), in tale accezione, assume un valore pregnante; esso va inteso come uno spazio intenzionalmente orientato alla promozione dell'autodeterminazione, alla partecipazione e alla strutturazione dell'identità personale e sociale dell'alunno con disabilità intellettiva. Nel presente lavoro, il PVI viene analizzato attraverso una lettura ecologica del funzionamento, promuovendo l'adattamento al contesto, nel rispetto delle potenzialità e delle aree di criticità della persona con disabilità. In tale cornice, vengono proposte azioni progettuali concrete, tra cui il coinvolgimento sistematico degli alunni nei processi decisionali che riguardano il proprio percorso scolastico e di vita, anche attraverso l'impiego di metodologie e strategie inclusive.

Keywords: progetto di vita individuale, autodeterminazione, disabilità intellettiva, inclusione, scuola

1. Introduzione

Nel panorama dell'odierna scuola, il tema del Progetto di Vita Individuale (PVI) si impone come snodo cruciale per la ridefinizione dei paradigmi educativi in chiave inclusiva, soprattutto in relazione agli alunni con disabilità intellettiva. L'evoluzione normativa, culturale e scientifica degli ultimi decenni ha progressivamente orientato l'attenzione dalla dimensione del deficit a quella del funzionamento, promuovendo una visione della persona come soggetto attivo, portatore di diritti, aspirazioni e potenzialità. In tale contesto, il PVI emerge come un dispositivo pedagogico in grado di integrare prospettiva esistenziale e responsabilità educativa, configurandosi non soltanto come strumento di pianificazione, ma come processo dinamico, partecipato e orientato al futuro (Cottini, 2022). La

1 Ricercatore confermato, Università di Catania.

sua centralità risiede nella capacità di connettere dimensioni molteplici, educative, sociali, relazionali e professionali, all'interno di una progettualità coerente e significativa, capace di accompagnare la persona lungo l'intero arco di vita. Particolare rilevanza assume, nella presente cornice, il costrutto dell'autodeterminazione, inteso come capacità della persona di esercitare un controllo sulla propria esistenza, di compiere scelte consapevoli e di partecipare attivamente ai contesti di vita (Del Bianco, 2019).

L'autodeterminazione si configura quale esito di processi educativi intenzionali, che richiedono contesti capacitanti e pratiche inclusive in grado di sostenere lo sviluppo dell'autonomia e della partecipazione. In questa prospettiva, la riflessione pedagogica italiana ed europea ha progressivamente integrato i contributi di modelli teorici centrati sulla qualità della vita, sull'inclusione e sulla partecipazione sociale (Canevaro, 2013; Ianes & Cramerotti, 2016).

2. Il Progetto di Vita Individuale come dispositivo pedagogico trasformativo

Nel quadro teorico dell'educazione inclusiva contemporanea, il Progetto di Vita Individuale (PVI) si configura come un dispositivo complesso, al contempo epistemologico e operativo, capace di ridefinire in profondità il senso e le finalità dell'agire educativo in prospettiva inclusiva. Esso si colloca oltre una concezione meramente tecnica della progettazione didattica, assumendo i tratti di un costrutto generativo che orienta la lettura e l'interpretazione delle traiettorie esistenziali della persona con disabilità intellettiva. In tal senso, il PVI si pone come spazio intenzionale di edificazione di significati, all'interno del quale l'educazione diviene processo di co-costruzione identitaria, fondato sull'interazione tra soggettività, contesti e potenzialità. La sua natura teleologica si esplicita nella tensione verso il "possibile", inteso non come previsione deterministica del futuro, ma come apertura a scenari evolutivi plurali e dinamici, che tengano conto delle aspirazioni, delle potenzialità e dei vincoli della persona (Cottini, 2022).

In questa prospettiva, l'autodeterminazione emerge come principio regolativo fondamentale del PVI, configurandosi non solo come aspirazione individuale, ma come esito di contesti educativi intenzionalmente progettati per essere capacitanti. Come sottolinea Del Bianco (2019), l'autodeterminazione si sviluppa attraverso l'esperienza concreta di scelta, la possibilità di esprimere preferenze e la partecipazione attiva ai processi decisionali che riguardano il proprio vissuto. Ciò esige una profonda riorganizzazione delle prassi educative, chiamate a configurarsi in funzione della promozione di condizioni di accessibilità, fruibilità e partecipazione, anche attraverso l'impiego di mediatori didattici e di strategie inclusive. In tale cornice, il ruolo dei professionisti dell'educazione subisce una trasformazione di rilievo, essi non sono più semplici trasmettitori di saperi, ma facilitatori di con-

testi di apprendimento significativi, promotori di esperienze autentiche e mediatori di potenzialità evolutive. La relazione educativa assume, pertanto, una valenza dialogica e negoziale, in cui l'alunno è riconosciuto come interlocutore attivo e co-autore del proprio percorso educativo e formativo.

L'impegno educativo richiesto è, dunque, di natura riflessiva e continuativa, esso implica la capacità di interrogare criticamente le pratiche educative, di adattarle ai contesti e di co-costruire itinera dotati di peculiare rilevanza, progettati in sinergia con la persona e la sua rete di riferimento. Ne deriva una concezione dell'educazione come pratica trasformativa, orientata non solo allo sviluppo individuale, ma anche alla promozione di contesti sociali più equi, inclusivi e capaci di accogliere la diversità come valore pregnante (Cottini, 2022). L'adozione di una prospettiva ecologica, coerente con il modello bio-psico-sociale dell'ICF, rappresenta un passaggio paradigmatico fondamentale nella ridefinizione del significato del Progetto di Vita Individuale (PVI) in ottica inclusiva.

Tale approccio consente di superare definitivamente una visione riduzionistica della disabilità intellettiva, storicamente ancorata a modelli medico-clinici centrati sul deficit, per approdare a una concezione dinamica e relazionale del funzionamento umano. In questa prospettiva, la disabilità non è più interpretata come una proprietà intrinseca della persona, ma come il risultato di una complessa interazione tra fattori personali, quali competenze cognitive, dimensioni emotivo-motivazionali, stili di apprendimento e fattori ambientali, che possono agire come barriere o facilitatori alla partecipazione (Lascioli, Pasqualotto, 2021). Ne deriva una lettura situata e contestuale del funzionamento, che impone una revisione profonda delle pratiche educative e progettuali, orientandole verso la progettazione di ambienti inclusivi e capacitanti. All'interno della presente cornice, il PVI si configura come uno spazio di mediazione tra individuo e contesto, in cui la progettazione educativa assume una natura intrinsecamente dialogica e negoziale. Non si tratta semplicemente di adattare l'alunno alle richieste dell'ambiente, ma di intervenire simultaneamente su entrambi i poli della relazione, modificando le condizioni contestuali affinché esse divengano accessibili, fruibili e funzionali alla persona.

La centralità attribuita alla partecipazione implica il riconoscimento dell'alunno come soggetto attivo nei contesti di vita, in grado di contribuire alla costruzione del proprio iter esistenziale. Parallelamente, il riferimento alla qualità della vita introduce una prospettiva olistica che integra dimensioni oggettive e soggettive del benessere, includendo aspetti quali l'autonomia, le relazioni interpersonali, l'inclusione sociale e la realizzazione personale. Nondimeno, a dispetto del portato trasformativo che tale approccio reca con sé, la riflessione pedagogica in ambito inclusivo continua a porre in evidenza la persistenza di criticità di natura sistemica, suscettibili di comprometterne la piena ed effettiva attuazione. Tra queste, la deriva burocratizzante degli strumenti progettuali si configura quale una

delle più rilevanti; il PVI rischia di essere ricondotto a mero adempimento formale, funzionale all'ottemperanza di prescrizioni normative, piuttosto che essere assunto nella sua valenza di processo dinamico, dialogico e partecipato (D'Alonzo, Giaconi, 2024). A tale cornice si coniugano, inoltre, la frammentazione degli interventi, sovente dispersi tra una pluralità di servizi e figure professionali in assenza di un autentico coordinamento e la difficoltà di dar luogo a una rete educativa realmente integrata, in grado di assicurare continuità, coerenza e unitarietà lungo l'intero arco della vita. In questo scenario, la carenza di un lessico condiviso e di pratiche collaborative pienamente operative può compromettere la qualità della progettazione, generando interventi disarticolati e privi di reale valore, incapaci di rispondere in modo pregnante alle esigenze della persona.

Per contrastare tali derive, si rende necessario promuovere una cultura progettuale fondata su principi di riflessività, corresponsabilità e co-costruzione. Ciò implica, innanzitutto, il riconoscimento della centralità della voce dell'alunno, che deve essere attivamente coinvolto nei processi decisionali che riguardano il proprio progetto di vita, secondo modalità e strumenti adeguati alle sue peculiarità. Inoltre, è fondamentale progettare pratiche di lavoro interdisciplinare e interistituzionale, capaci di integrare i contributi della scuola, della famiglia e dei servizi territoriali in una visione unitaria e condivisa (D'Alonzo, Giaconi, 2024). Il nodo essenziale risiede nella trasformazione del PVI, da strumento burocratico a pratica autenticamente viva e generativa, in grado di sostenere itinera di sviluppo autentici e realmente abilitanti, radicati nella complessità delle esperienze umane e aperti alla pluralità dei possibili esiti esistenziali.

3. Prospettive inclusive per agire il cambiamento sistemico

La traduzione operativa del Progetto di Vita Individuale (PVI) si realizza pienamente solo attraverso l'adozione intenzionale e sistematica di metodologie e strategie didattiche inclusive capaci di promuovere, in modo situato e progressivo, l'autonomia e l'autodeterminazione degli alunni con disabilità intellettiva. In questa prospettiva, la didattica deve configurarsi come ambiente di apprendimento significativo, progettato per offrire opportunità reali di partecipazione, scelta e responsabilità. Metodologie quali il cooperative learning ed il peer tutoring possono rappresentare veri e propri dispositivi pedagogici che ridefiniscono la relazione tra insegnamento e apprendimento in senso inclusivo (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015).

Il cooperative learning, ad esempio, favorisce la costruzione di contesti collaborativi in cui ciascun alunno è chiamato a contribuire attivamente al raggiungimento di obiettivi comuni, sviluppando competenze sociali, senso di appartenenza e responsabilità condivisa. Parallelamente, la didattica metacognitiva

sostiene la consapevolezza dei propri processi cognitivi, permettendo all'alunno di riflettere sulle proprie strategie di apprendimento, riconoscere i propri punti di forza e di debolezza e orientare in modo più autonomo le proprie scelte. L'utilizzo di approcci abilitanti come la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA), inoltre, assume un ruolo cruciale nel garantire l'accesso alla partecipazione per quegli alunni che presentano bisogni comunicativi complessi, offrendo strumenti e codici alternativi che permettono l'espressione di necessità precipue, preferenze e intenzioni. In tal senso, la partecipazione attiva non può essere considerata un esito spontaneo, ma deve essere progettata e sostenuta attraverso mediatori didattici adeguati, che rendano i contesti accessibili e fruibili (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015). Il PVI, in questa cornice, si configura come uno spazio di sperimentazione in cui l'alunno può esercitare progressivamente il proprio potere decisionale, passando da forme guidate di scelta a modalità sempre più autonome e consapevoli.

Le pratiche di autovalutazione, di pianificazione condivisa e di definizione di obiettivi personali rappresentano strumenti fondamentali in questo processo, in quanto consentono all'alunno di assumere un ruolo attivo nella costruzione del proprio percorso formativo, sviluppando competenze di agency e responsabilità (Giraldo, 2020). Tale prospettiva implica una ridefinizione profonda del concetto di partecipazione, che non si esaurisce nella mera presenza fisica nei contesti educativi, ma si estende alla possibilità di incidere realmente sulle decisioni che riguardano il proprio progetto di vita. La partecipazione diviene, dunque, un indicatore di qualità dell'inclusione, strettamente connesso alla capacità del sistema educativo di riconoscere e valorizzare la soggettività dell'alunno. In questo senso, il coinvolgimento attivo nei processi decisionali deve essere promosso fin dalla prima infanzia, attraverso esperienze educative che favoriscano l'espressione di preferenze, la negoziazione di significati e la capacità di esperire un senso di efficacia personale.

L'educazione all'autodeterminazione si configura, pertanto, come un processo graduale e continuo, che richiede intenzionalità pedagogica, coerenza metodologica e capacità di adattamento alle caratteristiche individuali. Infine, la realizzazione di un PVI autenticamente partecipato non può prescindere da una solida alleanza educativa tra scuola, famiglia e servizi territoriali, fondata su principi di corresponsabilità e collaborazione interistituzionale. La complessità dei bisogni e delle traiettorie di sviluppo degli alunni con disabilità intellettiva richiede, infatti, un approccio integrato, capace di connettere i diversi contesti di vita e di garantire continuità e coerenza agli interventi. La famiglia, in particolare, rappresenta un interlocutore privilegiato nella costruzione del progetto di vita, in quanto portatrice di conoscenze profonde sulla persona e sui suoi contesti di appartenenza. Allo stesso tempo, i servizi territoriali contribuiscono a definire opportunità concrete di inclusione sociale e professionale, soprattutto nelle fasi di transizione verso

l'adultità. Nella presente cornice, la corresponsabilità educativa si configura come condizione imprescindibile per sostenere percorsi di sviluppo integrati e sostenibili, in grado di accompagnare la persona lungo tutto l'arco di vita e di rispondere in modo flessibile e adattivo ai mutamenti e alle criticità che caratterizzano l'esperienza esistenziale.

La scuola, in quanto istituzione pubblica e luogo privilegiato di socializzazione, è chiamata a svolgere un ruolo cruciale in questo processo, configurandosi come agente di trasformazione culturale capace di contrastare stereotipi, pregiudizi e pratiche escludenti ancora radicate nel tessuto sociale. In questa cornice, la progettazione di "ruoli futuribili" assume una valenza profondamente emancipativa, poiché consente alla persona con disabilità di proiettarsi in una dimensione temporale orientata al futuro, superando rappresentazioni statiche e limitanti della propria identità.

Come evidenziato da Mulè (2018), la costruzione di percorsi formativi orientati all'inserimento sociale e professionale non può prescindere da una visione ampia e integrata del progetto di vita, che tenga conto delle aspirazioni individuali e delle opportunità offerte dal contesto. Il PVI diviene, in tal senso, uno strumento di mediazione tra desiderio e possibilità, tra soggettività e realtà sociale, contribuendo a porre le condizioni per una reale inclusione nei contesti di lavoro, di partecipazione civica e di vita comunitaria. Tale processo richiede un impegno congiunto da parte delle istituzioni educative, delle politiche sociali e del mondo del lavoro, in una logica di corresponsabilità che superi la frammentazione degli interventi e promuova una visione sistemica dell'inclusione. La scuola inclusiva è chiamata a superare approcci compensativi e integrativi, spesso centrati sull'adattamento dell'alunno a contesti predefiniti, per adottare una prospettiva trasformativa che miri a modificare i contesti stessi, rendendoli più equi, accessibili e partecipativi (Meardi, 2018).

Ciò implica una revisione profonda dei curricoli, delle metodologie didattiche e delle modalità di valutazione, affinché esse siano coerenti con i principi dell'inclusione e dell'equità. In questo senso, il PVI può essere interpretato come uno strumento di governance educativa, capace di orientare le scelte istituzionali e le pratiche professionali verso obiettivi di giustizia sociale e di valorizzazione della diversità. Infine, la valenza etica del PVI si esprime nella promozione di una cultura dell'inclusione fondata sul riconoscimento della diversità come valore e risorsa per la collettività. Tale prospettiva implica un cambiamento di paradigma che investe non solo la scuola, ma l'intera società, richiedendo un impegno condiviso nella progettazione di contesti accoglienti e sostenibili. Il PVI, in quanto strumento di progettazione partecipata e orientata al futuro, contribuisce a delineare una visione dell'educazione come pratica di libertà, in cui ogni persona è posta nelle condizioni di sviluppare il proprio potenziale e di partecipare attivamente alla vita sociale. In questa ottica, esso si configura come un dispositivo di giustizia

educativa e sociale, capace di promuovere processi di empowerment individuale e collettivo, e di sostenere la progettazione di una società più equa, inclusiva e democratica.

Bibliografia

Caldin, R. (2012). *Inclusione e disabilità. Processi educativi e prospettive pedagogiche*. Padova: Cleup.

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

Cottini, L. (2022). Progetto di vita e didattica orientativa: prospettive educative nella scuola inclusiva. In AA.VV., *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Roma: MIUR.

D'Alonzo, L., Giaconi, C. (a cura di). (2024). *Manuale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.

D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: Franco Angeli.

Giraldo, M. (2020). *Verso un'identità autodeterminata. Temi, problemi e prospettive per l'adulto con disabilità intellettiva*. Milano: Guerini Scientifica.

Ianes, D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.

Ianes, D., Cramerotti, S. (2016). *Alunni con BES. Bisogni educativi speciali e inclusione*. Trento: Erickson.

Lascioli, A., Pasqualotto, A. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.

Meardi, G. (2018). *Pedagogia speciale e disabilità: prospettive, sfide e pratiche inclusive*. Milano: Franco Angeli.

Mulè, P. (a cura di). (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di II grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ONLUS.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*. Trento: Erickson.

ONU. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.

Zappella, M. (2010). *Autismo e qualità della vita*. Trento: Erickson.

SP3 – 9
Tecnologie per la capacitazione: l'uso del robot umanoide Pepper nei processi di orientamento al lavoro di adolescenti con autismo

Valentina Pennazio[1], Rita Cersosimo[2]

Il contributo presenta un progetto finanziato dalla Fondazione Italiana Autismo finalizzato a indagare l'impiego del robot umanoide Pepper come mediatore relazionale in percorsi di orientamento al lavoro rivolti ad adolescenti con disturbo dello spettro autistico (16-18 anni). Il quadro teorico di riferimento è quello dell'autodeterminazione, riconosciuta come diritto nei recenti dispositivi normativi, e della costruzione del progetto di vita centrato su indicatori soggettivi di qualità della vita. L'intervento si configura come uno studio pilota articolato in otto incontri strutturati secondo una logica narrativa e cooperativa, basati sull'interazione triadica tra robot, adulto e partecipante. Le sessioni prevedono l'uso di storie sociali, dialogo guidato e attività operative finalizzate alla produzione di strumenti di autodocumentazione. I risultati preliminari evidenziano un incremento dell'engagement e dell'espressione di interessi e preferenze, suggerendo il potenziale della robotica sociale come dispositivo di capacitazione nei contesti educativi inclusivi.

Keywords: autismo; robotica sociale; autodeterminazione; orientamento al lavoro; progetto di vita

1. Introduzione

Negli ultimi anni, il principio di autodeterminazione delle persone con disabilità si è consolidato come asse fondativo delle politiche educative e sociali, trovando esplicito riconoscimento nella Legge 227/2021 e nel Decreto Legislativo 62/2024, che attribuiscono al Progetto di Vita una funzione orientativa e trasformativa,

1 Professoressa Associata, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova. Autrice dei par. 1, 2, 3.
2 Ricercatrice, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università di Genova. Autrice dei par. 4, 5, 6.

fondata su indicatori soggettivi di Qualità della Vita e costruita a partire da desideri, preferenze e aspirazioni individuali.

In tale quadro, l'educazione inclusiva si configura non solo come accesso ai contesti, ma come promozione di processi di capacitazione, secondo l'approccio delle capability (Sen, 1993; Sen, 1999; Nussbaum, 2011), intese come reali opportunità di essere e di fare. Questo orientamento pone al centro la dignità umana e l'interazione tra risorse individuali, opportunità e contesti (Romano, Cesarano, Striano, 2022), evidenziando come, nelle persone con disabilità, il capability set possa risultare limitato rispetto a obiettivi e valori personali. Ne deriva, in ambito educativo, la responsabilità di progettare ambienti facilitanti capaci di attivare il potenziale individuale (Ghedin, 2009).

La relazione tra autodeterminazione e Qualità della Vita (Wehmeyer & Schalock, 2001) sottolinea l'inadeguatezza di una visione riduttiva centrata esclusivamente sulla dimensione lavorativa, rafforzando il legame tra autodeterminazione, qualità della vita e orientamento, inteso come processo formativo volto a promuovere scelte autonome e consapevoli (Del Bianco, 2019; Mura, 2018). In una prospettiva ecologica e olistica, l'orientamento favorisce la conoscenza di sé, lo sviluppo di competenze relazionali e decisionali e la costruzione di un progetto di vita coerente (ISFOL, 2012).

In assenza di competenze relazionali, comunicative e di accettazione di sé, la costruzione dell'identità professionale risulta fragile e scissa dalla dimensione personale; per questo l'orientamento si connette al concetto di *flourishing*, inteso come piena realizzazione dell'individuo nelle diverse dimensioni della vita (Ghedin, 2015; Amatori, 2026).

In tale cornice, la tecnologia assume un ruolo evoluto, configurandosi non più come mero strumento compensativo, ma come *mediatore culturale e relazionale* capace di ampliare le opportunità di partecipazione e di agency. In particolare, la robotica sociale si configura come ambito promettente nei contesti educativi per persone con disturbo dello spettro autistico, grazie alle caratteristiche di prevedibilità e coerenza dell'interazione (Scassellati et al., 2012; Belpaeme et al., 2018).

2. Progetto di Vita e Qualità della Vita

Il concetto di Progetto di Vita si configura come un dispositivo pedagogico dinamico e longitudinale che orienta, lungo l'intero arco dell'esistenza, le scelte educative, formative e sociali, fondandosi su una prospettiva bio-psico-sociale coerente con il modello ICF (WHO, 2001). Esso assume la persona nella sua globalità, ponendo in relazione il funzionamento individuale con i fattori ambientali.

La metafora del "copione" proposta da Pasqualotto (2026) consente di inter-

pretare il progetto di vita come una narrazione aperta e co-costruita, caratterizzata da temporalità (continuità tra passato, presente e futuro), pluralità degli attori coinvolti e riconoscimento dell'imprevedibilità. In questa prospettiva, il progetto non si configura come previsione deterministica, ma come organizzazione responsabile delle possibilità esistenziali, costruita attraverso processi di negoziazione tra desiderabile, possibile e sostenibile (Lepri & Francescutti, 2025).

Il progetto di vita si definisce quindi come una direzione di senso orientata al futuro, più che come descrizione di esiti attesi, e prende forma nei contesti di vita attraverso una sceneggiatura condivisa (Farahi, 2025).

All'interno di tale cornice, il costrutto di Qualità della Vita assume una funzione regolativa fondamentale: i domini individuati da Schalock e Verdugo (2002), benessere emotivo, relazioni interpersonali, sviluppo personale, autodeterminazione, inclusione sociale e diritti, orientano operativamente la progettazione, richiedendo interventi centrati sulla partecipazione attiva e sul riconoscimento delle preferenze individuali.

Nel caso degli adolescenti con disturbo dello spettro autistico, l'orientamento al lavoro rappresenta uno snodo cruciale della transizione alla vita adulta. La letteratura sottolinea l'importanza di percorsi centrati sulla persona, finalizzati alla valorizzazione dei punti di forza e allo sviluppo delle competenze di autodeterminazione (Wehman, 2011; Nota et al., 2016).

In tale prospettiva, il concetto di occupabilità si amplia oltre la mera capacità di accesso e mantenimento del lavoro, configurandosi come un costrutto multidimensionale che integra capitale umano, sociale e psicologico in relazione ai contesti (Grimaldi, Porcelli & Rossi, 2014). Ne deriva la necessità di una valutazione orientata al potenziale, capace di sostenere una narrazione prospettica delle competenze.

3. Tecnologie per la capacitazione: il caso della robotica

L'impiego delle tecnologie nei contesti educativi inclusivi ha subito una significativa evoluzione, passando da una logica compensativa a una prospettiva capacitante, in cui gli strumenti tecnologici sono concepiti come mediatori in grado di ampliare le opportunità di partecipazione e di sviluppo personale. In questo senso, la robotica sociale rappresenta un ambito particolarmente promettente, soprattutto in relazione agli interventi rivolti a persone con autismo.

Numerosi studi evidenziano come i robot umanoidi possano favorire l'engagement, la comunicazione e l'interazione sociale, grazie a caratteristiche quali la prevedibilità dei comportamenti, la ridotta complessità delle espressioni e la possibilità di personalizzazione delle interazioni (Robins & Dautenhahn, 2014; Scassellati et al., 2012). Tali elementi risultano particolarmente rilevanti per le persone

con disturbo dello spettro autistico, che spesso incontrano difficoltà nella gestione delle interazioni sociali complesse.

Nel progetto presentato, il robot Pepper assume il ruolo di mediatore relazionale all'interno di un'interazione triadica che coinvolge il partecipante, l'adulto e il dispositivo tecnologico. Questa configurazione consente di integrare le potenzialità della robotica con la competenza pedagogica dell'adulto, garantendo un equilibrio tra strutturazione e flessibilità dell'intervento. Le sessioni, organizzate secondo una logica narrativa e cooperativa, prevedono l'utilizzo di storie sociali (Gray & Garand, 1993), dialoghi guidati e attività operative finalizzate alla produzione di strumenti di autodocumentazione, quali mappe di abilità, profili di interessi e simulazioni di contesti lavorativi.

In questa prospettiva, la robotica sociale non si limita a facilitare l'interazione, ma contribuisce alla costruzione di contesti capacitanti, in cui i partecipanti possono sperimentare forme di agency, esprimere le proprie preferenze e sviluppare una maggiore consapevolezza di sé. I risultati preliminari del progetto evidenziano un incremento dell'engagement e dell'espressione di interessi e preferenze, suggerendo che l'integrazione tra tecnologia e progettazione pedagogica possa rappresentare una via promettente per promuovere percorsi di orientamento al lavoro realmente inclusivi.

4. Il nostro studio

Lo studio, finanziato dalla Fondazione Italiana Autismo (FIA) nel quadro di un progetto più ampio, esplora l'impiego del robot umanoide Pepper come mediatore relazionale e motivazionale in percorsi di orientamento al lavoro rivolti ad adolescenti con autismo di età compresa tra i 16 e i 18 anni.

L'iniziativa si colloca esplicitamente all'interno del paradigma del progetto di vita e mira a sostenere l'autodeterminazione dei partecipanti, intesa non come semplice espressione di preferenze, ma come processo costruito e mediato di consapevolezza e scelta.

Il disegno dello studio si configura come ricerca-intervento di natura esplorativa e si sviluppa attraverso un ciclo di otto incontri, progettati secondo una logica narrativa e cooperativa. Il dispositivo coinvolge sistematicamente tre attori – il robot, l'adolescente e un adulto mediatore – prevedendo un'interazione triadica che rappresenta uno degli elementi qualificanti dell'intervento. Tale configurazione consente di evitare sia una centralità esclusiva dell'adulto, che rischierebbe di produrre dinamiche eterodirette, sia una delega alla tecnologia, mantenendo la relazione educativa come asse portante del processo.

4.1 La dimensione partecipativa

La dimensione partecipativa ha guidato l'intero studio, configurandosi come scelta metodologica ed epistemologica. Il dispositivo è stato co-progettato attraverso un processo iterativo che ha coinvolto operatori, adolescenti e adulti autistici, a partire da un'analisi dei bisogni e da progressivi adattamenti basati sulle risposte dei partecipanti.

Fin dalle fasi iniziali, i futuri destinatari sono stati coinvolti: otto adolescenti hanno visionato un video del robot Pepper per raccogliere aspettative e orientare la progettazione, riducendo l'estraneità tecnologica e contribuendo alla definizione del setting. A questo si è affiancato il contributo di adulti con autismo con esperienza lavorativa, coinvolti tramite focus group come portatori di un sapere situato capace di interrogare criticamente il modello.

4.2 Struttura delle sessioni

Ogni sessione è stata costruita secondo una struttura ricorrente e prevedibile, articolata in cinque momenti: apertura relazionale, introduzione narrativa, dialogo guidato, attività pratica e produzione di un output personale. La prevedibilità della sequenza risponde alla necessità di ridurre il carico cognitivo e sociale, facilitando l'accesso all'esperienza per i partecipanti con autismo, mentre la ricorsività consente di costruire un contesto stabile entro cui sviluppare progressivamente competenze riflessive.

L'apertura di ogni incontro è affidata a una breve storia sociale, attraverso cui Pepper introduce un tema chiave legato al mondo del lavoro, quali i punti di forza, gli interessi, i comportamenti professionali, il curriculum o il colloquio. L'utilizzo delle storie sociali, coerente con il modello di Gray e Garand (1993), permette di collocare i contenuti in situazioni concrete e riconoscibili, rendendo accessibili concetti altrimenti astratti.

Segue una fase dialogica in cui il robot stimola la riflessione e la consapevolezza attraverso domande strutturate, mentre l'adulto accompagna il processo in modo non direttivo, sostenendo la comprensione e favorendo l'espressione delle risposte. In questo spazio si attivano processi di riconoscimento di sé, che vengono successivamente tradotti in attività pratiche e rappresentazioni concrete. Gli output prodotti costituiscono strumenti di autodocumentazione che rendono visibile il percorso e ne permettono la trasferibilità nei contesti di vita.

La presenza del robot Pepper svolge una funzione specifica di mediazione relazionale e motivazionale. La sua natura prevedibile e non giudicante consente di ridurre il carico sociale dell'interazione e di aumentare la disponibilità al dialogo, favorendo l'emergere di risposte autentiche. In questo senso, il robot non orienta i contenuti, ma crea le condizioni per l'espressione della soggettività.

Parallelamente, la presenza dell'adulto mediatore garantisce la qualità pedagogica dell'interazione. Il suo ruolo non è quello di guidare il contenuto, ma di sostenere il processo, assicurando accessibilità, comprensione e rispetto dei bisogni individuali.

4.3 La progressione del percorso: dal sé progettuale all'azione

La struttura complessiva del percorso segue una progressione coerente con la costruzione del progetto di vita come processo graduale (Figura 1). I primi quattro incontri sono dedicati alla costruzione del sé progettuale e mirano a sostenere la consapevolezza di sé attraverso l'esplorazione delle abilità, degli interessi e dei comportamenti lavorativi, fino alla definizione di un primo profilo di lavoro ideale.

I successivi quattro incontri sono orientati all'attivazione del progetto e introducono dimensioni più operative, come la costruzione del curriculum, la simulazione del colloquio, l'identificazione dei bisogni e la progettazione della giornata lavorativa ideale. In questa fase, gli elementi emersi vengono riorganizzati in funzione di una possibile applicazione nei contesti reali.

Questa articolazione riflette una precisa logica pedagogica: la possibilità di agire un progetto presuppone la costruzione preliminare di un sé progettuale, capace di riconoscersi e di orientarsi.

Fig. 1. Struttura del percorso

4.4 Gli output come strumenti di capacitazione

Gli otto incontri producono esiti concreti – mappe di abilità, profili di interesse, kit di comportamenti lavorativi, curriculum e rappresentazioni della giornata lavorativa ideale – che costituiscono una vera e propria cassetta degli attrezzi per l'autodeterminazione. Tali strumenti non hanno funzione valutativa, ma capacitante: permettono alla persona di rappresentarsi, di comunicare con gli altri e di sostenere processi decisionali nei contesti reali.

La natura personale, trasferibile e dinamica di questi output consente di con-

siderarli come dispositivi di continuità, capaci di collegare l'esperienza laboratoriale alla costruzione del progetto di vita. In questo senso, il valore del percorso non risiede solo nell'esperienza vissuta, ma nelle tracce che essa lascia e che rendono possibile una prosecuzione del processo.

L'insieme delle scelte progettuali evidenzia una coerenza intenzionale con il paradigma del progetto di vita. La strutturazione dell'esperienza, la mediazione triadica, la progressione del percorso e la produzione di strumenti concreti concorrono a creare condizioni che rendono accessibili processi complessi come l'espressione del desiderio e la costruzione del sé progettuale.

In questa prospettiva, il dispositivo non si limita a preparare all'inserimento lavorativo, ma si configura come spazio educativo in cui la persona può esercitare forme di agency, riconoscersi e iniziare a costruire il proprio futuro possibile.

5. Risultati attesi

Dallo studio, attualmente in corso, possiamo attenderci alcuni risultati. Un primo esito atteso riguarda la possibilità per i partecipanti di sviluppare forme iniziali di consapevolezza di sé in relazione al contesto lavorativo. Attraverso la progressiva costruzione di mappe di abilità, interessi e bisogni, il percorso mira a sostenere l'emergere di un sé progettuale, inteso come capacità di riconoscersi come soggetto portatore di preferenze e orientato al futuro. In questa prospettiva, il risultato non coincide con l'acquisizione di competenze specifiche, ma con la possibilità di nominare e rappresentare aspetti della propria identità.

Un secondo esito atteso concerne lo sviluppo di strumenti di autodocumentazione trasferibili. I prodotti generati nel corso degli incontri costituiscono dispositivi che possono essere utilizzati nei contesti reali, fungendo da mediatori nel dialogo con operatori, famiglie e potenziali contesti lavorativi. Tali strumenti permettono di superare una concezione implicita dell'autodeterminazione, rendendola visibile e negoziabile.

Un terzo ambito di risultato riguarda la dimensione relazionale. L'utilizzo del robot Pepper, integrato in una mediazione adulta, è atteso favorire l'accesso all'interazione e sostenere forme di dialogo meno cariche dal punto di vista sociale ed emotivo. In questo senso, il dispositivo potrebbe contribuire a creare condizioni più accessibili per l'espressione di sé, riducendo le barriere comunicative che spesso ostacolano i percorsi di orientamento.

Un ulteriore esito atteso, emerso in particolare dalla componente partecipativa dello studio, riguarda la riformulazione critica del concetto di preparazione al lavoro. Il confronto con adulti con autismo ha evidenziato la necessità di superare modelli centrati esclusivamente sull'adattamento a norme sociali implicite, introducendo una maggiore attenzione ai fattori ambientali, sensoriali e organizzativi che incidono sulla sostenibilità dell'esperienza lavorativa.

6. Conclusioni

Il lavoro proposto invita a ripensare in modo più ampio il ruolo dell'orientamento nei percorsi di transizione alla vita adulta, superando una visione esclusivamente funzionale all'inserimento lavorativo. In questa prospettiva, emerge con forza l'esigenza di costruire dispositivi educativi capaci di sostenere processi di significazione personale, nei quali il futuro non sia semplicemente anticipato, ma progressivamente elaborato e reso pensabile (Ghedin, 2015; Lepri & Francescutti, 2025).

L'esperienza descritta suggerisce come l'innovazione non risieda tanto nello strumento tecnologico in sé, quanto nella sua integrazione all'interno di un impianto pedagogico coerente, intenzionale e riflessivo (Scassellati et al., 2012). La tecnologia, quindi, assume valore nella misura in cui contribuisce a trasformare le condizioni di accesso all'esperienza, ampliando le possibilità di partecipazione senza sostituirsi alla relazione educativa.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il riposizionamento dello sguardo educativo: dall'adattamento della persona ai contesti, alla trasformazione dei contesti stessi in chiave maggiormente inclusiva e sostenibile. Ciò implica una lettura critica dei modelli di orientamento tradizionali e l'apertura a pratiche capaci di accogliere la complessità delle traiettorie individuali (Pasqualotto, 2026).

In questa direzione, il contributo si colloca come stimolo per ulteriori riflessioni teoriche e progettuali, più che come modello definitivo, sottolineando la necessità di sviluppare approcci flessibili, situati e co-costruiti, in grado di accompagnare le persone nella definizione di percorsi di vita autentici e plurali.

Bibliografia

Amatori, G. (2026). *Orientamento e vita affettiva. Promuovere percorsi inclusivi nella prospettiva della qualità della vita*. Studium Educationis, 23, 102–109. https://doi.org/-10.7346/SE-012022-10

Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21).

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità*. Trento: Erickson.

Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.

Farahi, F. (2025). Dal progetto alla qualità di vita: l'approccio pedagogico-narrativo applicato alla disabilità. *Education Sciences & Society*, 16(2), 292–305.

Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili: un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.

Ghedin, E. (2015). A flourishing life: educarsi al ben-essere per promuovere il progetto di vita. In T. Liccardo, A. Ricciardi, S. De Conciliis, & P. Valerio (Eds.), *Affettività, relazioni e sessualità nella persona con disabilità tra barriere familiari e opportunità istituzionali* (pp. 45–61). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8(1), 1–10.

Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità: la proposta dell'Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, 1–2, 45–63.

ISFOL. (2012). *Rapporto orientamento 2011. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*. Roma: ISFOL.

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.

Nota, L., Santilli, S., & Soresi, S. (2016). A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 4–19.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mura, A. (Ed.). (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.

Pasqualotto, L. (2026). Il progetto di vita come copione esistenziale. Pedagogia dell'autodeterminazione nella riforma della disabilità. *Educare.it*, 26(1). https://educare.it-/j/temi/disabilita/studi-e-articoli/4533

Robins, B., & Dautenhahn, K. (2014). Tactile interactions with a humanoid robot: Novel play scenario implementations with children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 6(3), 397–415.

Romano, D., Cesarano, V. P., & Striano, M. (2022). Lavoro è libertà. L'impegno della FISH Campania per l'inclusione lavorativa delle persone disabili. *L'integrazione scolastica e sociale*, 21(1), 122–133. https://doi.org/10.14605/ISS2112206

Scassellati, B., Admoni, H., & Matari , M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14(1), 275–294.

Sen, A. (1993). Development as capability expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41–58.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Wehman, P. (2011). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1–16.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Geneva: WHO.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

SP3 – 10
Il Progetto Strategies for understanding and studying the text (SUST) per la disabilità intellettiva

Marianna Traversetti, Irene Stanzione, Claudia Dirodi, Simona Mastroianni, Francesca Thomas, Gabriella Chiofalo, Benedetta Maggiori[1], Amalia Lavinia Rizzo[2]

Il progetto, con disegno di ricerca quasi sperimentale, affronta il problema dell'insegnamento di strategie efficaci di comprensione del testo di Storia e Geografia, in classi quinte di scuola primaria frequentate da alunni con disabilità intellettiva. Gli obiettivi sono: delineare un quadro teorico aggiornato sulla comprensione del testo di studio e sulle relative strategie didattiche efficaci informate da evidenza; promuovere la partecipazione degli allievi con disabilità intellettiva ad un programma inclusivo rivolto a tutta la classe; costruire il kit didattico "Strategies for understanding and studying the text (SUST)"; definire una modalità di formazione degli insegnanti su posto comune e di sostegno per l'applicazione del kit; verificare l'applicabilità e l'efficacia del kit. Il campione, non probabilistico a scelta ragionata, è costituito da 18 classi di Lazio, Abruzzo e Lombardia (n. 10 classi di intervento e n. 8 parallele con funzioni di controllo) e da n. 39 insegnanti in servizio nelle classi di intervento.

Keywords: comprensione del testo; didattica informata da evidenza; disabilità intellettiva; scuola primaria; programma didattico inclusivo

1. Inquadramento della ricerca in ambito nazionale e internazionale

La didattica inclusiva, in ambito nazionale e internazionale, è impegnata a contribuire all'innalzamento della qualità dei percorsi scolastici, in termini di partecipazione e di apprendimento, per allievi con bisogni educativi speciali-BES (OECD, 2005), alla luce del paradigma della diversità quale elemento costitutivo della realtà di tutte le classi italiane.

A livello internazionale, è ineludibile la consapevolezza che gli alunni con BES necessitino di una didattica efficace, e non di una didattica speciale/separata, che

1 Sapienza, Università di Roma.
2 Università Roma Tre.

possa essere proposta a vantaggio di tutta la classe. A tal fine, la strada da percorrere è quella di avvalersi di una ricca fioritura di lavori scientifici, condotti in tutto il mondo, sull'applicazione di strategie ad elevato effect size[3] (Kraft, 2023).

In ottica evidence based education-EBE (Hattie, 2012; Slavin, 2020), la produzione, raccolta e diffusione di conoscenze affidabili sull'efficacia di differenti strategie didattiche è tesa ad orientare gli insegnanti, gli educatori e le politiche scolastiche nell'assunzione di decisioni consapevoli. Ciò consente agli insegnanti di affidare la propria professionalità, in relazione agli interventi didattici rivolti agli allievi con BES, ad approcci validati attraverso la ricerca scientifica, anche al fine di essere sostenuti nel prendere decisioni e nell'assumersi responsabilità di ordine organizzativo e metodologico, che richiedono di essere basate "su accurate evidenze e non soltanto sul fatto che si è sempre agito in quel modo" (Mitchell, Sutherland, 2022, p. 17).

In particolare, sul tema della comprensione del testo, gli studi dimostrano come gli allievi che, fin dalla classe terza/quarta di scuola primaria, leggono comprendendo il significato di un testo ottengono l'accesso ad una più vasta gamma di contenuti ed a maggiori opportunità educative (Shanahan et al., 2010).

Diverse ricerche evidenziano anche come gli alunni con BES possano imparare a decodificare le parole e a comprendere testi narrativi ed espositivi (Allor, Mathes, Roberts, Jones, Champlin, 2010; Pennington, Stenhoff, Gibson, Ballou, 2012) ai fini dello studio. Inoltre, altre indagini fanno emergere come essa: faciliti la comunicazione vis a vis (Koppenhaver et al., 1991), aiuti l'inserimento sociale tra pari senza BES (Donahue, Prescott, 1988), abbia un impatto positivo sia sulla salute (Greaney, Tunmer, 1996) sia sulle possibilità lavorative (Koller, Richardson, Katz, 1988).

2. Il Progetto di ricerca SUST per gli allievi con disabilità intellettiva

La scuola italiana si trova in difficoltà nell'attuare metodologie che possano insegnare agli allievi con disabilità intellettiva non solo strategie di searching delle informazioni, ma indicazioni valide su come costruire uno schema mentale del testo, completo e coerente. Il Progetto "Strategies for understanding and studying the text (SUST)" ha origine dal problema dei bassi livelli di comprensione del testo degli studenti italiani (Invalsi, 2019; Istat, 2022) e dalle difficoltà incontrate, in particolare, dagli allievi con disabilità intellettiva (Istat, 2024) dovute alla carenza di conoscenze metacognitive e dalla scarsa capacità di controllo sulla propria lettura. La mancanza di un adeguato sviluppo della comprensione del testo e della

3 È la valutazione parametrizzata e confronto tra misurazioni ottenute da strumenti diversi.

conoscenza di strategie di studio mette infatti in difficoltà tali allievi, livellando al basso gli apprendimenti e inducendoli ad atteggiamenti demotivanti e rinunciatari. Infatti, spesso la possibilità, per questi alunni, di acquisire le abilità necessarie alla comprensione del testo è sottostimata, tanto dagli insegnanti quanto dai ricercatori (Joseph, Seery, 2004) e vengono generalmente coinvolti in processi di apprendimento che non vanno al di là della semplice lettura di istruzioni (Kluth, Chandler-Olcott, 2008). Il problema di ricerca è rappresentato anche dal fatto che, in classe quinta di scuola primaria, vi è una complessità crescente delle discipline e la conseguente necessità di autonomia di studio impone un accompagnamento pedagogico fondato su strategie didattiche evidence based informed di cui i docenti non sempre sono edotti.

Alla luce di tali aspetti, le domande di ricerca poste dal Progetto sono le seguenti: 1. Quali sono le difficoltà di comprensione del testo di studio maggiormente incontrate da tutti gli allievi di scuola primaria e da coloro che presentano una disabilità intellettiva? 2. Quali sono i programmi e metodi di studio nazionali e internazionali maggiormente conosciuti? 3. Quali sono gli orientamenti metodologici indicati dall'Evidence based Informed per promuovere la comprensione del testo di studio? 4. Quali strategie didattiche basate su evidenze si possono impiegare nella scuola primaria in ottica inclusiva? 5. Qual è l'impatto di efficacia delle strategie didattiche basate su evidenze impiegate nella scuola primaria in ottica inclusiva?

Le domande 1 è 2 sono state indagate attraverso una Scoping Review che ha permesso di elaborare una mappatura delle evidenze presenti in letteratura, in ambito nazionale e internazionale, sui temi di interesse; le indagini relative alla domanda 3 hanno consentito di mettere a punto sia il kit operativo basato sugli orientamenti metodologici della ricerca Evidence based Informed sia gli strumenti di rilevazione dei dati; alla domanda 5 si dà risposta tramite l'analisi delle misure di ingresso e di uscita, nonché attraverso il confronto tra le classi di intervento e quelle di controllo.

Gli obiettivi di ricerca sono i seguenti: 1. effettuare una rassegna sistematica sui programmi e metodi di studio nazionali e internazionali per indicare gli orientamenti metodologici efficaci, basati sull'Evidence based Informed, in grado di migliorare la didattica volta a promuovere la comprensione del testo di studio nella scuola primaria, in classi frequentate da allievi con bisogni educativi speciali; 2. predisporre un insieme strutturato e sistematico di strategie didattiche finalizzato a migliorare lo sviluppo della comprensione del testo di studio di Storia e Geografia in linea con gli orientamenti metodologici della ricerca Evidence based Informed e caratterizzato da attività progressive, intensive e personalizzate (APA, 2023). 3. progettare e realizzare un intervento di formazione rivolto agli insegnanti delle classi di intervento della scuola primaria, su posto comune e di sostegno, finalizzato all'impiego, nella didattica, di un insieme strutturato e sistematico di

strategie con un alto effetto di efficacia dimostrato dalla ricerca scientifica; 4. verificare la validità delle indicazioni metodologiche fornite agli insegnanti delle classi di intervento coinvolti nella ricerca per implementare l'apprendimento e la partecipazione degli allievi con disabilità intellettiva; 5. valutare, in termini di impatto di efficacia, l'intervento didattico.

L'ipotesi di ricerca è la seguente: se gli studenti sono sottoposti all'intervento del programma SUST, finalizzato allo sviluppo di strategie di comprensione del testo di studio basate su evidenze, ottengono un guadagno negli apprendimenti superiore a quello che avrebbero ottenuto con la didattica disponibile nelle classi di controllo.

3. Metodologia e campione di ricerca

Si assume (fig. 1) un disegno di ricerca quasi sperimentale (Campbell, Stanley, 1996) con campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

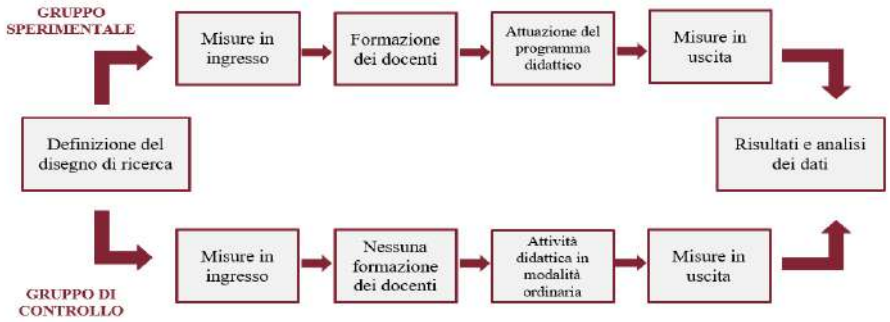


Fig. 1. Disegno di ricerca

Il campione è costituito da: n. 29 classi, di cui n. 19 del gruppo sperimentale (GS) e n. 10 del gruppo di controllo (GC) per un totale di n. 529 allievi, di cui n. 377 appartenenti al GS e n. 182 al GC, delle regioni Lazio, Abruzzo e Lombardia. Nello specifico, n. 153 alunni presentano un BES, di cui n. 111 del GS e n. 42 del GC (Tab.1). Del campione fano parte n. 35 insegnanti su posto comune e n. 4 docenti su posto di sostegno (GS).

– n. 32 con disabilità intellettiva (n. 20 GS e n. 12 GC);
– n. 84 con DSA (n. 63 GS e n. 21 GC);
– n. 8 con A.D.H.D. (n. 7 GS e n. 1 GC);
– n. 21 con background migratorio (n. 17 GS e n. 4 GC);
– n. 8 con plusdotazione (GS)

Tab. 1. Le tipologie di bisogni educativi speciali presentate nel campione

In tutte le classi vengono somministrate[4] tre prove "comuni" al GS e al GC, quali: PCtS- Prova di Comprensione del testo di Storia e PCtG Prova di Comprensione del testo di Geografia, a cura del Gruppo di ricerca SUST[5], e SQA-Summary Qualitative Assessment (Menichetti, Bertolini, 2019). Al termine dell'anno scolastico 2025/2026 sarà somministrata un'Intervista strutturata agli insegnanti del GC per verificare le condizioni di didattica per lo studio del testo di Storia e di Geografia messe in atto in classe. Attualmente, gli insegnanti del GS stanno redigendo, nel corso dell'attività di sperimentazione del kit didattico (Novembre 2025-Aprile 2024) un diario di bordo teso a monitorare le variabili che intervengono in ciascuna classe e che influenzano gli esiti del programma SUST.

4. Il kit didattico SUST

Dopo una prima fase di revisione della letteratura (Hattie, 2016; Calvani, Chiappetta Cajola, 2019; Mitchell, Sutherland, 2022), è stato elaborato il kit didattico SUST[6] con le caratteristiche di una risorsa inclusiva. Esso, infatti, propone attività,

4 Ad oggi, sono state somministrate le Prove di ingresso; nel mese di maggio 2025 saranno somministrate le prove di uscita; nei mesi di giugno, luglio e settembre saranno analizzati i dati e, nei mesi successivi, saranno diffusi gli esiti attraverso convegni e pubblicazioni. In funzione degli allievi con disabilità intellettiva, tutte le Prove sono state costruite impiegando opportune misure compensative: carattere Easy Reading (Bachmann, 2013); dimensione 14 del font; suddivisione del testo in capoversi; consegne degli esercizi in grassetto; uso di un lessico e di un contesto situazionale vicini all'esperienza vissuta; lettura del testo da parte dell'insegnante. Agli allievi con disabilità intellettiva è stato consentito un tempo aggiuntivo del 50.0% (D.lvo 66/2017) per svolgere le attività.

5 Il Gruppo di ricerca SUST è costituito da: Marianna Traversetti, Irene Stanzione, Amalia Lavinia Rizzo, Claudia Dirodi, Simona Mastroianni, Francesca Thomas, Benedetta Maggiori, Gabriella Chiofalo, Serena Buffa.

6 Il kit didattico è stato realizzato dalle insegnanti: Gabriella Chiofalo, Benedetta Maggiori, Simona Mastroianni, Francesca Thomas. Sotto la supervisione della responsabile scientifica del progetto Marianna Traversetti.

sempre comuni a tutta la classe, finalizzate all'impiego, su testi scritti, delle seguenti strategie didattiche che risultano avere il più alto impatto di efficacia Predicting; Questioning (Rosenshine, Meister, 1994); Glosse e Organizzatori grafici (Okkinga, 2017); Parafrasi; Summarizing (Calvani. Chiappetta Cajola, 2019). SUST comprende 8 sezioni: la "Guida insegnanti" per accompagnarli nella realizzazione delle attività in classe; il "Repertorio di esempi per l'applicazione delle 5 strategie didattiche efficaci"; il "Repertorio di testi di Storia e Geografia" (da utilizzare in combinazione con i testi presenti nel Sussidiario delle discipline in dotazione alle classi); il "Libretto delle possibili soluzioni" (ad uso di docenti ed alunni per la verifica delle attività su ciascun testo del Repertorio); il "Repertorio dei testi di Storia e Geografia editabili" (per rendere accessibili tutti i testi, a seconda delle esigenze degli alunni con BES); i "Glossari"; gli "Accorgimenti metodologico-didattici per la facilitazione dell'apprendimento e della partecipazione degli allievi con disabilità intellettiva"; il "Materiale per la Formazione degli insegnanti" (slide, worked examples, dispense di approfondimento per l'autoformazione).

Il Progetto, in corso di attuazione, ha previsto una specifica formazione degli insegnanti, con n. 4 incontri a distanza di 2,5 ciascuno, caratterizzati da azioni di supporto e costanti feedback, secondo un'ottica di circolarità ricorsiva tra teoria e pratica (Marzano, 2019), per favorire lo sviluppo dell'expertise didattica (Calvani, 2011). Il Corso si è svolto secondo gli orientamenti efficaci sia dell'istruzione sequenziale interattiva (Engelmann, Carnine, 1982) sia dell'uso di esempi e dimostrazioni di modellamento cognitivo (thinking aloud) sui testi di Storia e Geografia presi a riferimento. Esso ha proposto sia esperienze dirette (Metcalf, 1995) con modalità riflessive (Schön, 2006), sia video modeling e videoregistrazioni. Il Corso ha perseguito i seguenti obiettivi: 1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le difficoltà degli allievi con BES relative all'acquisizione delle strategie cognitive e di studio; 3. conoscere le strategie didattiche più efficaci per lo sviluppo della comprensione del testo scritto e per la capacità di produrre parafrasi e riassunti; 4. applicare le strategie, attraverso attività di simulazione sul Repertorio diii testi presenti nel kit didattico. Si stanno svolgendo anche incontri individuali a distanza, con gli insegnanti di ciascuna classe del GS, di circa un'ora ciascuno, per l'accompagnamento nel corso delle attività svolte in classe. Su richiesta, i docenti ricevono assistenza[7] e supporto tramite telefono, email ed incontri face to face con visite in classe, al fine di offrire una consulenza didattica per migliorare la partecipazione degli allievi con BES.

7 A tale riguardo è previsto un Help Desk, gestito dalle insegnanti che hanno formulato il kit didattico e da Serena Buffa che ha curato la creazione, l'implementazione della cartella Drive condivisa con tutti i docenti delle classi del GS.

5. Conclusioni

Si è presentato il Progetto di ricerca "Strategies for Understanding and Studying the Text (SUST)", tutt'ora in corso di realizzazione, per lo sviluppo delle abilità di comprensione del testo di studio di Storia e Geografia, condotto in classi quinte di scuola primaria, frequentate anche da allievi con disabilità intellettiva, di tre regioni italiane. Si pensa che, a seguito dell'intervento didattico realizzato attraverso il programma SUST, tali allievi e i loro compagni delle classi di intervento possano ottenere risultati migliori rispetto agli alunni che riceveranno l'istruzione abituale (classi di controllo). La sua innovatività sta, in primis, nell'intento di sostenere il processo di diffusione delle strategie didattiche informate da evidenza e ad alto potenziale inclusivo, a vantaggio sia degli allievi con disabilità intellettiva sia degli altri alunni della classe. Un altro aspetto riguarda il fatto che, in Italia, l'urgenza educativa è data dalla necessità di fornire risposte alla scuola per sviluppare la comprensione del testo scritto, che costituisce un obiettivo fondamentale nella progettazione curricolare, fin dalla scuola primaria. La lettura e la comprensione di un testo scritto ed il suo studio, in quanto atti innaturali (Gough, Hillinger, 1980) necessitano infatti di un ambiente di apprendimento formale, sistematico e progressivo che fornisca agli allievi lo scaffolding utile a raggiungere gradualmente obiettivi sempre più complessi.

Bibliografia

Allor J. H., Mathes P. G., Roberts J. K., Jones F. G., Champlin T. M. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. Education and training in autism and developmental disabilities, 45(1), 3-22.

American Psychiatric Association (2023). Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali. DSM-5, Text Revision. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Calvani A. (2011). Decision Making nell'istruzione. Evidence Based Education e conoscenze sfidanti. Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 2 (3), 77-99.

Calvani A. Chiappetta Cajola L. (Eds.) (2019). Strategie efficaci per la comprensione del testo. Firenze: SAPIE Scientifica.

Campbell D.T., Stanley J.C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Designs for Research, Boston: Hough ton Mifflin.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2017). Critical educational research. London and New York: Routledge.

Donahue M., Prescott B. (1988). Reading-disabled children's conversational participation in dispute episodes with peers. First Language, 8(24), 247-257.

Engelmann S., Carnine, D. (1982). Theory of instruction: Principles and applications. New York: Irvington Publishers.
Gough P. B., Hillinger M. L. (1980). Learning to read: An unnatural act. Bulletin of the Orton Society, 30, 179-196.
Greaney K. T., Tunmer W. E., Chapman J. W. (1997). Effects of rime-based orthographic analogy training on the word recognition skills of children with reading disability. Journal of Educational Psychology, 89(4), 645-651.
Hattie J. (2016). Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Trento: Erickson.
Istituto Nazionale di Statistica (2022). Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese.
Istituto Nazionale di Statistica (2024). L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. www.istat.it/it/files/2024/02/Statistica-report-alunni-con-disabilità-as.-22-23.pdf.
Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2019). Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI.
Joseph L. M., Seery M. E. (2004). Where is the phonics? A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. Remedial and special education, 25(2), 88-94.
Kluth P., Chandler-Olcott K. (2008). A land we can share. Teaching literacy to students with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
Koller H., Richardson S. A., Katz M. (1988). Marriage in a young adult mentally retarded population. Journal of Intellectual Disability Research, 32(2), 93-102.
Koppenhaver D., Evans D., Yoder D. (1991). Childhood reading and writing experiences of literate adults with severe speech and motor impairments. Augmentative and Alternative Communication, 7(1), 20-33.
Kraft M. A. (2023). The effect-size benchmark that matters most: Education interventions often fail. Educational Researcher, 52(3), 183-187.
Marzano A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.) Strategie efficaci per la comprensione del testo (pp. 127-152). Firenze: SAPIE Scientifica.
Menichetti L., Bertolini C. (2019). La prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (Eds.) Strategie efficaci per la comprensione del testo (pp. 431-462). Firenze: SAPIE Scientifica.
Metcalf K. K. (1995). Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18-22, 1995).
Mitchell D., Sutherland D. (2022). Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza. Trento: Erickson.
Okkinga M. (2017). Teaching reading strategies in classrooms: does it work? University of Twente: Enschede.
Organization for Economic Co-Operation and Development (2005). Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Policies, statistics and indicators. Paris: OECD.
Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (2005). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: Unesco.

Pennington R. C., Stenhoff D. M., Gibson J., Ballou, K. (2012). Using simultaneous prompting to teach computer-based story writing to a student with autism. Education and Treatment of Children, 35(3), 389-406.

Rosenshine B., Meister C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. Review of educational research, 64(4), 479-530.

Schön D. A. (2006). Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni (D. Capperucci, It. Trans.). Milano:

Shanahan T., Callison K., Carriere C., Duke N.K., Pearson D. P., Schatschneider C., Torgesen J. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide. NCEE 2010-4038: What Works Clearinghouse.

Slavin R. (2020). How evidence based reform will transform research and practice in education. Educational Psychologist, 55(1), pp. 21 31.

SP3 – 11
Qualità della vita, autodeterminazione e intelligenza artificiale: opportunità e criticità per l'inclusione delle persone con disabilità

Dario Lombardi[1], Nadia Di Leo[2], Simona Arace[3]

L'autodeterminazione è centrale nei percorsi di inclusione delle persone con disabilità, strettamente legata a progetto di vita e qualità della vita (QoL) (Cottini, 2016). Secondo Wehmeyer (1996; 2019; 2020), essa consiste nella capacità di agire come agente causale del proprio futuro, mentre i modelli sulla QoL (Schalock & Verdugo, 2002) ne evidenziano le dimensioni personali e sociali, richiedendo strumenti pedagogici che ne favoriscano la realizzazione. Le tecnologie emergenti, in particolare l'Intelligenza Artificiale (IA), offrono nuove opportunità ma pongono sfide educative, potendo rafforzare o limitare l'autonomia in contesti formativi (Chen et al., 2020; Kamalov et al., 2023). Questo studio esplora le percezioni degli studenti di pedagogia speciale sul ruolo dell'IA all'autodeterminazione delle persone con disabilità, attraverso un questionario quantitativo basato sul modello di Wehmeyer e indicatori QoL, al fine di evidenziare rischi, opportunità e linee di ricerca future per un uso inclusivo e responsabile dell'IA.

Keywords: Autodeterminazione; Intelligenza Artificiale; qualità della vita; inclusione educativa; Progetto di vita

1. Introduzione

Il concetto di Qualità della Vita (QdV) integra indicatori oggettivi e dimensioni soggettive come soddisfazione, appartenenza e realizzazione personale, evidenziando l'importanza di contesti inclusivi capaci di sviluppare le potenzialità individuali (Macku et al., 2020). L'autodeterminazione è centrale nel benessere e nella QdV delle persone con disabilità, definita come capacità di fissare obiettivi personali e attivare azioni intenzionali anche con supporto esterno, senza compromettere l'autonomia decisionale (Zappella, 2025). Modelli come quello di

1 PhD Student, Università degli studi di Foggia, stesura delle sezioni 3, 4, 5.
2 PhD Student, Università degli studi di Foggia, stesura delle sezioni 1 e 2.
3 PhD Student, Università degli studi di Foggia, stesura della sezione 1e 2.

Wehmeyer (1996) individuano quattro dimensioni fondamentali — autonomia, autoregolazione, empowerment e autorealizzazione — strettamente legate a esiti positivi sulla QdV.

L'evoluzione tecnologica, in particolare l'Intelligenza Artificiale (IA), offre strumenti per potenziare l'autodeterminazione se progettati secondo principi etici e inclusivi, richiedendo formazione docente che combini competenze tecniche, critiche e pedagogiche per promuovere autoefficacia, motivazione e partecipazione attiva (Fabiano, 2023; Perla & Agrati, 2024). Le tecnologie assistive si sono evolute dalle soluzioni tradizionali (braille, comunicatori, software compensativi) a strumenti digitali integrati e ambienti collaborativi accessibili, migliorando autonomia e partecipazione, sebbene persistano barriere legate a formazione insufficiente e supporto discontinuo (Fernández-Batanero et al., 2022). In ambito universitario, l'adozione di tecnologie assistive favorisce esiti accademici e psicosociali positivi, ma richiede percorsi professionali coerenti e evidence-based.

L'IA introduce un approccio adattivo rispetto alla funzione compensativa tradizionale: sistemi di tutoring intelligenti modulano contenuti, feedback e tempi secondo i bisogni individuali, con risultati comparabili o superiori all'istruzione tradizionale (Kulik & Fletcher, 2016), pur sollevando questioni relative al controllo, all'autenticità delle preferenze e al rischio di dipendenza funzionale (O'Brolcháin, 2018). La percezione dell'IA da parte degli studenti di pedagogia speciale è quindi cruciale: utilità percepita, autoefficacia, norme soggettive e supporto istituzionale influenzano atteggiamenti e intenzioni d'uso, mentre preoccupazioni etiche e di responsabilità guidano scelte professionali (Ramnarain et al., 2024; Zawacki-Richter et al., 2019).

La QdV, articolata in benessere, sviluppo personale, relazioni, inclusione, diritti e autodeterminazione, costituisce riferimento operativo per progettare e valutare sostegni orientati agli esiti personali. Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) traduce questi valori in interventi concreti, mentre modelli come il Self-Determined Learning Model of Instruction mostrano effetti positivi su autodeterminazione, accesso al curriculum e raggiungimento di obiettivi formativi (Wehmeyer & Schalock, 2001). L'autodeterminazione è correlata a esiti post-scolastici favorevoli e alla promozione di scelte informate e auto-advocacy, mentre la partecipazione attiva degli studenti nel PEI incrementa competenze decisionali e responsabilità personale (Shogren et al., 2015). Tuttavia, l'inserimento di obiettivi espliciti e misurabili resta disomogeneo, richiedendo monitoraggio e progettazione mirata (Burke et al., 2024).

In questo contesto, l'uso e le rappresentazioni dell'IA possono favorire l'integrazione di strumenti intelligenti nei PEI e nei progetti di vita, sostenendo agency e controllo personale, oppure, se gestite in modo sostitutivo, limitarne la partecipazione.

Per tali ragioni, la domanda di ricerca centrale di questo studio è: *come perce-*

piscono gli studenti di pedagogia speciale l'IA nel favorire o ostacolare le diverse dimensioni dell'autodeterminazione delle persone con disabilità?

2. Metodologia

L'intervento si è svolto nel corso di Pedagogia Speciale del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Foggia e ha coinvolto 89 studenti. L'obiettivo era esplorare le percezioni degli studenti sul potenziale dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella promozione dell'autodeterminazione e della qualità della vita delle persone con disabilità, adottando un approccio metodologico misto che integrasse didattica attiva e ricerca educativa (Lin & Chen, 2024).

In una fase iniziale sono stati presentati i principali riferimenti teorici, in particolare il modello di Qualità della Vita (Schalock & Verdugo, 2002) e il modello di autodeterminazione di Wehmeyer e Mithaug (2000), con riferimento al Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Successivamente, sono state analizzate le potenzialità inclusive dell'IA in ambito educativo. Gli studenti hanno quindi partecipato a un'attività di Inquiry-Based Learning in piccoli gruppi, con ricerca bibliografica e restituzione multimediale, in linea con l'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984). Al termine, è stato somministrato un questionario adattato dal modello UTAUT (Venkatesh et al., 2003), i cui risultati sono stati discussi in forma riflessiva.

3. Risultati

I risultati delineano le percezioni degli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione sull'IA in relazione all'autodeterminazione e alla qualità della vita delle persone con disabilità. Il campione, prevalentemente femminile (85,7%, n = 6), con età media di 22,5 anni (range 21–25) e limitata esperienza diretta con persone con disabilità (85,7%, n = 6), mostra familiarità moderata con l'IA (M = 3,29/5).

Per l'autodeterminazione, l'IA è percepita come abilitante nel supporto alle attività quotidiane (M = 4,57), nel raggiungimento di obiettivi personali e nell'ampliamento delle scelte (M = 4,29), pur con preoccupazioni per la possibile sostituzione della scelta personale (M = 3,29; DS = 1,70) e per la dipendenza tecnologica (M = 4,57), indicata come criticità principale. L'Empowerment Psicologico registra valori positivi: fiducia nella gestione dell'apprendimento (M = 4,29) e controllo sulle decisioni scolastiche (M = 4,43), sebbene permanga il timore di riduzione della responsabilità personale (M = 3,71). L'Autoregolazione evidenzia

il ruolo dell'IA nel monitoraggio degli obiettivi (M = 4,29) e nella fornitura di feedback significativi (M = 4,14).

Per la qualità della vita, l'IA favorisce autorealizzazione e progetto di vita: riconoscimento dei punti di forza e costruzione di progetti realistici (M = 4,71), identificazione di aspirazioni personali e professionali (M = 4,57) e promozione dell'apprendimento permanente (M = 4,71). Le risposte qualitative confermano una visione dicotomica: l'IA è percepita come strumento di autonomia e semplificazione quotidiana, ma suscita timori legati alla delega decisionale e alla passività. Nel complesso, il campione mostra riflessione matura sui benefici e sui limiti dell'IA, sottolineando la necessità di percorsi universitari che integrino formazione critica, etica e pedagogica a sostegno dell'autodeterminazione e della qualità della vita delle persone con disabilità.

4. Discussione

I risultati evidenziano una percezione articolata e riflessiva dell'Intelligenza Artificiale (IA) da parte degli studenti di Scienze dell'Educazione e della Formazione rispetto al suo ruolo nell'autodeterminazione e nella qualità della vita delle persone con disabilità.

Pur trattandosi di un campione contenuto, la coerenza interna dei dati consente di formulare considerazioni pedagogiche, etiche e progettuali significative. In primo luogo, emerge una visione prevalentemente positiva dell'IA come tecnologia abilitante, capace di ampliare autonomia, scelta e autorealizzazione, favorendo la costruzione di progetti di vita e rafforzando l'agentività individuale, in linea con studi recenti sull'empowerment e il supporto decisionale autonomo.

L'Empowerment Psicologico risulta elevato, indicando che gli studenti percepiscono l'IA come mediatore del senso di controllo e della fiducia nelle scelte di apprendimento e di vita, suggerendo un modello di educazione "aumentata" in cui le tecnologie intelligenti supportano autonomia e responsabilità (Xia et al., 2025).

Accanto a queste potenzialità, emerge consapevolezza dei rischi di dipendenza tecnologica e riduzione della responsabilità personale, evidenziando l'urgenza di percorsi formativi che integrino competenze tecniche, etiche e pedagogiche orientate all'autoregolazione digitale e al discernimento critico (Kamalov et al., 2023).

La familiarità moderata con l'IA non limita la capacità di valutare benefici e criticità, confermando il ruolo culturale e simbolico della tecnologia e la necessità di strumenti epistemologici e formativi per distinguere tra potenzialità reali e miti tecnologici (Velander et al., 2023).

La percezione dell'IA come facilitatore dell'autorealizzazione e del progetto di vita, con i punteggi più elevati, suggerisce che la tecnologia possa agire come vet-

tore di "capacitazione" seniana, ampliando libertà sostanziali e opportunità di realizzazione (Sen, 2014). Le risposte qualitative confermano la dialettica tra rappresentazioni ottimistiche e critiche: l'IA è vista sia come strumento di autonomia e semplificazione della vita quotidiana, sia come fonte di possibili derive eterodirette, sottolineando l'importanza di un approccio pedagogico consapevole e human-centered (Shneiderman, 2020).

I dati suggeriscono quindi che l'integrazione dell'IA nei percorsi universitari richiede non solo formazione tecnico-operativa, ma anche moduli di riflessione etica, design inclusivo e valutazione dell'impatto psicosociale, promuovendo competenze di autoefficacia, responsabilità e agency negli studenti.

5. Conclusioni

L'indagine conferma il potenziale dell'IA come risorsa strategica per promuovere autodeterminazione e qualità della vita, purché mediata da competenze critiche, pedagogiche ed etiche. Gli studenti la percepiscono come capace di potenziare autonomia, partecipazione e accessibilità, senza sostituire volontà o competenze umane, supportando PEI e progetti di vita coerenti con inclusione e giustizia educativa. Contemporaneamente, il timore di dipendenza tecnologica evidenzia l'urgenza di progettazioni trasparenti, explainable e orientate alla tutela della responsabilità decisionale, evitando derive di eterodirezione.

La familiarità moderata con l'IA non limita la percezione dei benefici, confermando la necessità di integrare nei curricoli universitari moduli su etica, design inclusivo e impatto psicosociale. Sul piano teorico, i risultati rafforzano il legame tra autodeterminazione e qualità della vita, mostrando come l'IA possa agire come dispositivo di mediazione a supporto del PEI e del progetto di vita, in un modello educativo centrato sullo sviluppo integrale della persona. Infine, lo studio apre prospettive future, suggerendo estensione del questionario a campioni più ampi e approcci misti per approfondire le rappresentazioni dell'IA nei futuri professionisti dell'educazione.

I risultati indicano che l'IA, se guidata da principi pedagogici ed etici, costituisce uno strumento di emancipazione e inclusione, il cui valore dipenderà dalla capacità del sistema educativo di formare soggetti critici e consapevoli, capaci di governare la tecnologia affinché diventi veicolo di libertà e non di delega, restituendo centralità alla persona e senso ai progetti educativi contemporanei.

Bibliografia

Burke, K. M., Kurth, J. A., Shogren, K. A., Hagiwara, M., Raley, S. K., & Ruppar, A. L. (2024). Instructional content and self-determination in individualized education program annual goals for students with extensive support needs. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 62(1), 44–58.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: *A Review. IEEE Access*, 8, 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

Fabiano, A. (2023). Verso un nuovo modello di scuola inclusiva delle persone con disabilità tra didattica digitale e nuove frontiere della Intelligenza Artificiale. In *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 289–302). Roma: Anicia Editore.

(aggiungere anche bocci) 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.

Kamalov, F., Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability.* https://doi.org/10.3390/su151612451

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 42–78.

Lin, H., & Chen, Q. (2024). Artificial intelligence (AI)-integrated educational applications and college students' creativity and academic emotions: Students and teachers' perceptions and attitudes. *BMC Psychology*, 12. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01979-0

Mack , K., Caha, J., Pászto, V., & Tucek, P. (2020). Subjective or Objective? How Objective Measures Relate to Subjective Life Satisfaction in Europe. *ISPRS Int. J. Geo Inf.*, 9, 320. https://doi.org/10.3390/ijgi9050320.

O'Brolcháin, F. (2018). Autonomy benefits and risks of assistive technologies for persons with intellectual and developmental disabilities. *Frontiers in Public Health*, 6, 296.

Perla, L., & Agrati, L. S. (2024). Sviluppo professionale degli insegnanti e IA: suggerimenti dalla ricerca per le policy. *Pedagogia Oggi*, 22(2), 47–57.

Ramnarain, U., Ogegbo, A. A., Penn, M., Ojetunde, S., & Mdlalose, N. (2024). Preservice science teachers' intention to use generative artificial intelligence in inquiry-based teaching. *Journal of Science Education and Technology,* 1–14.

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.

Sen, A. (2014). Development as freedom (1999). The globalization and development reader: *Perspectives on development and global change*, 525.

Shneiderman, B. (2020). Human-Centered Artificial Intelligence: Three Fresh Ideas. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction,* 12(3), 109-124. https://doi.org/10.17705/1thci.00131

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Rifenbark, G. G., & Little, T. D. (2015). Relationships between self-determination and postschool outcomes for youth with disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), 256–267.

Velander, J., Taiye, M., Otero, N., & Milrad, M. (2023). Artificial Intelligence in K-12 Education: Eliciting and reflecting on Swedish teachers' understanding of AI and its implications for teaching & learning. *Education and Information Technologies*, 29, 4085–4105. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11990-4

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities. In *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15–34).

Wehmeyer, M. (2019). Self-determination in adolescents and adults with intellectual and developmental disabilities. C*urrent Opinion in Psychiatry.* https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000576

Wehmeyer, M. (2020). The importance of self-determination to the quality of life of people with intellectual disability: A perspective. I*nternational Journal of Environmental Research and Public Health,* 17. https://doi.org/10.3390/ijerph17197121

Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: *Implications for special education services and supports.*

Xia, L., Shen, K., Sun, H., An, X., & Dong, Y. (2025). Developing and validating the student learning agency scale in generative artificial intelligence (AI)-supported contexts. *Education and Information Technologies.* https://doi.org/10.1007/s10639-024-13137-5.

Zappella, E. (2025). Autodeterminazione e qualità della vita: un confronto tra le scale di misurazione per le persone con disabilità. *Formazione & Insegnamento,* 17(1), 1–xx.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

SP3 – 12
La corporeità come risorsa pedagogica: il ruolo degli insegnanti nei processi di autodeterminazione e nel progetto di vita delle persone con disabilità

Letizia Pistone, Giulia Campanella, Alessandra Lo Piccolo[1]

Il contributo si inserisce nel dibattito della pedagogia speciale contemporanea sul tema del progetto di vita delle persone con disabilità, assumendo l'autodeterminazione come principio fondativo per una piena partecipazione sociale. Tuttavia, pratiche educative eterodirette e logiche adultocentriche rischiano di limitare i processi di capacitazione e di agency della persona. In tale prospettiva, la corporeità emerge come dispositivo pedagogico significativo: non mero dato biologico, ma spazio espressivo e relazionale attraverso cui si costruiscono identità, emozioni e appartenenza. Le attività motorie e sportive, se orientate in chiave inclusiva, possono favorire autoefficacia e partecipazione attiva. Tuttavia, il loro valore educativo dipende dalla progettazione pedagogica e dalla qualità delle relazioni. In questa direzione, viene proposta una riflessione sul ruolo degli insegnanti come mediatori di possibilità, sottolineando la necessità di contesti educativi capaci di promuovere autonomia, inclusione e partecipazione.

Keywordss: special pedagogy; self-determination; life project; inclusion; agency

1. Autodeterminazione e progetto di vita: una prospettiva pedagogica inclusiva

L'elaborazione del progetto di vita delle persone con disabilità rappresenta uno dei nodi teorici e operativi più critici della pedagogia speciale contemporanea, poiché è strettamente connessa al riconoscimento dell'autodeterminazione come diritto fondamentale. Assumere tale prospettiva implica un cambiamento radicale: la persona non è più destinataria passiva di interventi assistenziali o educativi, ma soggetto attivo, capace di partecipare alle decisioni che riguardano la propria esistenza (Canevaro, 2006; Ghedin, 2009).

1 Università di Bologna

Tale cambiamento di paradigma non appare ancora pienamente tradotto nelle pratiche educative quotidiane. Nonostante i rilevanti avanzamenti sul piano teorico e normativo, nei contesti educativi persistono pratiche eterodirette e logiche adultocentriche che, spesso in forma implicita, limitano gli spazi di autodeterminazione e comprimono le opportunità di partecipazione. Le decisioni educative sono infatti ancora prevalentemente assunte dagli adulti – insegnanti, educatori e familiari – che definiscono obiettivi, tempi e modalità dell'intervento. Questo assetto indebolisce i processi di agency e ostacola lo sviluppo dell'autonomia personale (Ianes, 2015; Booth & Ainscow, 2011). In tali condizioni, la persona rischia di essere collocata in una posizione di dipendenza decisionale, che compromette la possibilità di costruire un autentico progetto di vita.

Tale scarto evidenzia una tensione irrisolta tra il paradigma inclusivo, ormai consolidato sul piano teorico e normativo, e le pratiche educative effettivamente adottate, che continuano a riprodurre forme implicite di controllo e dipendenza.

In questo quadro, il Capability Approach, elaborato da Amartya Sen e Martha Nussbaum, consente di problematizzare in modo più radicale il rapporto tra libertà formale e libertà reale. Secondo questa prospettiva, il benessere non dipende solo dalle risorse possedute, ma dalla possibilità concreta di trasformarle in funzionamenti significativi, ossia in modi di essere e di agire che la persona ha motivo di valorizzare (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Le capability, intese come l'insieme delle opportunità reali disponibili, derivano dall'interazione tra caratteristiche personali e fattori ambientali che possono facilitare o ostacolare la possibilità di scelta (Sen, 2005). Da questo punto di vista, la disabilità non può essere interpretata unicamente come una limitazione intrinseca al soggetto, ma come il risultato dell'interazione tra condizioni individuali e barriere sociali, spostando l'attenzione sulla responsabilità dei contesti nel promuovere condizioni di accessibilità, partecipazione e inclusione (World Health Organization, 2001).

Ne deriva l'urgenza pedagogica di ripensare le pratiche educative in termini di promozione delle capability, orientando l'azione pedagogica non solo allo sviluppo di competenze, ma alla costruzione di contesti capacitanti, in cui la persona possa esercitare il diritto alla scelta, partecipare attivamente e contribuire alla definizione del proprio progetto di vita. Ciò implica un ripensamento delle pratiche didattiche e relazionali, orientato alla costruzione di percorsi educativi personalizzati, flessibili e centrati sulla persona. In questa direzione, l'obiettivo non è semplicemente "fare per", ma "fare con" il soggetto, superando logiche assistenzialistiche e promuovendo una reale corresponsabilità educativa.

2. La corporeità come dispositivo pedagogico

La corporeità rappresenta una dimensione costitutiva dell'esperienza umana e un dispositivo pedagogico imprescindibile nei processi di costruzione dell'identità, della relazione e dell'autodeterminazione. Essa si configura come il luogo originario attraverso cui la persona entra in relazione con il mondo e costruisce il proprio senso di sé (Le Breton, 2005; Mortari, 2015). La riflessione fenomenologica ha contribuito al superamento della dicotomia mente-corpo, evidenziando la centralità del corpo vissuto (Leib) rispetto a quello oggettivato (Körper), e riconoscendo nel corpo il primo mediatore dell'esperienza e della conoscenza.

In questa prospettiva, la corporeità assume una valenza comunicativa primaria: il corpo costituisce il primo linguaggio attraverso cui la persona esprime emozioni, intenzioni e stati interiori. Gli studi sulla comunicazione non verbale mostrano come gesti, posture ed espressioni veicolino significati spesso più incisivi della parola (Argyle, 1972; Ekman, 2003), sebbene nei contesti educativi tale dimensione sia ancora marginalizzata.

In tal senso, la corporeità non rappresenta soltanto un canale comunicativo, ma una forma di conoscenza incarnata, attraverso cui il soggetto costruisce significati e orienta la propria azione nel mondo.

Fin dalle prime fasi della vita, la dimensione corporea rappresenta il primo spazio della relazione, contribuendo allo sviluppo cognitivo ed emotivo attraverso l'esperienza sensoriale e l'interazione con l'ambiente (Stern, 1985; Trevarthen, 1998). Ne deriva che ogni processo educativo è originariamente corporeo. In ambito pedagogico, il movimento non è mera espressione motoria, ma dimensione integrata che coinvolge aspetti cognitivi, affettivi e relazionali (Le Boulch, 2000; Wallon, 1970), e deve essere riconosciuto come componente strutturale dei processi educativi.

La riflessione contemporanea interpreta il corpo in chiave olistica, come sintesi di dimensioni biologiche, psicologiche e socio-culturali (Gardner, 2009; Damasio, 1999). Tuttavia, nei contesti educativi persiste una separazione implicita tra corpo e apprendimento, che limita le potenzialità formative della dimensione corporea. In una società caratterizzata dalla centralità dell'immagine, il corpo rischia inoltre di essere ridotto a oggetto di esposizione, incidendo sui processi identitari (Le Breton, 2005; Bauman, 2005). Tale processo contribuisce alla costruzione di modelli corporei normativi che rischiano di escludere le soggettività non conformi, incidendo in modo significativo sui processi di riconoscimento e di costruzione identitaria.

In tale scenario, educare alla corporeità significa promuovere consapevolezza critica e costruire contesti in cui il corpo sia vissuto come spazio di espressione e relazione. Le attività motorie, se orientate pedagogicamente, favoriscono processi di integrazione tra dimensioni cognitive, emotive e relazionali (Gallese, 2005).

La corporeità diventa così spazio di mediazione delle differenze e dispositivo educativo capace di sostenere partecipazione, crescita e costruzione identitaria in chiave inclusiva (Booth & Ainscow, 2011).

3. Il ruolo dei docenti nella progettazione di contesti motori inclusivi

All'interno dei processi educativi inclusivi, il ruolo degli insegnanti e degli educatori assume una funzione centrale e non sostituibile nella qualità delle esperienze motorie e sportive proposte agli studenti con disabilità. La letteratura pedagogica evidenzia come l'efficacia dei contesti inclusivi non dipenda esclusivamente dalle attività in sé, ma dalle modalità con cui esse vengono progettate, adattate e mediate (Cottini, 2017; Ianes, 2015).

L'azione educativa del docente si colloca, infatti, su un duplice piano: da un lato, richiede competenze tecnico-didattiche specifiche, legate alla capacità di adattare compiti motori, strutturare ambienti accessibili e modulare le richieste in funzione delle caratteristiche degli alunni; dall'altro, implica una competenza relazionale ed educativa, fondata sulla costruzione di un clima di fiducia, riconoscimento e valorizzazione delle differenze. Come evidenziato da Cottini (2017), la qualità dell'inclusione si gioca proprio nella capacità del docente di integrare dimensione didattica e dimensione relazionale, superando approcci standardizzati.

Tuttavia, numerosi studi mettono in luce come gli insegnanti manifestino frequentemente difficoltà e incertezze nella gestione di contesti motori inclusivi. In particolare, emerge il timore di non possedere strumenti adeguati per coinvolgere studenti con disabilità nelle attività di educazione fisica, con il rischio di ridurre la partecipazione o di adottare pratiche semplificate ma poco significative (Cornoldi, 2015). Tali difficoltà risultano spesso correlate alla formazione ricevuta e agli atteggiamenti individuali: i docenti con minore esperienza tendono a mostrare maggiore apertura verso l'inclusione, ma anche livelli più elevati di stress e insicurezza nella gestione delle situazioni complesse.

In questo scenario, assume un ruolo fondamentale la formazione degli insegnanti, che deve essere orientata non solo all'acquisizione di tecniche operative, ma allo sviluppo di una competenza progettuale e riflessiva. L'educatore è chiamato a leggere i bisogni reali degli studenti, a costruire percorsi significativi e a promuovere la partecipazione attiva, evitando che la persona con disabilità venga relegata a un ruolo passivo o marginale.

Dal punto di vista metodologico, la letteratura suggerisce l'adozione di modelli didattici flessibili e adattivi, fondati su principi di individualizzazione e personalizzazione. In tale prospettiva, l'approccio dell'Universal Design for Learning (UDL) offre un quadro di riferimento efficace, in quanto promuove la progetta-

zione di ambienti di apprendimento accessibili a tutti, attraverso la diversificazione dei canali, delle modalità e dei livelli di partecipazione (CAST, 2018). Tuttavia, tali approcci rischiano di assumere una dimensione prevalentemente prescrittiva se non sono accompagnati da una riflessione pedagogica profonda sulla relazione educativa e sui processi di agency degli studenti.

L'inclusione, infatti, non si realizza attraverso la moltiplicazione di percorsi separati, ma mediante la costruzione di contesti comuni capaci di accogliere la diversità.

Tra le strategie operative più efficaci rientrano l'adattamento dei compiti motori (task analysis), la modulazione dei tempi e degli spazi, l'uso di feedback continui e la valorizzazione della motivazione. L'osservazione sistematica rappresenta uno strumento fondamentale per rilevare bisogni, monitorare i progressi e orientare la progettazione didattica (Cottini, 2017). In tal senso, il docente assume un ruolo di regista del processo educativo, capace di calibrare l'intervento in funzione delle potenzialità degli studenti.

Un ulteriore elemento centrale riguarda la dimensione motivazionale. Come evidenziato dalla letteratura psicopedagogica, l'autoefficacia e l'autostima si sviluppano attraverso esperienze di successo e feedback positivi, che rafforzano la percezione di competenza e favoriscono la partecipazione (Bandura, 1997). Nei contesti inclusivi, risulta quindi fondamentale proporre attività accessibili ma sfidanti, capaci di attivare il coinvolgimento senza generare frustrazione.

Il docente non si configura semplicemente come trasmettitore di abilità motorie, ma come mediatore pedagogico capace di costruire contesti capacitanti, nei quali ogni studente possa sperimentarsi come soggetto attivo e competente. In tale prospettiva, l'insegnante assume il ruolo di agente trasformativo, in grado di incidere sulle condizioni di possibilità dell'esperienza educativa. La qualità dell'esperienza sportiva dipende, dunque, dalla capacità di trasformare l'attività in uno spazio di partecipazione autentica, in cui la diversità diventa risorsa.

4. Conclusioni e prospettive pedagogiche

Alla luce delle riflessioni sviluppate, emerge come la costruzione del progetto di vita delle persone con disabilità non possa essere ricondotta a una dimensione esclusivamente progettuale o normativa, ma debba essere interpretata come un processo dinamico, situato e profondamente relazionale. In tale prospettiva, l'autodeterminazione non si configura come una competenza individuale isolata, bensì come il risultato di interazioni significative tra il soggetto e i contesti di vita, che possono facilitare o ostacolare l'esercizio delle libertà sostanziali (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

All'interno di questo quadro, la corporeità e il movimento assumono un ruolo

centrale, in quanto dispositivi pedagogici attraverso cui la persona può sperimentare concretamente forme di partecipazione, agency e costruzione identitaria. Tuttavia, come evidenziato, il valore educativo delle esperienze motorie e sportive non è intrinseco alla pratica in sé, ma dipende in modo decisivo dalla qualità della progettazione pedagogica e dalle condizioni relazionali in cui tali esperienze si realizzano.

In questo senso, il contributo ha inteso mettere in luce come il nodo cruciale non risieda nello sport in quanto tale, ma nella sua mediazione educativa. È proprio nell'azione intenzionale dei docenti che il movimento può trasformarsi da semplice attività a esperienza formativa significativa. Gli insegnanti, infatti, non si limitano a proporre attività, ma costruiscono contesti capacitanti, regolano le dinamiche relazionali e rendono accessibili le opportunità di partecipazione, configurandosi come mediatori di possibilità e promotori di inclusione (Canevaro, 2006; Cottini, 2017). Ne deriva che una prospettiva realmente inclusiva richiede un ripensamento profondo delle pratiche educative, orientato non solo all'adattamento delle attività, ma alla costruzione di ambienti in cui la diversità sia riconosciuta e valorizzata come risorsa. In tale direzione, il movimento e lo sport possono contribuire in modo significativo alla promozione dell'autodeterminazione solo se inseriti all'interno di una progettazione consapevole, capace di integrare dimensione corporea, relazionale e pedagogica.

In conclusione, il presente contributo evidenzia come il ruolo dei docenti rappresenti una condizione imprescindibile per la trasformazione delle pratiche motorie in dispositivi educativi inclusivi. Educare attraverso il corpo e il movimento significa, dunque, promuovere non solo competenze, ma possibilità di esistenza, partecipazione e riconoscimento, in una prospettiva che pone al centro la persona nella sua interezza e nella sua irriducibile singolarità.

Si apre, in tal senso, la necessità di ulteriori ricerche empiriche volte a indagare come tali prospettive possano tradursi in pratiche educative sistematiche e sostenibili nei diversi contesti formativi.

Bibliografia

Argyle, M. (1972). *Nonverbal communication in human social interaction*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bauman, Z. (2005). *Vita liquida*. Laterza.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Erickson.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. CAST. http://udlguidelines.cast.org

Cornoldi, C. (2015). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Il Mulino.
Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
Damasio, A. (1999). *L'errore di Cartesio: Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi.
Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books.
Gallese, V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 4*(1), 23–48.
Gardner, H. (2009). *Intelligenze multiple: Nuovi orizzonti educativi*. Feltrinelli.
Ghedin, E. (2009). *Ben-essere disabili: Un approccio positivo all'inclusione*. Liguori.
Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
Iavarone, M. L. (2010). *Pedagogia del corpo: Educare attraverso il movimento*. FrancoAngeli.
Le Boulch, J. (2000). *Verso una scienza del movimento umano*. Armando.
Le Breton, D. (2005). *Antropologia del corpo e modernità*. Giuffrè.
Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina Editore.
Nussbaum, M. (2011). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore.
Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
Sen, A. (2005). Human rights and capabilities. *Journal of Human Development, 6*(2), 151–166.
Stern, D. N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Bollati Boringhieri.
Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15–46). Cambridge University Press.
World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. WHO.
Wallon, H. (1970). *L'evoluzione psicologica del bambino*. Einaudi.

SP3 – 13
Assessing the Psychometric Properties of the Practice and Product Inventory of Supporting Students with Autism (PPI-SSA) with an Italian sample: An Assessment Tool to reimagine Inclusive Teaching in classroom

Alessandra Romano[1], Kuen-Fung Sin[2], Lan Yang[3], Fengzhan Gao[4]
Giovanni Gottardo [5], Elena Ruviglioni[6]

With an emphasis on teachers' practice and output in helping students with autism in inclusive education, this study evaluated the *Practice and Product Inventory of Supporting Students with ASD* (PPI-SSA) psychometric qualities with a European sample. PPI-SSA reveals to be a concise tool, especially suited for quantitative research with ASD in a Western context. The paper presents the exploratory and confirmatory factor analyses conducted with a sample of 358 primary, middle and secondary school teachers, aimed at identifying the latent structure underlying the data collected. The extraction returned a four-factor solution, consistent with the expected theoretical dimensions, but with interesting peculiarities, regarding promising research-based educational informal practices to support students with autism in social contexts.

Keywords: students with autism, teachers' inclusive practices, social and academic achievements, inclusive assessment, the PPI-SSA

This study aims to evaluate the psychometric properties of the *Practice and Product Inventory of Supporting Students with ASD* (PPI-SSA) in a European sample. The *Professional Practice and Identity Scale-Student Self-Assessment* (PPI-SSA) is a promising tool for assessing teachers' perceptions of their practices and outcomes

1 Associate Professor, University of Siena, Siena, Italy.
2 Professor, The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China.
3 Corresponding Author, Associate Professor, The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China (email: yanglan@eduhk.hk).
4 PhD student, The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China.
5 PhD, University of Siena, Siena, Italy.
6 University of Siena, Siena, Italy.

regarding the inclusion of students with autism in inclusive settings (Yang et al., 2023). The instrument, developed and validated by the Centre for Special Educational Needs and Inclusive Education at the Education University of Hong Kong, has not yet undergone rigorous validation within the Western educational landscape, limiting the applicability and generalizability of its results in a unique cultural and pedagogical context such as Italy's, which is characterized by school inclusion. This study aims to address this critical gap by conducting a comprehensive psychometric evaluation of an adapted version of the PPI-SSA scale administered to an Italian sample of teachers (Yang et al., 2023). Specifically, we investigate its internal consistency and various aspects of validity, including construct validity through exploratory and confirmatory factor analyses, and convergent/discriminant validity with related constructs such as critical reflection and self-efficacy (Yang et al., 2023).

1. Theoretical Framework

Globally prevalent, Autism Spectrum Disorders (ASDs) have become the focus of growing interest in order to understand their impact on students' social, intellectual, and emotional outcomes, as well as their post-school transition. Looking back to looking back while anticipating future directions, we found several relevant studies that have contributed to this area of research, shedding light on the factors that influence the social and academic steps of autistic students and assessment tools that could provide empirically-informed practices (Yang, et al., 2023). In the course of the present study, a number of tools were identified as reliable and valid measures for the assessment of emotional, behavioural and social communications aspects, which are frequently associated with students diagnosed with autism. Constantino and Gruber (2005) developed the *Social Responsiveness Scale* (SRS) to measure social communication, interaction, and repetitive behaviors in individuals with autism. Medeiros et al. (2017) investigated the factor structure of the *Child Behavior Checklist* (CBCL) and found that it was a valid measure of emotional and behavioral problems in children with autism; Dovgan et al. (2019) examined the measurement invariance of the *Child Behavior Checklist* (CBCL) and concluded that it is an effective instrument for assessing emotional and behavioral problems in children with ASD, regardless of whether or not they have intellectual disabilities. However, none of the instruments explicitly assess the social and academic achievements of ASD students by taking into account teachers as important stakeholders in inclusive education. Instead, they focus on measuring emotional, behavioral, and social communication aspects that are often associated with autism. Thus, the role of educators and professionals is crucial in promoting additional assessment methods and strategies to ensure that

individuals with ASD have opportunities for success in academic and social settings (Yang, et al., 2023) and receive comprehensive and essential support to build their life plans starting in school (Valenti, 2008).

2. Method

2.1 Participants

The survey was based on a CAWI questionnaire administered to 358 teachers from preschool to high school who participated in a Specialization Course to be appointed as Support Teachers and Special Educational Needs Coordinators (Table 1).

Teachers' Genre	Genre			
	Female	Male	Other	Total
Frequency	287	67	4	358

Grade level for which teachers are pursuing Specialization	Level of School				
	Preschool	Elementary	Middle School	High School	Total
Frequency	6	58	121	173	358

Years of teaching	Years						
	1	2	3	4	5	6	Total
Frequency	58	31	152	111	4	2	358

Teaching position	Type of position			
	Classroom Teacher	Support Teachers	No response	Total
Frequency	59	215	84	358

Tab. 1. Partecipant profiles

2.2 Procedure

Participants were reassured that their confidential information would be handled exclusively by our research group. Participation was voluntary, and teachers retained the right to withdraw their involvement from the study at any time. The administration was included as part of the research activities conducted within the *ALL Inclusive*[7] Project, biennial research project funded by the *Italian Foundation for Autism*[8] (Romano, et al., 2025). We sought and obtained ethical approval from the *Ethics Committee for Research in the Human and Social Sciences - CAREUS* of our academic institutions before undertaking the survey study, and we meticulously verified that our research practices were in accordance with established ethical guidelines for the Research in the Human and Social Sciences.

2.3 Measures

The *Practice and Product Inventory of Supporting Students with ASD* (PPI-SSA) is an assessment tool constructed and delivered by *Centre for Special Educational Needs and Inclusive Education*, The Education University of Hong Kong. Echoing the previous study (Yang, et al., 2023), *Practice* refers to teachers' evaluation of their educational practices and instructional strategies to support ASD students' social and academic achievements. Consistently, *Product* focused on assessing two essential aspects of ASD students' gains from inclusive education (social and academic) but measured from the teachers' perspective. The measure consists of 14 items, with 12 items (PRA1-PRA4, PA1-PA4, and PS1-PS4) adapted from another instrument, *Parents' evaluation of their Child's School Life survey*, including their evaluation of their children's social and academic achievements in inclusive education, in accordance with the original Chinese version of the scale (Yang, et al., 2023). Two additional items, PS5 ("*General students with ASD get on well with non-SEN students*") and PRA5 ("*School lessons enhance all students in understanding individual differences*"), were included to capture the interaction between students with and without ASD in and out the classroom. Those items were functional to capture teaching practices to improve students' peer support. Teachers rated the PPI-SSA items using a 4-point scale (1 = "strongly disagree" and 4 = "strongly agree").

7 https://allinclusive.unisi.it/
8 https://www.fondazione-autismo.it/

2.4 Data Analysis

The exploration of the psychometric properties of the PPI-SSA scale in the Italian context involved an exploratory factor analysis, aimed at identifying the latent structure underlying the data collected from a sample of preschool, primary, middle and secondary school teachers. The extraction returned a four-factor solution, consistent with the expected theoretical dimensions, but with interesting peculiarities, particularly regarding the fourth factor, not included in the original study (Yang et al., 2023).

Factor analysis (Table 2), through the interpretation of the latent structure, makes it possible to: (i) ascertain the construct validity of the dimensions investigated; (ii) identify any redundant or poorly discriminating items, facilitating parsimonious revision of instruments; and (iii) ensure statistically sound bases for pedagogical interpretations and subsequent multivariate analyses. Factorial results, then, provide the empirical foundation needed to reliably compare student and teacher profiles, thus facilitating the formulation of targeted directions in the design of professional learning pathways (Fabrigar & Wegener, 2012).

The first factor, called Inclusive Teaching Practices, includes items related to teaching strategies and curricular adaptations made by school personnel to meet the needs of students with autism. It is evident that high saturations are indicative of the construct's robust internal consistency, which is indicative of the teachers' rigorous training and unwavering commitment to school inclusion.

The second factor, called Academic Products, groups items referring to the scholastic and motivational abilities of students with ASD. It accentuates teachers' perceptions of students' autonomy and motivation in the educational milieu.

The third factor, Social Products, collects items related to socialization and peer relationships. The high correlation between items referring to interaction and harmony between students with and without ASD underscores the importance of relational dynamics in teachers' perceptions.

The fourth factor, related to Extracurricular Activities, not included in the original study (Yang et al., 2023), appears to be particularly influenced by the Italian national educational context (Aiello, et al., 2019). Within the Italian school system, educational, logopedic and therapeutic activities for students with ASD are primarily scheduled outside of standard school hours and frequently take place in outdoor environments. This clear distinction between curricular and extracurricular activities has generated a perceptual separation, such that this factor has emerged as an autonomous dimension. In this ecological inclusive system, a central role is played by support teachers, pivotal figures in the accompaniment of students with autism. They not only support autonomy and learning, but also actively promote social inclusion, facilitating peer relationships and contributing to the construction of a cooperative and valuing school environment (Romano et al., 2021).

Teachers' Perceived Inclusive Practice to Support ASD Students and ASD Students' Social and Academic Products		EFA Factors and Loadings			
		F1 Practice	F2 Academic Product	F3 Social Product	F4 Extracurricular Activities
In my school ...					
PRA1	Staff modify the curriculum to meet the needs of students with ASD	**,470**	-,449	,025	-,066
PRA2	Lessons are planned in response to the diversity of student with ASD	**,575**	-,555	-,048	-,066
PRA3	Teachers are concerned to support the learning of students with ASD	**,603**	-,555	-,036	,028
PRA4	Staff have sufficient professional knowledge to support the learning of students with ASD	**,571**	-,463	-,017	,004
PRA5	Lessons enhance all students (especially considering ASD) in understanding individual differences	**,564**	-,383	,041	-,064
In my school, ASD students					
PA1	Grasp a range of learning skills (e.g., note-taking, problem-solving)	-,009	**,794**	-,075	-,021
PA2	Understand what the teacher is teaching in the classroom	,003	**,684**	,100	-,128
PA3	Learn on their own	-,026	**,831**	-,040	-,014
PA4	Are motivated to learn	,074	**,413**	-,003	,296
PS1	Participate in extracurricular activities	-,046	-,078	-,073	**,799**
PS2	Participate in inter-school activities	-,006	-,021	,016	**,831**
PS3	Have a social circle of friends	,036	,144	**,436**	,297
PS4	Socialize with students without ASD	-,006	-,057	**,958**	-,037
PS5	Get on well with students without ASD	-,017	,002	**,789**	-,065
Factor correlation					
1		-			
2		,322	-		
3		,274	,464	-	
4		,337	,464	,474	-

Tab. 2. Factors analysis

Finally, the high correlation between items related to socialization and friendship relationships (PS4 and PS5) can be interpreted in light of the inclusive school policies promoted in Italy. Valuing differences and promoting mixed groups are central goals for teachers, who aim to foster positive relationships among all students, regardless of the presence of any educational needs. The items in question pertain to the informal and peer support that students can provide. This informal and peer support is considered to be a strategic and pivotal socio-educational asset, which can be utilised to strengthen inclusive practices for students with disabilities for their future engagement in society and in independent lives projects.

A follow-up path analysis examined the concurrent validity of the PPI-SSA, revealing significant pathways between teachers' intentions to implement inclusive education and each of the respective dimensions within the PPI-SSA. Measurement invariance results showed that the PPI-SSA demonstrated configural, metric, scalar, and residual invariance across preschool, primary and secondary teachers. The PPI-SSA has facilitated the efficient collection of more empirical data on the social and academic achievements of students with ASD, informing evidence-based improvement of inclusive educational practices. It can assist teachers in identifying the diverse social and academic needs of students with ASD, thus facilitating the alignment of teaching strategies with these needs and the exploration of creative trajectories to facilitate peer support.

4. Discussion of Emerging Outcomes

This study investigated the psychometric properties of the PPI-SSA with a sample of Italian teachers. The analysis procedure in this study revealed several notable results.

The results that emerged from the factor analysis offer significant insights for pedagogical practice in the Italian context. The presence of a specific factor related to extracurricular activities underscores teachers' perception of a clear distinction between school time and outside activities, which may reflect the structural organization of the Italian educational system and needs further clarification in the future (Cottini, 2024; Romano, 2025). The exploratory factor analysis revealed a consistent structure, which emerges as strongly influenced by socioeducational context. The results underscore the importance of contextualizing psychometric analyses within local school systems to ensure a thorough understanding of the data and effectively guide pedagogical practices and school policies. The findings provide robust evidence regarding the reliability and validity of the PPI-SSA in the Italian context, thereby "unforgetting" the historical oversight of culturally specific validation.

This distinction could have implications for educational continuity and the

coherence of interventions aimed at students with ASD. In fact, integration between school and external services often remains formal, without real operational synergy, as also highlighted by previous studies that point out critical issues in interprofessional communication (Aiello, et al., 2019).

The strong correlation between socialization and positive peer relationships (PS4 and PS5) seems to confirm the effectiveness of Italy's inclusive policies, which promote valuing differences and group membership (Aiello, et al., 2019). However, further exploration is required to ascertain whether these relationships are indeed oriented towards principles of epistemic justice, or whether they instead reflect dynamics of tolerance, tokenism and welfarism (Romano et al., 2025). The figure of the support teacher emerges as crucial in ensuring the success of school inclusion. However, the literature points out that the quality of inclusion is highly dependent on collaboration between curricular and support teachers, as well as specific staff training (Smith, 2020; D'Alonzo, 2024).

4. Implications and Conclusions

The primary purpose of this study was to examine and validate the psychometric properties of the Practice and Product Inventory of Supporting Students with ASD (PPI-SSA) within the Italian educational context, with particular attention to its factorial structure, reliability, and construct validity. In addition, the study sought to explore whether the instrument meaningfully captures key dimensions of inclusive teaching practices and student outcomes, and whether it functions equivalently across different educational levels to support broader applicability. This purpose has been largely achieved. The findings provide evidence of a coherent and interpretable factor structure, including both theoretically expected dimensions and a context-specific factor reflecting extracurricular activities, thereby demonstrating sensitivity to the Italian educational system . The scale showed satisfactory construct validity and measurement invariance across school levels, supporting its robustness and comparability.

The findings provide several evidence-based implications for both measurement and practice in inclusive education. First, the emergence of a context-specific factor structure, particularly the inclusion of an extracurricular dimension, underscores that constructs of inclusive practice are shaped by institutional arrangements and socioeducational systems rather than being universally invariant . This reinforces the necessity of context-sensitive validation when adapting instruments across settings, ensuring that interpretations of teaching practices and student outcomes are grounded in local educational realities. Second, the integration of practice (instructional strategies) and product (student social and academic outcomes) offers a theoretically coherent framework for evaluating inclusive educa-

tion, enabling more precise alignment between what teachers do and what students gain. Importantly, the strong emphasis on social outcomes and peer relationships highlights that inclusion operates fundamentally through relational processes, suggesting that structured peer interaction and collaborative learning should be central design features of inclusive classrooms. At the same time, the identified separation between school-based and extracurricular activities signals potential fragmentation in support systems, indicating a need for stronger coordination across educational and external services to ensure continuity of learning and support.

Building on these implications, future research should prioritise advancing both methodological rigour and theoretical integration. Longitudinal and multilevel designs are needed to examine causal pathways linking teaching practices to student outcomes over time, as well as to account for classroom and school-level influences. Cross-cultural validation studies would further clarify which dimensions of inclusive education are universal and which are system-dependent, particularly across diverse policy and cultural contexts. In addition, incorporating multi-informant data, including student, parent, and observational measures, would strengthen construct validity and reduce reliance on single-source perceptions. Mechanism-focused research is also required to unpack how peer relationships contribute to meaningful inclusion, distinguishing between authentic participation and more superficial forms of integration. Finally, future work should move beyond validation to intervention-oriented research by using validated dimensions to design and evaluate targeted professional learning and inclusive practices, thereby establishing clearer links between measurement, theory, and educational improvement.

Bibliografia

Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10-24. https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/285.

Constantino, J., & Gruber, C.P. (2005). *Social Responsiveness Scale: Manual.* Torrance: Western Psychological Services.

Cottini, L., (2024). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità*. Roma: Carocci.

Dovgan, K., Mazurek, M.O., Hansen, J. (2019). Measurement invariance of the child behavior checklist in children with autism spectrum disorder with and without intellectual disability: Follow-up study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 58, 19–29.

Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.

Lui, M., Yang, L., & Sin, K.-F. (2017). Parents' perspective of the impact of school practices on the functioning of students with special educational needs. International Journal of Disability, *Development and Education*, 64(6), 624-643.

Li, C., Yang, L., Sin K. F., Gao, F., Romano, A. (2025). Career adaptability in special educational needs populations: A Systematic review of the empirical evidence and emerging research directions. *Behavioral Sciences*, 15(7), 1-20.

Medeiros, K., Mazurek, M. O., & Kanne, S. (2017). Investigating the factor structure of the Child Behavior Checklist in a large sample of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 40, 24-40. https://doi.org/-10.1016/j.rasd.2017.06.001

Pavone, M., & Mura, A. (2024). L'insegnante specializzato per il sostegno: tradizione, nuove proposte e bisogni formativi. L'integrazione scolastica e sociale, 23(3), 56-78.

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

Romano, A., Rullo, M., & Petruccioli, R. (2021). The assessment of learning outcomes and core competencies of inclusive education teachers. A pilot study. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(1), 188–203. https://doi.org/10.13128/form-10451

Romano, A., Sin, K.F., Lan, Y., Gao, F., Kramlich, D., Bulletti, F., & Eschenbacher S., (2025). Practicing epistemic collaboration in Transformative inclusive research with students with ASD. In *Proceedings of the American Educational Research Association Annual Meeting 2025*, Denver, CO, USA, 23–27 April 2025.

Valenti, A. (2008). *Autismo. Modelli teorici, principi pedagogici e applicazioni educative.* Roma: Monolite editore.

Yang, L., Pang, F., & Sin, K.-F. (2023). Assessing the psychometric properties of the practice and product inventory of supporting students with ASD (PPI-SSA): A concise assessment tool for teachers in inclusive classrooms. *Sustainability*, 15(19), 14576. https://doi.org/10.3390/su151914576

(SP4)

Sezione Parallela 4

Progetto di vita e PEI: studi, ricerche ed esperienze
per rendere il “Progetto di vita” parte integrante del PEI

.SP4 – 1
Progetto di Vita e desiderio. Un'analisi dei percorsi di orientamento scuola lavoro in prospettiva inclusiva

Fausta Sabatano[1], Filomena Izzo[2], Paola Aiello[3]

Il D.lgsl 62/2024 pone l'accento sui desideri, le aspettative e le preferenze della persona con disabilità, ritenuti punti nodali nel determinare gli interventi necessari a strutturare un Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato. In quest'ottica, i percorsi di orientamento (Aiello, Sabatano, Capodanno, 2023) scuola-lavoro si pongono come strumenti utili agli studenti con disabilità per portare alla luce i propri desideri autentici, svincolati da condizionamenti ambientali o induzioni eterodirette (Pavone, 2014; D'Alonzo, 2019), allo scopo di partecipare attivamente alla definizione di una propria progettualità di vita (Giaconi 2015), esercitare la propria libertà di scelta (Cottini, 2016) e promuovere l'agentività (Gibson, 1979; Sibilio, Aiello, 2018).
Il presente studio mira a indagare se nell'ambito dei percorsi di orientamento scuola-lavoro la dimensione dei desideri risulta effettivamente osservabile, in un processo di co-costruzione che conduce ad una modifica del contesto sulla base degli stessi, o se tali interventi tendono a limitare le scelte degli studenti con disabilità conducendoli a conformare i propri desideri alle opportunità disponibili.
La ricerca proposta consisterà in un'indagine esplorativa e prevederà la somministrazione di un questionario agli studenti e di un'intervista ai docenti e agli orientatori coinvolti. Il contesto della ricerca sarà il Centro Nazionale Orientamento di Roma, gestito dal consorzio Elis (https://www.elis.org/).
I dati raccolti saranno poi oggetto di analisi tematica (Braun e Clark, 2022).

Keywords: Orientamento, Progetto di vita, desiderio, autodeterminazione, inclusione

1 Fausta Sabatano, Professore Associato presso l'Università degli Studi di Salerno, ha scritto i paragrafi 1 e 4.
2 Filomena Izzo, Dottoranda di ricerca presso l'Università degli Studi di Macerata, ha scritto i paragrafi 2 e 3.
3 Paola Aiello, Professore Ordinario presso l'Università degli Studi di Salerno, è responsabile del coordinamento scientifico.

1. Introduzione

La Pedagogia come scienza critica e progettuale (Pellerey, 1998) volge la sua attenzione per un verso al presente del soggetto e della collettività, con un occhio critico che intende evidenziare le contraddizioni e le carenze, per l'altro getta avanti il suo sguardo, pro-iettandolo al futuro, alle possibilità. Essa mira, dunque, a "orientare l'azione educativa" e in particolare a orientare tutti i soggetti coinvolti nel processo di formazione: chi educa, chi viene educato, chi insegna, chi apprende, chi accompagna i percorsi (le famiglie ad esempio). Ebbene tutti questi soggetti hanno un interesse in comune: il progetto di vita.

Davanti a una serie infinita di possibilità l'uomo può, paradossalmente, anche scegliere di non scegliere, rimanendo indefinito, immobile, perdendo una delle sue più ontologiche dimensioni, perché l'uomo "è intrinsecamente progetto" (Flores d'Arcais, 1987). È questa la situazione in cui, talvolta, i ragazzi con disabilità possono ritrovarsi una volta terminato il percorso scolastico: affacciarsi su un mondo dalle infinite possibilità senza sapere verso quali orientarsi può, infatti, generare un ripiegamento del soggetto su sé stesso, inducendolo a scegliere di non scegliere. La "specificità progettuale" della persona è relativa alla realizzazione di un possibile tra i possibili cammini. Tale progettualità deve necessariamente muovere dalle dimensioni più profonde dell'individuo, ponendo in primo piano i suoi desideri e le sue aspettative, sulla base di cui progettare percorsi di orientamento mirati a supportare le ragazze e i ragazzi con disabilità nella scelta e nella definizione del proprio progetto futuro

Dunque, l'obiettivo dell'indagine esplorativa di seguito proposta è quello di investigare se la dimensione dei desideri (D.Lgs 62/2024) sia presente nell'ambito dei percorsi di orientamento; in tal senso, si intende in particolare osservare la qualità dei processi di progettazione e di realizzazione di tali percorsi per rilevare se sia messo in atto un processo di tipo partecipato e sistemico funzionale ad una modifica del contesto sulla base dei desideri stessi, o se tali interventi siano «calati dall'alto» e pertanto tendano a limitare le scelte degli studenti con disabilità, conducendoli a conformare i propri desideri alle opportunità disponibili.

2. Orientare a partire dal desiderio: costruire il progetto di vita degli studenti con disabilità

Il termine desiderare deriva dal latino *de* e *sideràre*, inteso come fissare attentamente le stelle. Allo stesso tempo, però, dando al prefisso de significato di allontanamento, la medesima parola può essere intesa come togliere lo sguardo dalle stelle per difetto di auguri (Dizionario Etimologico online). Muovendo da questa

interpretazione, dunque, "in quanto bisogno inespresso che anela a essere […] il desiderio indicherebbe la percezione di una mancanza, l'assenza di qualcosa di necessario per poter leggere, esprimere e orientare la natura stessa della propria identità" (Capodanno, Amadoro, Moccia, Sabatano, 2023, pp.41-42). In tal senso, esso contribuisce a definire l'irripetibilità del soggetto (Lacan, 2002; Recalcati, 2018) e

> "si configura come speranza ad essere, ovvero come un bisogno non ancora trasformato in domanda. Il desiderio di ogni studentessa e di ogni studente contribuisce, dunque, alla formazione della sua personalità e alla definizione della sua unicità, in attesa che il docente lo trasformi in domanda, portandolo in una dimensione di presenza d'essere" (Capodanno, Amadoro, Moccia, Sabatano, 2023, p.45).

È in quest'ottica di co-costruzione dell'identità che si può interpretare l'importanza di porre il desiderio a fondamento della progettazione degli itinerari di orientamento scuola-lavoro, affinché essi individuino "ciò che potrebbe dare entusiasmo, forza e direzione alla propria condotta" (Biancalana, Canevaro, 2019, p. 3) e si costituiscano come percorsi effettivamente personalizzati e partecipati. Questi ultimi si configurerebbero, infatti, come strumento strategico nel processo di trasformazione del desiderio in domanda, in cui lo studente può trovare guida e supporto nella figura del docente orientatore. A partire da un vissuto di assenza, pertanto, il desiderio conduce il ragazzo a delineare progressivamente il proprio progetto di sé, divenendo elemento di tensione intrinseca che orienta l'azione. Ciò implica un ripensamento dello stesso progetto di vita che diviene progetto vitale (Ibidem), in cui il ragazzo non è più passivo spettatore di un processo eterodiretto, bensì assume il ruolo di protagonista, in un percorso che tenta di coniugare le opportunità presenti all'esterno con le esigenze e i desideri emergenti dall'interno della persona. In tal senso "Progettare chiede di scegliere, di selezionare, di indicare: questo processo non può che essere frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa" (Milani, 2017 in Balzano 2022, p. 92), rendendo il progetto di vita concretamente personalizzato e partecipato (D.Lgsl 62/2024). Ciò permette all'individuo di porsi come agente causale nel proprio percorso evolutivo, ovvero di decidere la direzione delle proprie azioni, libero da condizionamenti e percependosi capace di raggiungere gli obiettivi prefissati (Wehmeyer, 1996). Affinché quanto finora delineato possa trovare concreta realizzazione, è necessario che tutti gli attori coinvolti nella predisposizione del progetto di vita (famiglia, scuola, formatori, istituzioni) cooperino per mettere in atto strategie orientative che sostengano lo studente nello sviluppo delle competenze utili a prendere decisioni informate e autonome e che lo accompagnino nella definizione del proprio Sé professionale in un'ottica olistica. Tale modello definisce l'orientamento come un

intervento preventivo e contestualizzato, da non limitare esclusivamente alle fasi di transizione, tenendo in considerazione non solo gli aspetti formativi ma anche quelli personali, sociali e familiari (Van Esbroeck, 2011).

Valorizzare la dimensione del desiderio personale e adoperarsi affinché lo studente con disabilità avverta che il proprio venga recepito e ascoltato concorre, inoltre, ad accogliere quello slancio evolutivo che si sostanzia nella volontà di accedere al mondo lavorativo e che incide inevitabilmente sulla motivazione stessa al lavoro, intesa come prodotto di aspettativa, valenza e valore (Vroom, 1964). In particolare, intendendo tali concetti in ottica vroomiana, valorizzare il portato personale nella definizione di un processo di orientamento scuola-lavoro influisce sulla valenza del percorso stesso, intesa come l'importanza attribuita al raggiungimento di un obiettivo, e contribuisce a potenziare le aspettative degli studenti con disabilità, ovvero la loro percezione rispetto alla probabilità di raggiungere un certo risultato investendo una determinata quantità di energie. In tal senso, la dinamica motivazionale descritta da Vroom non si limita a esplicitare i fattori che sostengono la volontà di entrare nel mondo del lavoro, ma mette in luce il processo attraverso cui il desiderio, supportato da un'aspettativa positiva e dall'emergere di un potenziale agentivo (Bandura, 2020; Aiello, Giaconi, 2024), si traduce in progettualità. Così, il percorso di orientamento al lavoro, guidato dal docente, non solo riconosce il desiderio come nucleo identitario, ma lo accompagna nella sua trasformazione in domanda, coadiuvando lo studente con disabilità nel processo di riappropriazione della possibilità di libera scelta, intesa come l'opportunità di operare un confronto tra due o più opzioni e di decidere in maniera autonoma anziché farsi guidare passivamente da un concatenarsi di eventi (Cottini, 2016), che spesso viene limitata dall'intervento dell'altro significativo a causa della percezione della persona con disabilità come incapace di decidere autonomamente (Soresi, Nota, Ferrari e Solberg, 2008). In tale prospettiva, predisporre degli interventi di orientamento non deve sostanziarsi in un processo eterodiretto, bensì in un iter di autocostruzione dell'individuo (Aiello, Sabatano, Capodanno, 2023), che, muovendo dai propri desideri, riconosce la possibilità di scegliere tra i percorsi proposti.

Le riflessioni sin qui elaborate possono essere collocate nel solco di quelli che sono definiti Futures Studies, il cui principale obiettivo è rendere le persone in grado di "affrontare con consapevolezza e determinazione l'evoluzione della storia orientandola verso un domani migliore" (Annacontini, Loiodice, 2025, p. 11). In una prospettiva che vede il lavoro come parte fondamentale del progetto di vita dell'individuo in quanto elemento che struttura il futuro (Costa, 2019), ci si sofferma sulla definizione di futuro preferibile che, integrando futuro probabile e futuro possibile, consente di delineare le azioni necessarie al raggiungimento dell'esito considerato maggiormente desiderabile (Annacontini, Loiodice, 2025). In tal senso, progettare itinerari di orientamento scuola-lavoro fondati sui desideri

degli studenti, in particolare di quelli con disabilità, potrebbe generare un coinvolgimento maggiore, in quanto l'individuo mette in atto una serie di azioni finalizzate a un obiettivo nella misura in cui ritiene che queste possano condurlo all'ottenimento di quanto desiderato (Bandura, 1986). Ciò potrebbe tradursi nell'effettiva prosecuzione del percorso formativo e/o professionale.

In questa prospettiva, gli obiettivi futuri si pongono come incentivi all'azione (Miller, Brickman, 2004). Essi risultano determinati dall' intrecciarsi di valori personali e di conoscenza rispetto alle opportunità disponibili (Ivi). Ed è in tale accezione che l'orientamento si veste di un duplice ruolo: se da un lato, come finora evidenziato, esso si configura come opportunità di espressione dei desideri personali, contribuendo al consolidamento di un agire autodeterminato, dall'altro si identifica anche come occasione per gli studenti con disabilità di venire a conoscenza delle possibilità offerte dal contesto, consentendo quindi la partecipazione critica e consapevole del ragazzo alla predisposizione del proprio progetto di vita.

3. La ricerca: indagare i desideri per orientare al futuro

La ricerca qui proposta si concretizza in un'indagine esplorativa che mira a investigare se e in che modo le studentesse e gli studenti con disabilità ritengono che i propri desideri vengano accolti e integrati nella costruzione dei percorsi di orientamento proposti. Contemporaneamente, si andranno a raccogliere ed esaminare anche le opinioni di docenti e orientatori rispetto al tema.

Il contesto della ricerca sarà il Centro Nazionale Orientamento (CNO), situato a Roma, che fornisce servizi di orientamento a bambini e ragazzi di età compresa tra i 9 e i 19 anni e ad adulti che frequentano i CPIA. Il centro è gestito congiuntamente dal Consorzio ELIS (https://www.elis.org/) e dalla Rete «Officine Futuro», una rete nazionale di 500 scuole, grazie a cui gli istituti che aderiscono possono usufruire di workshop, eventi, programmi di formazione per docenti e percorsi di PCTO. Il Consorzio Elis, invece, è un'organizzazione no profit impegnata nella formazione finalizzata all'inserimento lavorativo. Su questo interesse comune si è avviata una partnership tra il Consorzio e il Dipartimento di Scienze Umane Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno, finalizzata alla progettazione e alla realizzazione di percorsi di formazione e di orientamento innovativi e inclusivi, volti a favorire il raccordo tra scuola, università, imprese e territorio e lo sviluppo di progetti di ricerca congiunti nei campi della Didattica e della Pedagogia Speciale, affinché si possa realizzare una piena accessibilità dei contesti formativi e lavorativi, nonché dei luoghi e dei contenuti culturali e l'integrazione delle tecnologie emergenti nei processi di ricerca, formazione e orientamento.

Per la strutturazione dell'indagine è stata utilizzata la metodologia della Ricerca Azione Partecipativa (Orefice, 2006), in quanto non si intende raccogliere dati rispetto al processo di orientamento, ma mirare ad una sua trasformazione intenzionale, costruendo gli interventi a partire dall'esperienza vissuta degli studenti coinvolti e rendendo questi ultimi soggetti attivi del processo di ricerca stesso. Attualmente ci si trova nella fase di pianificazione.

Gli strumenti d'indagine che si prevede di utilizzare saranno un questionario per gli studenti e un'intervista per i docenti e gli orientatori coinvolti nei percorsi. Per quanto riguarda quello per gli studenti, si tratta di un questionario anonimo composto da quindici quesiti a risposta aperta, a risposta chiusa e a scala Likert. La somministrazione avverrà in classe, tramite il software Google Moduli.

Le interviste per i docenti e gli orientatori sono ancora in via di strutturazione, in quanto l'idea di prevederne la somministrazione è frutto di un recente confronto tra le parti coinvolte.

I dati raccolti saranno poi oggetto di analisi tematica (Braun e Clark, 2022).

4. Riflessioni conclusive

Il quadro teorico finora delineato lascia supporre l'importanza di progettare percorsi di orientamento scuola lavoro in prospettiva inclusiva a partire dai desideri delle studentesse e degli studenti con disabilità. A tal fine, risulta interessante indagare la percezione dei ragazzi stessi rispetto a questa dimensione.

Sebbene si tratti di una ricerca ancora in fase di pianificazione, quanto finora delineato conduce a ipotizzare eventuali criticità e prospettive future.

Per quanto riguarda le prime, in riferimento al questionario degli studenti, si potrebbe supporre di incorrere nella rilevazione di risposte superficiali dovute alla garanzia di anonimato. Potrebbero verificarsi, inoltre, condizionamenti reciproci a causa della somministrazione simultanea all'interno del contesto classe.

In quanto alle prospettive future, invece, si potrebbe ipotizzare una fase successiva della ricerca che preveda l'elaborazione di un questionario da somministrare su scala nazionale e dunque un ampliamento del campione che sfrutti le potenzialità della Rete «Officine Futuro». Si potrebbe procedere, inoltre, con un'ulteriore indagine volta a identificare le motivazioni che conducono all'integrazione o meno dei desideri degli studenti con disabilità nella predisposizione di percorsi di orientamento, rendendone possibile la co-costruzione o producendo conformazione adattiva dei desideri stessi alle opportunità disponibili.

Bibliografia

Aiello, P., Sabatano, F., & Capodanno, F. (2023) Scelgo, dunque sono. Orientamento, scelta e agentività, *Nuova Secondaria*, n.6, Febbraio 2023, anno XL, n.6, pp. 169-180.

Aiello, P., Giaconi, C., (2024), *L'agire inclusive. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Brescia: Scholé.

Annacontini G., Loiodice, I., (a cura di), (2025), *Formare (a)i futuri*, MeTis, Bari: Progedit.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (2000), *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Trento: Erickson

Biancalana, V., & Canevaro, A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia Più Didattica*, 5, 2-10.

Capodanno, F., Amadoro, A., Moccia, C. L., & Sabatano, F. (2023). Desiderio, Autodeterminazione e Progetto di Vita. Prospettive inclusive. *Attualità Pedagogiche*, pp.40-50.

Consorzio Elis, https://www.elis.org/

Costa, M. (2019), *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro.* Milano: FrancoAngeli

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione delle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

Crispiani, P., & Giaconi, C. (2009). *Qualità di vita e integrazione scolastica: indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità.* Edizioni Erickson

D'Alonzo, L., (2019), *Pedagogia dell'inclusione*, Brescia: La Scuola

D'Arcais, G. F. (1987). *Le" ragioni" di una teoria personalistica della educazione*. Ed. La Scuola.

Decreto Legislativo del 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*.

Dizionario Etimologico online, https://www.etimo.it/?cmd=id&id=5192&md=-7748b45f12260951d1401f77fb4516b3

Giaconi (2015) *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*, Milano: FrancoAngeli.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company

Lacan, J., *Scritti*, (a cura di) Contri, G.B., tr. it. Contri, G.B., Torino: Biblioteca Einaudi, 2002.

Milani, L. (2017), La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. Pedagogiaa Oggi. 15 (2). *Cultura pedagogica e professioni educativi Come formare Educatori e Pedagogisti*, pp.235-248 in Balzano, G., (2022), Transizioni, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro, *Studium Educationis*, XXIII (2).

Miller, R. B., Brickman, S.J., (2004), A model of future-oriented motivation and self-

regulation, *Educational Psychology Review*, Vol.16, n. 1, Plenum Publishing Corporation.

Orefice, P., (2006), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e pratiche. Volume 1*, Napoli: Liguori Editore.

Pavone, M., (2014), *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Milano: Mondadori.

Pellerey, M. (1998). L'orientamento come dimensione costitutiva della formazione scolastica e professionale. *Orientamento scolastico e professionale* 1-2, 34-56. Phenomenological Research and Writing. Left Coast Press.

Recalcati, M., (2018), *Ritratti del desiderio*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, S. V. H. (2008). Career guidance for persons with disabilities. In J. Athanasou, R. Van Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance*. Amsterdam: Kluwer.

Sibilio, M. (a cura di) Aiello, P. (a cura di) (2018), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*, Napoli: Edises

Van Esbroeck, R. (2011). *L'orientamento a scuola. Una proposta operativa di Life-design*. Firenze: Giunti O.S.

Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. Wiley, New York.

Wehmeyer M.L., *Self-determination as an educational outcome. Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, Paul H Brookes Pub Co, 1996

SP4 – 2
Orientamento e disabilità: traiettorie di vita scolastica e dispositivi istituzionali

Luca Fabris[1], Roberto Dainese[2]

Il presente lavoro è parte di una ricerca di dottorato che ha esplorato le pratiche di orientamento rivolte agli studenti con disabilità in diverse fasi del percorso scolastico, mettendo in dialogo la letteratura socio-antropologica sull'orientamento e i Disability Studies attraverso il concetto di violenza simbolica elaborato da Bourdieu. La ricerca ha previsto un anno di lavoro di campo condotto con metodo etnografico in cinque classi di quattro scuole bolognesi. L'osservazione ha mostrato come le pratiche di orientamento contribuiscono alla costruzione identitaria dello studente con disabilità, ridefinendo confini dell'immaginario e opportunità formative e privilegiando bisogni medico-funzionali rispetto a desideri e aspirazioni; inoltre, ha rivelato come alcuni dispositivi istituzionali risultano determinanti nel modellare le traiettorie scolastiche, orientandole frequentemente verso percorsi tecnico-professionali. Nel presente contributo ci si concentra in particolare sull'impatto della differenziazione del PEI sulle pratiche orientative e sulle carriere scolastiche degli studenti con disabilità.

Keywords: Orientamento, disability studies, etnografia, violenza simbolica, dispositivi istituzionali

1. Quadro teorico

L'indagine si articola su due principali ambiti teorici: da un lato, la pedagogia speciale italiana (Bocci, 2021; Canevaro, Nocera, Ciambrone, 2021; Dainese, 2016; Friso, Caldin, 2022), integrata con i contributi critici dei Disability Studies in Education (Connor, Gabel, Gallagher, Morton, 2008; Medeghini, Valtellina, D'Alessio, Vadalà, Marra, 2013); dall'altro, sulla letteratura pedagogica che pro-

1 PhD, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna.
2 Professore ordinario, Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Università di Bologna.

pone un approccio formativo all'orientamento (Guglielmini, Batini, 2024; Pitzalis, Nota, 2025) e sulla letteratura socio-antropologica sulla segregazione scolastica che ha condotto ricerche di tipo qualitativo ed etnografico (Willis, 1977; Romito, 2016a; Van Zanten, 2001).

I Disability Studies nascono negli Stati Uniti e in Inghilterra negli anni '90 dopo decenni di mobilitazioni del Disability rights movement per superare il modello medico e organicista della disabilità che individuava la disabilità nel deficit soggettivo, in favore del modello sociale della disabilità (Murphy, 1990; Oliver, 1990; Shakespeare, 2006), in cui si pone il focus sul carattere relazionale e sociale delle forme di disabilitazione e di inclusione.

L'orientamento formativo è un approccio all'orientamento che prioritizza uno sguardo prettamente pedagogico sulla materia. In questa visione, l'orientamento è considerato una dimensione trasversale al curricolo, si concentra su temi come il desiderio, la scelta, l'autonomia, la paura, il cambiamento senza che siano necessariamente collegati a una situazione di scelta concreta e imminente, ed è concepito come un diritto dello studente, più che come un servizio erogato (Giusti, 2024).

Questi due ambiti di studio sono messi in dialogo attraverso l'adozione del concetto di violenza simbolica elaborato da Pierre Bourdieu. Come si approfondirà in seguito, tale concetto è utile sia per analizzare i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze all'interno dell'istituzione scolastica (Bourdieu, 1970), sia per comprendere i processi di costruzione sociale della disabilità in ambito scolastico (Schianchi, 2022), con particolare attenzione alle pratiche di orientamento.

2. La differenziazione che sopravvive

Dal rapporto *Principali dati della scuola - Avvio Anno Scolastico 2023/2024* (MIM, 2023, 22 settembre) si apprende che la distribuzione degli studenti con disabilità certificata è fortemente sbilanciata verso gli istituti tecnico-professionali, con il 27% di studenti con disabilità che frequentano un liceo, il 30,1% che frequenta un istituto tecnico e il 42,4% un istituto professionale. Come emerge dal report *Alunni con disabilità per tipo di scuola secondaria di II grado - a.s. 2022/2023* (MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica, settembre 2024), le scelte di indirizzo scolastico variano significativamente in relazione alla tipologia di disabilità. Il dato più lampante riguarda la forte concentrazione di studenti con disabilità intellettiva (il 30,01% sceglie un istituto tecnico e il 45,2% un professionale) e questo fenomeno assume maggiore rilevanza se si considera che tali studenti rappresentano circa il 65% del totale degli alunni in situazione di disabilità in tutti i gradi di istruzione (Mura, 2021).

Evidentemente, il problema non risiede nell'iscrizione a un istituto tecnico-professionale in sé, quanto piuttosto nel fatto che per molti studenti tale scelta si configura come l'unica opzione praticabile. Per superare questa forma di segregazione, oltre a una riforma e una reale valorizzazione della filiera tecnico-professionale, è necessaria la diffusione di una cultura dell'inclusione che incoraggi le istituzioni scolastiche a ripensare ambienti e pratiche didattiche, affrontando il tabù secondo cui la presenza di alunni con disabilità ridurrebbe la qualità didattica ed educativa. Infatti, come evidenziano numerose ricerche, l'inclusione come "valore di sistema" (Ianes, Canevaro, 2018) produce effetti positivi, ampliando la varietà delle pratiche didattiche (Ianes, Demo, Dell'Anna, 2020) e migliorando la qualità dell'apprendimento.

L'ipotesi della presente ricerca è che le persistenti dinamiche di segregazione siano favorite da una peculiare forma di violenza simbolica che coinvolge gli studenti con disabilità durante le pratiche di orientamento, e che tale forma di violenza "dolce" si incarni in alcuni dispositivi istituzionali che la naturalizzano e la riproducono attraverso veri e propri automatismi istituzionali, contribuendo così alla sovrarappresentazione degli studenti con disabilità nella filiera tecnico-professionale.

3. Violenza simbolica tra orientamento e disabilità

Il concetto di violenza simbolica elaborato da Pierre Bourdieu è utile per comprendere i processi che si sviluppano nei percorsi di orientamento scolastico, in particolare rispetto alla costruzione sociale della disabilità che vi ha luogo. La violenza simbolica è una forma di violenza che non si esercita attraverso la forza esplicita e cosciente, ma tramite schemi di percezione, valutazione e azione che gli individui incorporano, riconoscendo in tal modo come legittimo e "naturale" l'ordine che li assoggetta (Bourdieu, Passeron, 1970). Tale concetto è stato inizialmente adottato da Bourdieu nei suoi studi sulla società Cabila (2003) e sulle disuguaglianze di genere (2014) ed è stato utilizzato ampiamente anche nell'ambito dell'orientamento (Pitzalis, 2025; Van Zanten, 2001; Romito, 2016a). L'orientamento è in questo senso interpretato non come dispositivo neutrale, ma come campo sociale in cui si riproducono disuguaglianze di classe, genere e abilità, spesso con l'accondiscendenza degli studenti e delle loro famiglie. Per quanto riguarda invece l'ambito della pedagogia speciale, uno dei pochi autori che hanno utilizzato il concetto nel tentativo di dare un'interpretazione più generale della condizione di disabilità è Matteo Schianchi (2019, 2022), che ha sottolineato come la violenza simbolica operi sulla formazione dell'identità della persona con disabilità. Schianchi mostra come la disabilità non sia solo una condizione individuale, ma una costruzione sociale prodotta e riprodotta attraverso rappresenta-

zioni – mediatiche e non – e pratiche istituzionali che la intuiscono primariamente in termini di "debito" e mancanza, nonostante in Italia la normativa e la letteratura scientifica abbiano superato da tempo una lettura deficitaria e patologizzante della disabilità. In questo modo, ad esempio, i percorsi di orientamento tendono a indicare come più adatte per gli studenti con disabilità le scelte formative percepite come meno esigenti sul piano cognitivo o necessariamente orientate alla manualità, producendo una segregazione che si presenta come naturale, mentre in realtà è frutto di una costruzione simbolica. Così gli studenti interiorizzano queste rappresentazioni e tendono a riconoscersi in una posizione ridimensionata, incarnando così una forma di violenza simbolica nella loro stessa esperienza.

In aggiunta, Bourdieu (2014, p. 53) sottolinea che la violenza simbolica non può essere superata semplicemente con un atto di buona coscienza, poiché non agisce al livello delle intenzioni consapevoli. È invece più utile analizzare come essa si radichi nelle "disposizioni del corpo" e nei dispositivi istituzionali che la rendono naturale, legittima e quindi efficace. Per "dispositivo" in ambito pedagogico si intende, foucaultianamente, una struttura, o strumento, che produce effetti formativi al di là della relazione diretta tra educatore e educando e che quindi incarna una declinazione simbolica e materiale del potere. Questa precisazione è necessaria per comprendere l'analisi del lavoro di campo, poiché durante le osservazioni e le interviste si incontrano insegnanti e orientatori animati da una sincera "buona coscienza", realmente motivati a consigliare quello che ritenevano il percorso migliore per ciascuno degli studenti. Di fronte a ciò, è importante sottolineare che le forme di segregazione e di riproduzione sociale che emergono nell'intersezione tra orientamento e disabilità si manifestano in modo più implicito e simbolico. La loro forza risiede nel modo in cui sono incorporate e naturalizzate nell'organizzazione dell'istituzione scolastica, in particolare nei dispositivi istituzionali che tendono ad automatizzare, indirizzare e "semplificare" le procedure di orientamento.

4. Costruzione del campo e metodi di ricerca

La ricerca si è strutturata come un caso di studio multiplo (Sorzio 2005; Cohen et al. 2015) in cui, da gennaio 2024 a gennaio 2025, sono stati seguiti tre gruppi di studenti e studentesse bolognesi in tre diversi momenti del percorso scolastico. Il primo gruppo comprende tre classi di due scuole secondarie di primo grado; il secondo un piccolo gruppo di una classe prima dell'indirizzo autoriparatori di un istituto tecnico-professionale e una classe seconda dell'indirizzo "operatore dei sistemi elettrico-elettronici" di un ente IeFP; il terzo è formato da due giovani adulte lavoratrici e attiviste con disabilità fisiche, recentemente uscite dalla scuola, con cui è stata stimolata una riflessione retrospettiva sulla propria storia di vita scola-

stica. I momenti osservati sono prossimi alle due faglie decisive del percorso: il passaggio alla scuola secondaria di secondo grado e quello al lavoro o all'università. Le scuole sono state individuate secondo criteri funzionali alla ricerca: la variegata componente sociale (classe, provenienza geografica, genere) dei quartieri bolognesi coinvolti; l'elevata presenza di studenti con disabilità certificata; l'attivazione dei moduli di 30 ore di didattica orientativa previsti dalle recenti Linee guida per l'orientamento (MIM, 2022). Individuate le scuole, attraverso colloqui preliminari con insegnanti con funzioni strumentali per orientamento e inclusione sono state selezionate le classi. Il terzo gruppo ha coinvolto due attiviste di un collettivo bolognese di cui sono stato membro durante la ricerca.

La ricerca si è avvalsa di tre metodi qualitativi. Il nucleo centrale è stato l'osservazione etnografica in tre classi di scuola secondaria di primo grado delle attività di didattica orientativa nei percorsi da 30 ore, con stesura di note in diario di campo. Parallelamente sono state condotte ventiquattro interviste semistrutturate: dodici a insegnanti curricolari e per le attività di sostegno, sei a docenti con funzione strumentale orientamento e inclusione e sei a collaboratori esterni (due orientatori, due psicologi, due tutor aziendali) reperiti tramite snowball sampling (Cohen, 2015; Noy, 2008). Infine, sono state raccolte due storie di vita scolastica di attiviste disabili uscite dalla scuola secondaria di secondo grado. Il materiale è stato poi analizzato mediante analisi tematica con il supporto del software Nvivo.

5. Differenziazione del PEI

Si prende ora in esame la differenziazione prevista nelle linee guida per la compilazione del nuovo PEI (MIM, MEF 2023) per gli studenti con disabilità nella scuola secondaria di secondo grado tra percorso personalizzato con prove equipollenti e percorso differenziato, ovvero tra la frequenza di un percorso che, rispettivamente, permette di ottenere un titolo di studio con valore legale, il diploma, e un percorso che si conclude con il rilascio di un attestato dei crediti formativi senza valore legale. Osservando le pratiche di orientamento in azione in diversi segmenti della traiettoria scolastica, è stato possibile rilevare come tale dispositivo eserciti un'influenza "preventiva" già nella scuola secondaria di primo grado, orientando la scelta degli studenti con disabilità e delle loro famiglie verso percorsi che con maggiore probabilità garantiscano l'ottenimento di un diploma.

In questo caso, il dispositivo della differenziazione può essere interpretato come una precisa forma di violenza simbolica che, grazie all'interesse convergente di insegnanti e genitori nel garantire allo studente il titolo di studio che offre più garanzie per il futuro, contribuisce alla sovrarappresentazione di studenti con disabilità, e in particolare con disabilità intellettiva, negli indirizzi tecnico-professionali.

Effetto preventivo

Sono molti i fattori che influiscono sulla scelta della scuola delle famiglie di studenti con disabilità in uscita dalla scuola secondaria di primo grado: la presenza di un dipartimento di inclusione consolidato nella scuola di arrivo (le associazioni delle famiglie, i servizi di neuropsichiatria, ma anche i gruppi Facebook, Telegram e Whatsapp sono i canali attraverso cui gli istituti acquisiscono tale reputazione), la convinzione che una persona con disabilità intellettiva sia inadeguata alla fruizione di lezioni teoriche "da liceo", la possibilità che istituti tecnici e professionali o gli IeFP riescano a fornire una formazione più pratica, attiva e laboratoriale, la prossimità geografica, il capitale culturale ed economico delle famiglie e molti altri. Tra tutti questi elementi, la possibilità di ottenere un diploma di maturità si rivela decisiva per molte famiglie:

> *La famiglia di Sandra è molto presente anche perché ha questa patologia… dico l'accompagnano, la vengono a prendere. Invece la famiglia di Magda non è molto collaborativa, il padre non sapeva neanche che fosse in terza media. (...) Se ti buttano da sola in un liceo e hai una famiglia che non è in grado minimamente di aiutare a casa influisce tanto, per cui per lei pensavamo comunque di consigliare il professionale. La mia speranza è che così lei possa arrivare a un diploma vero e proprio a obiettivi minimi, però ha bisogno di supporto.*
> (Insegnante per le attività di sostegno, scuola secondaria di primo grado)

> *In generale il percorso differenziato viene dato a tantissimi alunni e alunne che sono in uno spettro di disabilità poco visibili e che hanno delle profonde difficoltà di apprendimento dentro i canoni della scuola in senso classico. Quindi per loro, per esempio, avere all'inizio un PEI personalizzato (con diploma), ma anche avere la 104, è una forma di tutela perché così non vanno in dispersione, delle cose le apprendono ecc.*
> (Insegnante per le attività di sostegno istituto tecnico-professionale)

> *Tu puoi decidere per un percorso a obiettivi minimi però più vai avanti con gli anni di scuola più ai docenti in media viene il pensiero che quello che loro devono fare non è tanto preparare gli alunni alla vita o al lavoro eventualmente, ma è preparare gli alunni a questo momento certificatorio che è il diploma, no? Quindi più passa il tempo, più l'atteggiamento dei docenti è dire: "vabbè, ma questa non regge il ritmo della classe", quindi se invece metti il PEI a obiettivi differenziati loro si sentono tranquilli - tutto questo con un senso di etichettamento pesante per ragazzi e ragazze e un modo di parlare davvero insopportabile: "Bisogna differenziarla", "Lei è differenziata"-, senza contare che con la differenziazione si perdono anche tutti gli sforzi per far apprendere la persona nel suo modo, alzo le mani, delego ancora di più alle insegnanti di sostegno, tanto non devo più certificare niente…*
> (Insegnante per le attività di sostegno, istituto tecnico-professionale)

Il riorientamento verso un percorso differenziato, sostiene l'insegnante, spesso sembra giustificare una deresponsabilizzazione degli insegnanti verso degli aspetti più importanti della vita scolastica, a partire dal proprio compito educativo e da uno sviluppo adeguato degli apprendimenti. Venendo meno il momento di dell'esame finale equipollente è più facile "lasciarsi andare" a una progettazione didattica non adeguatamente sfidante e tarata sulla zona di sviluppo prossimale dello studente, con l'esito di delegare ancora di più la progettazione didattica "speciale" al solo insegnante per le attività di sostegno. In questo modo, un percorso a obiettivi differenziati "rilassa" perché si perde l'ansia certificatoria derivante dallo spettro dell'esame finale e dalle aspettative proiettate sullo studente racchiuse nella domanda della professoressa: "Ma questa regge il ritmo della classe?".

In aggiunta, dalle interviste emerge che il percorso differenziato viene spesso proposto a studenti con disabilità poco visibili, ma che incontrano difficoltà significative nell'apprendimento secondo i canoni della didattica tradizionale. In questi casi, il PEI personalizzato con obiettivi minimi può rappresentare una forma di tutela, evitando la dispersione e consentendo di mantenere un legame con il percorso scolastico. Tuttavia, questa scelta preventiva ha effetti profondi: riduce in anticipo il ventaglio delle traiettorie scolastichde, orientando verso percorsi considerati più "accessibili" e trasformando differenze di partenza in scelte di indirizzo quasi scontate.

In questo modo, il dispositivo funziona come una barriera invisibile. Sapendo che nei licei l'accoglienza è spesso più problematica (a meno di accettare, spesso, un percorso a obiettivi differenziati) già durante la scuola secondaria di primo grado gli insegnanti tendono a consigliare istituti che possano garantire un diploma più sicuro e in cui la presenza di studenti con disabilità è consolidata. Tutti gli attori - famiglie, docenti, persino gli stessi studenti - finiscono per allinearsi a questa logica, convinti di agire nell'interesse del ragazzo o della ragazza. Ma proprio questo accordo dimostra la potenza simbolica del dispositivo: orienta le scelte senza che vi sia bisogno di un'imposizione esplicita. In questo senso il dispositivo contribuisce da un lato a oliare i meccanismi del sistema scolastico, automatizza procedure, differenzia "in anticipo", previene percorsi di riorientamento faticosi per tutti gli attori in campo (studenti, genitori, insegnanti, scuole), mentre dall'altro favorisce forme invisibili di disabilitazione e "adeguamento", riducendo il processo di orientamento a una scelta tra un paniere di poche scuole accessibili a cui molto probabilmente altri studenti con la stessa disabilità si rivolgeranno, creando un circolo vizioso e perverso in cui si ricreano, entro l'ambito di una normativa sull'inclusione all'avanguardia, istituti e classi ghettizzati.

Bibliografia

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

Bourdieu P. e Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris.

Bourdieu P. (2003), *Per una teoria della pratica. Con tre studi di etnologia cabila,* Raffaello Cortina Editore, Milano.

Bourdieu P. (2014), *Il dominio maschile*, Feltrinelli, Milano.

Canevaro A., Nocera S., Ciambrone R. (2021), *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*, Erickson, Trento.

Cohen L., Manion L., Morrison K., (2015), *Research methods in education*, Routledge, London.

Connor D.J., Gabel S.L., Gallagher D. e Morton M. (2008), *Disability studies and inclusive education: Implication for theory, research, and practice*, guest editor's introduction, International Journal of Inclusive Education, vol. 12, nn. 5-.

Dainese R. (2016), *Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano.

Friso V., Caldin R., (2022), *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, STUDIUM EDUCATIONIS XXIII, 1, Giugno 2022.

Giusti S. (2024), *L'orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi*, in Guglielmini G., Batini F. (2024), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna.

Ianes D., Canevaro A. (2018), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento.

Ianes D., Demo H., & Dell'Anna S. (2020), *Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges*, European Journal of Special Needs Education, 35(2), 183–197.

Medeghini R., Valtellina E., D'Alessio S., Vadalà G., Marra A. (2013), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale*, Erickson, Trento.

MIM (2022a), *Linee guida per l'orientamento*, Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre.

MIM, MEF (2023, 1 agosto), *Linee guida concernenti la definizione delle modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno e il modello di PEI. Allegato B al Decreto Ministeriale n. 153*: https://www.normativainclusione.it/files/2023/09/ALLEGATO_-B_-Linee-Guida.pdf.

MIM (2023, 22 settembre), *Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali%2Bdati%2Bdella%2Bscuola%2B-%2BFocus%2Bavvio%2Banno%2Bscolastico%2B2023-2024.pdf.

MIM - Direzione generale per l'innovazione digitale, la semplificazione e la statistica - Ufficio di Statistica (2024, settembre), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità aa.ss. 2021/2022 – 2022/2023*: https://mim.gov.it/documents/20182/8938897/-Focus_Alunni+con+disabilit%C3%A0+aa.ss.202122_202223.pdf/710cee7f-9a36-b46f-6a7f-7bb231cc81ef?version=1.0&t=1737467255952

Mura A. (2021), *Disabilità intellettiva e orientamento formativo. Un'indagine esplorativa sui dati dell'integrazione*, L'integrazione scolastica e sociale, Erickson, Volume 20, Numero 2, Maggio.
Murphy R. F. (1990), *The body silent*, W. W. Norton, New York.
Noy C. (2008), *Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research*, International Journal of Social Research Methodology, vol. 11(4).
Oliver M. (1990), *The Politics of Disablement*, Macmillan, Londra.
Pitzalis M., Nota L. (2025), *L'orientamento a scuola. Per costruire società inclusive, eque, sostenibili,* Mondadori Università, Milano.
Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini scientifica, Milano.
Schianchi M. (2019), *Il debito simbolico. Una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento,* Carocci, Roma.
Schianchi M. (2022), *Violenza simbolica e disabilità: alcune riflessioni su un concetto fuori legge*, Sociologia del diritto, 2/2021, pp 98-109.
Shakespeare T. (2006), *Disability Rights and Wrongs*, Routledge, Londra.
Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi;* Carocci, Roma.
Van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue,* Presses universitaires de France, coll. « Le lien social », Paris.
Willis P. (1977), *Learning to labour. How working-class kids get working-class jobs*, Saxon House, Farnborough.

SP4 – 3
Processi inclusivi e strategie didattiche: uno strumento di osservazione per la scuola primaria

Amalia Rizzo[1], Donatella Visceglia[2], Marianna Traversetti[3]

Il presente contributo si propone di riflettere sul concetto di inclusione e sulla sua effettiva realizzazione nei contesti scolastici, con particolare attenzione alla scuola primaria. In particolare, verrà illustrato uno strumento, costruito come griglia di osservazione autosomministrata ai docenti, che ha il fine di rilevare e analizzare i processi inclusivi che si sviluppano a scuola e le strategie didattiche messe in atto dai docenti stessi per favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni. Lo strumento è stato costruito con l'obiettivo di aprire spazi di riflessione e di fornire un supporto concreto all'interpretazione delle pratiche educative inclusive, consentendo di evidenziarne punti di forza e possibili aree di miglioramento. Ci si propone, inoltre, di presentare e discutere i primi risultati emersi in seguito ad una prima somministrazione dello strumento, condotta con un gruppo di docenti in formazione nei corsi di specializzazione per le attività di sostegno e in servizio presso differenti scuole primarie del Lazio. Tali risultati evidenziano diversi spunti significativi di riflessione sul modo in cui le pratiche inclusive vengono effettivamente agite in classe. L'analisi intende aprire un confronto utile a orientare lo sviluppo futuro di percorsi formativi e di ricerca, anche alla luce dei dibattiti in corso sulle politiche scolastiche nazionali e sulle prospettive di innovazione didattica.

Keywords: Docenti, inclusione, didattica inclusiva, osservazione

1. Introduzione

Negli ultimi anni il tema dell'inclusione scolastica ha assunto una posizione centrale nel dibattito pedagogico e nelle politiche educative orientando la riflessione verso modelli di scuola capaci di riconoscere e valorizzare la diversità, come di-

1 Professoressa Associata, Università degli Studi Roma Tre.
2 PhD, Università degli Studi Roma Tre.
3 Professoressa Associata, Università degli Studi "La Sapienza".

mensione strutturale dei contesti di apprendimento. In tale prospettiva l'inclusione non coincide semplicemente con la presenza degli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali all'interno della classe, ma si configura come un processo di trasformazione dei contesti educativi volto a garantire il diritto alla partecipazione e all'apprendimento di tutti (Ianes & Canevaro, 2016; Carney, 2022).

Come evidenziato dalla letteratura pedagogico-speciale, il passaggio dal paradigma dell'integrazione a quello dell'inclusione ha implicato uno spostamento di prospettiva: dall'attenzione centrata prevalentemente sul singolo alunno alla riprogettazione complessiva dell'ambiente di apprendimento (D'Alonzo, 2020; Amatori, 2020).

All'interno di questo quadro teorico il docente assume un ruolo strategico nella costruzione di contesti didattici accessibili, flessibili e cooperativi. La didattica inclusiva richiede, infatti, la capacità di progettare ambienti di apprendimento che tengano conto della pluralità delle differenze presenti nella classe e che promuovano la partecipazione attiva di tutti gli studenti (Ianes, 2014; Cottini, 2019). Ciò implica non soltanto l'adozione di strategie metodologiche differenziate, ma anche una riflessione sistematica sulle pratiche educative e sui dispositivi organizzativi che orientano la vita scolastica.

In questa prospettiva gli strumenti di osservazione delle pratiche didattiche assumono una funzione particolarmente rilevante. L'osservazione sistematica consente infatti di rendere visibili i processi inclusivi che si sviluppano nei contesti scolastici, di individuare punti di forza e criticità e di sostenere percorsi di riflessione professionale utili al miglioramento delle pratiche educative (Cottini, 2019; Folci & Baroni, 2022; Rizzo &Traversetti, 2024). Il presente contributo si colloca in tale cornice ~~teorica~~ e presenta uno studio finalizzato alla costruzione e alla sperimentazione di uno strumento di osservazione rivolto ai docenti della scuola primaria.

2. Quadro teorico

Come anticipato, la letteratura pedagogica sottolinea come l'inclusione non possa essere ridotta ad un insieme di interventi compensativi rivolti ad alcuni alunni, ma debba essere interpretata come un orientamento pedagogico capace di attraversare l'intero sistema scolastico. In tale prospettiva la scuola è chiamata a ripensare le proprie strutture organizzative, le pratiche didattiche e le modalità di valutazione affinché esse risultino accessibili e significative per tutti gli studenti (D'Alonzo, 2020; Bocci et al., 2021; Bocci, 2021)

La pedagogia speciale evidenzia inoltre come l'inclusione si fondi sulla capacità dei contesti educativi di riconoscere la diversità come risorsa e come occasione di

arricchimento reciproco. Ciò implica il superamento di una visione centrata esclusivamente sull'intervento individualizzato, che vede la disabilità come problema, a favore di una prospettiva sistemica, nella quale l'intera organizzazione scolastica è chiamata a promuovere condizioni di partecipazione e di apprendimento per tutti (Amatori, 2020).

Assume, pertanto, particolare rilevanza il concetto di progettazione didattica inclusiva. Essa implica la predisposizione di ambienti di apprendimento flessibili, caratterizzati da una pluralità di mediatori didattici, da modalità cooperative di lavoro e da strategie di differenziazione e personalizzazione (Rizzo & Traversetti, 2024). Approcci come il cooperative learning, il peer tutoring e l'utilizzo di mediatori visivi e digitali rappresentano strumenti rilevanti per sostenere la partecipazione degli alunni e promuovere forme di apprendimento significativo (Cottini, 2019; Folci & Baroni, 2022).

Un ulteriore elemento da considerare riguarda la dimensione riflessiva della professionalità docente (Schon, 1993). L'insegnante inclusivo non è soltanto colui che applica strategie didattiche efficaci, ma anche colui che è in grado di analizzare criticamente le proprie pratiche e di riorientarle in relazione ai bisogni emergenti del contesto educativo (Ianes, 2014).

3. Obiettivi e domande di ricerca

La ricerca si propone di contribuire alla comprensione dei processi inclusivi che caratterizzano la scuola primaria e di analizzare le strategie didattiche adottate dai docenti per favorire la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli alunni.

In particolare, lo studio intende esplorare il potenziale conoscitivo e formativo di uno strumento di osservazione autosomministrato e progettato per sostenere la riflessione dei docenti sulle proprie pratiche professionali.

Gli obiettivi specifici della ricerca sono stati:

- analizzare i processi inclusivi attivi nelle classi della scuola primaria;
- individuare le strategie didattiche inclusive maggiormente utilizzate dai docenti;
- evidenziare eventuali punti di forza e criticità nelle pratiche educative;
- esplorare il ruolo degli strumenti di osservazione nel promuovere processi di riflessività professionale.

A partire da tali obiettivi sono state formulate alcune domande di ricerca:

- Quali dimensioni dei processi inclusivi emergono con maggiore evidenza nelle pratiche didattiche osservate?

– Quali strategie inclusive risultano maggiormente adottate dai docenti della scuola primaria?
– In che modo strumenti di osservazione strutturati possono sostenere la consapevolezza professionale degli insegnanti e orientare processi di miglioramento delle pratiche didattiche?

4. Metodologia

La ricerca, basata su un approccio empirico-quantitativo (Trinchero, 2002), ha previsto la costruzione e la sperimentazione di una griglia di osservazione autosomministrata rivolta ai docenti. Lo strumento è stato progettato con l'obiettivo di indagare sia il contesto organizzativo della scuola sia le strategie didattiche messe in atto nelle classi in relazione ai processi inclusivi.

La griglia è articolata in due sezioni principali. La prima sezione è costituita da una checklist composta da ventuno descrittori finalizzata ad analizzare il macro e il micro contesto scolastico, con particolare riferimento alla presenza e alla struttura del Piano Educativo Individualizzato e al rispetto della normativa relativa all'inclusione. La seconda sezione è costituita da una *rating scale* composta da diciassette descrittori finalizzata a rilevare la frequenza di utilizzo di strategie didattiche inclusive da parte dei docenti.

Le dimensioni indagate riguardano in particolare la struttura del PEI e il suo rapporto con i processi inclusivi, le strategie didattiche inclusive adottate nella gestione della classe, il ruolo del docente nella progettazione dell'ambiente di apprendimento e l'utilizzo di mediatori didattici e strumenti compensativi.

Lo strumento è stato somministrato nel periodo compreso tra febbraio 2024 e maggio 2024 a 235 docenti della scuola primaria partecipanti ai corsi di specializzazione per le attività di sostegno e in servizio presso diverse istituzioni scolastiche della regione Lazio.

5. Primi Risultati

L'analisi dei dati ha consentito di individuare alcuni elementi significativi relativi ai processi inclusivi e alle strategie didattiche adottate nelle classi.

Per quanto riguarda la struttura del PEI, emerge una presenza diffusa del documento per gli alunni con disabilità e una generale attenzione alla sua compilazione. Tuttavia, i dati suggeriscono che il PEI risulti spesso centrato sul singolo alunno e non sempre integrato nella progettazione didattica della classe. In diversi casi esso viene percepito più come adempimento burocratico che come strumento capace di orientare concretamente le pratiche educative, anche perché non sempre

sono presenti tutti i documenti che ne dovrebbero guidare la costruzione (presenza del Profilo di Funzionamento nel 46% dei casi e assenza nel 54%; in alternativa, presenza della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale nel 79% dei casi e assenza nel 21%).

Relativamente alle strategie didattiche inclusive, i docenti dichiarano una forte attenzione alla costruzione di un clima di classe positivo e accogliente, caratterizzato da relazioni di rispetto e collaborazione tra gli alunni. Emergono, inoltre, pratiche di adattamento e semplificazione dei compiti per gli studenti con bisogni specifici (in particolare, si registra in circa il 40% dei casi un utilizzo particolarmente frequente di strategie di coinvolgimento degli alunni; di organizzazione ordinata e precisa dello spazio dell'aula; di uso intenzionale di tono di voce, sguardo, pause e movimento al fine di stimolare l'attenzione; di chiarificazione del programma della giornata; di comunicazione degli obiettivi delle attività).

Allo stesso tempo, l'analisi evidenzia alcune criticità. La partecipazione attiva di tutti gli alunni non risulta sempre pienamente garantita, in particolare nelle attività di gruppo o nelle situazioni di valutazione. Le strategie cooperative, pur presenti, appaiono talvolta episodiche e non sempre inserite all'interno di una progettazione sistematica (cooperative learning utilizzato sempre nel 6% dei casi, spesso nel 38,3%, a volte nel 25,9%, raramente nel 17,4% e mai nel 12,4%).

Per quanto riguarda la gestione dell'eterogeneità, la personalizzazione degli interventi didattici sembra concentrarsi prevalentemente sugli alunni con PEI o PDP, mentre risulta meno diffusa una progettazione didattica orientata alla valorizzazione della diversità dell'intero gruppo classe (presenza di corsi di formazione sul tema inclusione nel 41% degli istituti e assenza nel 59%; presenza di progetti e attività laboratoriali sul tema inclusione nel 36% e assenza nel 64%).

Infine, i risultati evidenziano una significativa disponibilità dei docenti a collaborare con colleghi e famiglie, ma mostrano anche alcune incoerenze (presenza del referente per le attività di sostegno nel 91% degli istituti e assenza nel 9%; presenza di facilitatori negli edifici e nelle aule nell'89% dei casi e assenza nell'11%; presenza di un'aula per le attività alternative nell'80% degli istituti e assenza nel 20%; utilizzo dell'aula per gruppi eterogenei nel 70% dei casi e solo per alunni con sostegno nel 30%; utilizzo dei docenti di sostegno nelle supplenze nell'84% degli istituti e non utilizzo nel 16%; presenza dell'alunno con sostegno durante tali supplenze nel 37% dei casi e assenza nel 63%), che talvolta possono far percepire la responsabilità relativamente alla progettazione inclusiva come un impegno individuale piuttosto che come risultato di un processo collegiale.

6. Discussione e prospettive

I risultati della ricerca mettono in evidenza la presenza di una diffusa sensibilità verso i temi dell’inclusione nelle scuole primarie coinvolte nello studio. Tuttavia, emerge la necessità di rafforzare la coerenza tra strumenti progettuali, pratiche didattiche e organizzazione dei contesti educativi.

In particolare, appare necessario promuovere una maggiore integrazione tra il PEI e la progettazione didattica della classe, affinché esso possa diventare uno strumento capace di orientare concretamente i processi di partecipazione e apprendimento di tutti gli alunni (Cottini, 2019).

Allo stesso tempo, i risultati suggeriscono l’importanza di sostenere una diffusione più sistematica di strategie didattiche attive e cooperative, come il cooperative learning, il peer tutoring e la didattica laboratoriale, che possono contribuire a rendere i contesti di apprendimento più accessibili e inclusivi (Folci & Baroni, 2022).

In questa prospettiva, lo strumento di osservazione sperimentato nel presente studio sembra rappresentare un dispositivo utile non solo per la raccolta di dati di ricerca, ma anche per sostenere processi di riflessione professionale dei docenti. L’auto-osservazione delle pratiche didattiche può infatti favorire una maggiore consapevolezza rispetto alle strategie adottate e orientare percorsi di miglioramento e sviluppo professionale.

Un ulteriore elemento riguarda la dimensione collegiale della progettazione inclusiva. Rafforzare le pratiche di co-progettazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno appare una condizione fondamentale per rendere più efficaci e coerenti gli interventi educativi (Ianes, 2014). L’inclusione richiede una riprogettazione complessiva dei contesti educativi che coinvolga dimensioni organizzative, didattiche e relazionali. In tale quadro il ruolo dei docenti risulta centrale nella promozione di ambienti di apprendimento capaci di accogliere e valorizzare la pluralità delle differenze (D’Alonzo, 2020).

Lo studio evidenzia come strumenti di osservazione strutturati possano contribuire a rendere visibili i processi inclusivi presenti nelle classi e a sostenere la riflessione professionale degli insegnanti. Ne consegue che l’adozione sistematica di dispositivi di osservazione e di autoanalisi può rafforzare la dimensione riflessiva della professionalità docente e sostenere percorsi di innovazione didattica coerenti con i principi dell’educazione inclusiva.

In prospettiva futura, sarà opportuno ampliare il campione di ricerca e approfondire l’utilizzo dello strumento anche in altri ordini di scuola, al fine di rafforzare il dialogo tra ricerca pedagogica, formazione dei docenti e innovazione delle pratiche educative in chiave inclusiva.

Bibliografia

Amatori, G. (2020) (a cura di). *Disability management e pedagogia speciale. Nodi concettuali e declinazioni professionali*. Lecce: Pensa Multimedia.

Carney, S. (2022). Reimagining our futures together: a new social contract for education: by UNESCO, Paris, UNESCO, 2021, 186 pages, ISBN 978-92-3-100478-0. *Comparative Education*, *58*(4), 568–569. https://doi.org/10.1080/03050068.2022.-2102326

Bocci, F. (2021). Special Pedagogy as Inclusive Pedagogy. An instituting dialectic between risksand opportunities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 1, 41 48 , https://doi10.7346/sipes-01-2021-06

Bocci, F., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, vol. 21, Issue 1, 8-24.

Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

D'Alonzo, L. (2020). *La pedagogia speciale per l'inclusione*. Milano: Franco Angeli.

Folci, I., & Baroni, F. (2022). Progettare l'inclusione tra Differenziazione Didattica e Universal Design for Learning: approcci, opportunità e prospettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *2022*(X, 2), 61-70.

Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva* (2ª ed.). Trento: Erickson.

Ianes, D. & Canevaro, A. (2016) (a cura di). *Orizzonte inclusione. Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva.* Trento: Erickson.

Rizzo, A. & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. Milano: Franco Angeli.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Edizioni Dedalo.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa.* Milano: Franco Angeli.

SP4 – 4
Il PEI come strumento di progetto di vita nella scuola in ospedale: prospettive di continuità e qualità esistenziale

Francesco Palma[1]

Il Piano Educativo Individualizzato (PEI), come evidenziato dalla letteratura scientifica e ridefinito dal quadro normativo vigente, rappresenta un dispositivo orientato al progetto di vita della persona con disabilità. Tale prospettiva può acquistare un valore peculiare nei contesti ospedalieri, in cui la continuità educativa si intreccia con la fragilità della malattia. Il contributo intende approfondire il ruolo del PEI come luogo di mediazione tra scuole, famiglia e servizi nei contesti educativi ospedalieri, dove la fragilità e l'incertezza della malattia mette a rischio la continuità educativa e l'esperienza di apprendimento. Il PEI, in tale contesto, si configurerebbe come strumento dinamico, in grado di sostenere percorsi personalizzati, assicurare la continuità e proiettare ogni esperienza formativa all'interno di un più ampio progetto di vita.

Keywords: PEI, Scuola in ospedale, Progetto di Vita, continuità, partecipazione

1. Introduzione

L'inclusione scolastica trova oggi la sua massima espressione in una progettazione educativa capace di riconoscere la persona con disabilità nella globalità della sua esperienza, delle sue potenzialità e dei suoi diritti, tale da unire, attraverso l'azione pedagogica, il presente dell'apprendimento alla costruzione del futuro. Una progettazione di questo tipo trova il proprio cardine nel Piano Educativo Individualizzato (PEI), divenuto, da mero adempimento amministrativo, strumento pedagogico fondamentale per accompagnare il percorso formativo dell'alunno entro l'orizzonte più ampio del progetto di vita. La sua funzione si esplica nella capacità di integrare dimensione didattica, relazionale ed esistenziale, promuovendo percorsi personalizzati coerenti con i bisogni educativi, le aspirazioni e le possibilità di partecipazione della persona.

1 PhD candidate, Università Europea di Roma.

Tale impostazione acquista una valenza ancora più significativa se applicata ai contesti ospedalieri, dove il diritto all'istruzione si confronta ogni giorno con la complessità della malattia, con la discontinuità della frequenza e con la necessità di ricostruire costantemente orizzonti di senso, appartenenza e continuità. In tali situazioni, l'esperienza scolastica non è solo occasione di prosecuzione del curricolo, ma vero e proprio spazio, non solo simbolico, entro cui l'alunno può continuare a riconoscersi come soggetto in crescita, oltre la condizione clinica e oltre il rischio di una riduzione della propria identità a quella di paziente. La scuola in ospedale, infatti, custodisce una funzione essenziale dei contesti educativi, mantenendo aperto l'orizzonte del possibile anche nei momenti segnati da fragilità, sospensione e incertezza.

All'interno di questo scenario, il PEI può essere interpretato come strumento privilegiato di mediazione tra i molteplici attori coinvolti nel percorso educativo e di cura all'interno delle sezioni scolastiche ospedaliere: i docenti che vi operano, la scuola di provenienza, la famiglia, i servizi sanitari e il territorio. La sua elaborazione e attuazione richiedono infatti una visione integrata, capace di tenere insieme la specificità dei bisogni dell'alunno e la necessità di garantire coerenza, continuità e intenzionalità alla progettazione educativa. In tale ottica, il PEI non si limita a definire obiettivi e strategie individualizzate, ma diviene strumento dinamico di orientamento, in grado di connettere il presente dell'esperienza scolastica con il più ampio disegno del progetto di vita, nella prospettiva della qualità esistenziale, della partecipazione e dell'autodeterminazione.

2. La Scuola in Ospedale come spazio di vita e di fragilità

La Scuola in Ospedale (SiO) rappresenta un luogo in cui la dimensione educativa si confronta ogni giorno con sfide peculiari, legate ad un momento della vita profondamente segnato dalla malattia, dalle esigenze di cura e dalla sospensione, più o meno prolungata, della quotidianità ordinaria. Tale sospensione è al tempo stesso simbolica e materiale: simbolica, poiché costituisce uno spazio di vita separato da ciò che lo ha preceduto e da ciò che lo seguirà, uno spaccato bambini e bambine vivono in maniera ancor più dirompente rispetto agli adulti (Kanizsa, 1990); materiale, poiché segnata dall'isolamento fisico dai familiari e dai pari, che limita drasticamente le opportunità di interazione sociale e di partecipazione (Caggiano *et al.,* 2021).

L'esperienza scolastica in ospedale assume un significato che trascende la mera continuità didattica, configurandosi come presidio di continuità esistenziale, relazionale e identitaria. In un contesto di tale fragilità, in cui la malattia rischia di ridefinire la persona entro la sola dimensione clinica, la scuola contribuisce a re-

stituire centralità al soggetto, intersecando tra loro le due dimensioni della cura, intese nella prospettiva anglosassone di *to cure* e *to care*.

La fragilità che caratterizza questi contesti, infatti, supera la dimensione clinica, investendo l'intera esperienza della persona, chiamata a confrontarsi con difficoltà e sfide peculiari e profondamente complesse. In ospedale la *temporalità* è instabile, la *relazione* è intermittente, il *gruppo* è mutevole e il *corpo* è vulnerabile. L'esperienza scolastica, caratterizzata da percorsi didattici frammentati e discontinui, si misura con una condizione di costante instabilità, che rende complesso rendere realmente significativi gli apprendimenti (Emerson *et al.*, 2016).

L'azione educativa in tale contesto contribuisce, pertanto, a descrivere non solo "cosa può fare" lo studente, ma "chi può diventare", anche dentro la malattia. La dimensione identitaria è centrale in tutta l'esperienza scolastica, poiché i processi di apprendimento contribuiscono in maniera sistematica alla costruzione progressiva, da parte degli studenti, del senso di sé. Come evidenziato anche dalle numerose ricerche in ambito neuroscientifico, i contesti educativi si configurano come canali preferenziali per rafforzare le competenze affettive, emotive e relazionali, ponendo le basi per favorire lo sviluppo di un'identità positiva (Damasio, 2000; Immordino-Yang, 2017).

In tal senso, la SiO può rappresentare uno spazio di vita, prima ancora che un servizio scolastico sostitutivo o compensativo. Essa contribuisce a mantenere aperto un orizzonte di normalità possibile in una fase segnata dall'incertezza. Attraverso i momenti deputati all'apprendimento è possibile contrastare l'isolamento che può accompagnare l'ospedalizzazione, offrendo a bambini e bambine spazi privilegiati di espressione, relazione, seppur limitata, e progettualità. L'alunno, nonostante la vulnerabilità legata alla malattia, continua a sentirsi riconosciuto e valorizzato, ricollocato entro una trama di esperienze educative che ne sostiene la crescita.

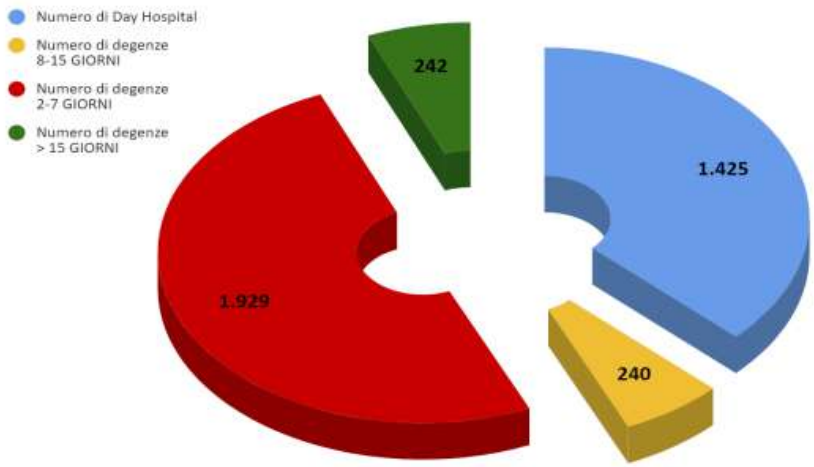
A ciò si lega una crescente vulnerabilità emotiva degli studenti in ospedale, spesso accompagnata da una significativa perdita di motivazione, generate dalla fragilità fisica e psicologica, dalla discontinuità dei ritmi di vita e dalla percezione di una distanza forzata dalla propria quotidianità scolastica e relazionale. (Kanizsa, 1998). In tale prospettiva, l'esperienza educativa può assumere una funzione di supporto, contribuendo a riattivare interesse, partecipazione e senso di continuità rispetto al proprio percorso di crescita (Di Padova *et al,* 2023).

Come evidenziato anche in lavori precedenti, la fragilità precipua della SiO si manifesta anche su un piano organizzativo (Palma & Amatori, 2024; 2025). I tempi della cura, la variabilità delle condizioni cliniche, l'eterogeneità delle situazioni personali e scolastiche, l'imprevedibilità della durata della degenza impongono una costante ridefinizione degli interventi educativi e richiedono, inevitabilmente, una progettazione flessibile, capace di adattarsi con immediatezza ed efficacia alle esigenze contestuali senza rinunciare all'intenzionalità pedagogica.

In tale prospettiva, la personalizzazione costituisce una necessità strutturale, resa indispensabile dalla complessità del contesto e dalla necessità di tenere insieme apprendimento e benessere.

Quanto evidenziato finora emerge con particolare forza se si considera un ulteriore elemento di complessità, legato alle diverse tipologie di degenza degli studenti in ospedale. Questo dato si è rivelato particolarmente complesso da analizzare con esaustività, poiché i dati rispetto alla durata delle degenze degli studenti che usufruiscono del servizio scolastico ospedaliero afferiscono alle regioni di appartenenza. Ciò nonostante, risulta particolarmente interessante approfondire i dati forniti dalla regione Emilia-Romagna sui tipi di degenza nell'a.s. 2023/2024 (*Graf. 1)*, dai quali si evince una netta maggioranza di degenze brevi (*Day Hospital, 2-7 giorni)* rispetto alle degenze più lunghe (*8-15 giorni, > 15 giorni)*.

Tale evidenza delinea una criticità strutturale del servizio: la frequente necessità di predisporre interventi educativi in condizioni di elevata contingenza, con margini temporali notevolmente ridotti e con possibilità limitate di osservazione sistematica, consolidamento degli apprendimenti e costruzione di relazioni educative stabili. La qualità dell'azione didattica, evidentemente, non può essere misurata in termini di progressione curricolare, ma va letta anche nella capacità di garantire continuità simbolica.



Graf. 1. Tipi di degenze in Emilia-Romagna nell'a.s. 2023/24

La SiO si propone, dunque, di riconoscere il giovane paziente come alunno e soggetto in crescita, protagonista di un percorso che necessita di essere ripensato alla luce delle peculiari esigenze. Essa non si limita a garantire il diritto all'istru-

zione, di cui è senza dubbio espressione profonda e concreta, ma viene a configurarsi come spazio educativo capace di restituire agli studenti lungodegenti orizzonti di senso e, più in profondità, di futuro.

3. Scuola in Ospedale e Qualità della Vita

Il costrutto della Qualità della Vita, così come definito dalla letteratura (Giaconi, 2015), assume nella SiO notevole rilevanza, poiché consente di leggere l'esperienza educativa come strumento orientato al *benessere* complessivo della persona. Tale costrutto diventa, inoltre, uno strumento prezioso per interpretare i vissuti che prendono forma all'interno delle sezioni ospedaliere. La sua duplice articolazione, soggettiva e oggettiva, abbraccia, infatti, diversi aspetti dell'esperienza dei bambini e delle bambine in ospedale, legandosi, da un lato, alle percezioni individuali, alle aspettative, ai desideri; dall'altro, alle condizioni ambientali e contestuali, ai sostegni, alle opportunità di partecipazione e alle stesse condizioni di salute.

Considerate congiuntamente, queste due dimensioni evidenziano quanto la Qualità della Vita possa risultare temporaneamente compromessa dalla malattia e dalla complessa ridefinizione delle coordinate esistenziali che essa inevitabilmente comporta. Tale compromissione si pone in evidente tensione con i processi di autonomizzazione tipici delle fasi di sviluppo, dal momento che l'esperienza di ospedalizzazione spesso tende a limitare spazi di scelta e, talvolta, di autosufficienza. L'esperienza della malattia può tradursi in una limitazione della libertà personale e in una perdita di un ruolo attivo. Ne deriva, pertanto, una condizione di vulnerabilità emotiva, relazionale e identitaria evidente, tale da incidere sulla percezione di sé e sulle aspettative future (Kanizsa, 1998).

A ciò si aggiunge, talvolta, il peso di una narrazione della malattia implicitamente o esplicitamente vissuta come responsabilità personale, che può generare nei più piccoli sentimenti di colpa e vissuti di auto attribuzione negativa. In tale cornice, le stesse pratiche di cura rischiano di essere vissute come forme di espiazione, contribuendo a rendere ancora più complesso il rapporto dei bambini e delle bambine con il personale sanitario.

Dunque, la consapevolezza della malattia e il modo in cui essa viene elaborata dal bambino o dall'adolescente possono influenzare profondamente il rapporto con le pratiche di cura, con i contesti educativi e, più in generale, con la qualità della vita percepita. Proprio in questo scenario, la SiO può assumere una funzione decisiva, contribuendo a restituire al soggetto uno spazio di agency. In tal senso, la scuola, mentre interviene sui processi di apprendimento, incide positivamente anche sulla percezione di sé, sul senso di continuità biografica e sulla possibilità di immaginare, nonostante la malattia, un orizzonte di crescita e di futuro.

4. Il PEI nella Scuola in Ospedale: quali bisogni educativi?

È proprio all'interno di questa cornice di fragilità e, al contempo, di crescita che il Piano Educativo Individualizzato può svolgere una funzione di mediazione decisiva, orientando tutto l'agire educativo alla continuità, alla personalizzazione e alla costruzione del Progetto di Vita. In ospedale, come già evidenziato, il bambino non ha bisogno solo di cure, ma di futuro. La necessità di benessere fisico si intreccia con l'urgenza di mantenere un senso di continuità con la propria vita, di limitare il senso di interruzione tipico dei vissuti di malattia, coltivare relazioni significative e sentirsi in grado di agire e scegliere. È in tale prospettiva che il PEI può assumere un valore che eccede la sua funzione tecnico-progettuale, configurandosi come dispositivo capace di dare forma e coerenza a un percorso che rischierebbe, altrimenti, di essere frammentato dalle esigenze legate all'ospedalizzazione. Esso può divenire, in altri termini, *narrazione di possibilità*, entro cui l'alunno continua a essere pensato per ciò che può diventare anche nella fragilità e nella vulnerabilità.

Catenazzo (2019) descrive chiaramente i bisogni educativi che emergono con maggiore evidenza nella SiO e nell'Istruzione Domiciliare. Tra questi, vi è anzitutto il bisogno di relazione. L'esperienza della malattia, soprattutto quando accompagnata da ricoveri prolungati o ripetuti, può esporre a una forte limitazione dei contatti sociali e a una ridefinizione dei legami con i pari, con gli insegnanti e, più in generale, con il mondo esterno. In tale contesto, il PEI può costituire uno strumento utile per riconoscere e valorizzare la dimensione relazionale come componente essenziale del percorso educativo, ponendo attenzione non soltanto agli apprendimenti, ma anche alle condizioni che potrebbero rendere nuovamente possibile la partecipazione, l'espressione di sé e il mantenimento di legami significativi. Il bisogno di relazione si intreccia con quello di riconoscimento: soprattutto in ospedale, il bambino ha bisogno di essere visto per ciò che è, come bambino e come alunno, al di là della sua condizione di paziente.

Un ulteriore bisogno educativo è legato alla continuità scolastica. La malattia altera notevolmente, quando non interrompe del tutto, i ritmi ordinari della frequenza scolastica. Il PEI, in questo senso, può rappresentare un punto di raccordo tra la SiO e la scuola di appartenenza, offrendo una cornice di significati entro cui ricomporre le esperienze di apprendimento e prevenire il rischio di abbandono scolastico tipico dei vissuti degli studenti in ospedale (Di Padova *et al.*, 2023).

Un ultimo aspetto degno di nota è legato alla necessità di una progettazione flessibile che si fa esigenza strutturale nella SiO. I tempi della cura, la variabilità delle condizioni cliniche, la durata imprevedibile della degenza e la pluralità di situazioni individuali rendono estremamente complesso applicare modelli progettuali rigidi o standardizzati. Il PEI rappresenta, per sua stessa natura, uno strumento utile per una progettazione orientata alla flessibilità. Esso consente una

lettura dinamica e situata dei bisogni educativi, favorendo una progettazione che si adatti al mutare dei fattori contestuali senza perdere la propria intenzionalità.

5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Le riflessioni sviluppate nel presente contributo consentono di evidenziare come il rapporto tra PEI e SiO si collochi all'interno di un campo ancora scarsamente esplorato dalla ricerca pedagogica, che richiede ulteriori approfondimenti teorici e operativi. Proprio questo vuoto di ricerca invita a evitare ogni automatismo interpretativo: non si può infatti dare per scontato che all'esperienza della SiO debba necessariamente corrispondere la redazione di un PEI. Assumere tale equivalenza in modo generalizzato rischierebbe, da un lato, di assimilare impropriamente la SiO a una "scuola speciale", con il pericolo di enfatizzarne la separatezza rispetto al sistema scolastico ordinario; dall'altro, tuttavia, non si può ignorare come essa rappresenti uno dei contesti in cui la didattica si configura in modo più intensamente individualizzato, flessibile e situato.

È proprio nell'intersezione tra formalizzazione normativa e realtà educativa che la SiO sembra mettere in crisi, e insieme rilanciare, il significato pedagogico del PEI. Se, infatti, la malattia non coincide di per sé con una condizione di disabilità e non sempre determina i presupposti formali per la redazione di un PEI, è altrettanto vero che pochi contesti, come quello ospedaliero, mostrano con altrettanta evidenza la necessità di dispositivi capaci di garantire continuità, personalizzazione e coerenza progettuale. La questione, pertanto, non può essere affrontata in termini esclusivamente giuridico-amministrativi, ma richiede una riflessione pedagogica più ampia, capace di interrogarsi sul senso e sulle funzioni che uno strumento come il PEI può assumere in presenza di condizioni di forte vulnerabilità, discontinuità e ridefinizione esistenziale.

In tale prospettiva, il PEI può configurarsi nella SiO come un documento ponte tra il tempo della scuola di appartenenza e il tempo della degenza, come memoria educativa capace di custodire tracce, bisogni, progressi e significati, e come archivio di strategie efficaci utili a orientare l'azione didattica nei passaggi tra contesti differenti. In tal senso, esso può favorire il rientro a scuola, ridurre la frammentazione dell'esperienza formativa e promuovere alleanze educative tra docenti, famiglia e servizi sanitari, contribuendo a ricomporre l'unità del percorso di crescita dell'alunno anche dentro la malattia.

Se la malattia interrompe il tempo, sospende le consuetudini e mette in discussione la linearità dei percorsi evolutivi, il PEI può contribuire a ricucire un orizzonte. Esso può orientare lo sguardo del docente verso le possibilità ancora aperte, restituendo senso, direzione e futuro all'esperienza educativa. Per questa ragione, il PEI nella SiO può essere letto come atto di responsabilità pedagogica,

gesto di cura e atto di fiducia nelle potenzialità dello studente. Ed è proprio in tale tensione verso il possibile che esso rivela la sua natura più profonda: quella di dispositivo già intrinsecamente orientato al Progetto di Vita.

Bibliografia

Boffo, V. (ed.) (2022). *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti.* Firenze: Editpress.

Caggiano G., Brunetti, L., Ho, K., Piovani, A., Quaranta, A. (2021). Hospital school program: the right to education for long-term care children. *International Journal of Environmental Research and Public Health,* 18 (21), 1-9.

Catenazzo T. (ed.) (2019). *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare.* Roma: Carocci.

Damasio, A. R. (2000). *Emozione e coscienza.* Milano: Adelphi.

Di Padova M., Dipace A., Pettoello-Mantovani M. (2023). Quando L'istruzione Diventa Cura: La Scuola In Ospedale, Un Esempio Di Comunità Educante. *Open Journal Of Iul University,* 4 (8).

Emerson, N.D., Distelberg, B., Morrell, H.E., Williams-Reade, J., Tapanes, D., Montgomery, S. (2016). Quality Of Life And School Absenteeism In Children With Chronic Illness. *The Journal Of School Nursing*, 32 (4), 258–266.

Giaconi C. (2015). *Qualità della Vita e Adulti con Disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive.* Milano: Franco Angeli.

Giaconi, C., Del Bianco, N. (eds.) (2025). *La pedagogia speciale per il progetto di vita.* Lecce: PensaMultimedia.

Immordino-Yang, M. (2017). *Neuroscienze affettive ed educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

Kanizsa, S. (1990) *Pedagogia ospedaliera,* Roma: Nis.

Kanizsa, S. (1998). *La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale.* Milano: Raffaelo Cortina.

Palma, F., Amatori, G. (2024). Play as Learning. AI and Gamification for personalized learning paths in Hospital Schools. *Medical Humanities e Medicina Narrativa*, 2/2024, 101-115.

Palma, F., Amatori, G., (2025). Technologies for Learning in Hospital Schools: The Role of AI and Gamification in Educational Innovation. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics,* 9, Suppl. 1, 2025, 1-12.

SP4 – 5
Un sistema territoriale integrato per l'accompagnamento alla vita adulta di bambini e ragazzi con disabilità

Anna Maria Cardi[1], Alessandro Ventura[2]

Il contributo presenta la sperimentazione promossa dall'Ufficio Scolastico Territoriale e attuata nella provincia di Vicenza per promuovere un sistema integrato di accompagnamento alla vita adulta per persone con disabilità. Attraverso la costituzione di un tavolo interistituzionale, è stato definito un percorso che utilizza linguaggi standardizzati (ICF, Competenze chiave europee, Atlante del Lavoro) per rendere fluide le transizioni tra scuola e mondo del lavoro. La ricerca-azione, condotta in collaborazione con l'Università di Verona, ha coinvolto 55 istituti e 95 docenti, portando all'elaborazione di linee di indirizzo e strumenti operativi per la progettazione educativa e la certificazione delle competenze in ottica di Progetto di Vita.

Keywords: disabilità, transizione all'adultità, apprendimento in situazione di lavoro, ICF, progetto di vita

1. Introduzione: la sfida della transizione all'adultità

Il guadagno di un'identità adulta è un'operazione complessa per chiunque, perché richiede sia lo sviluppo di una serie di competenze coerenti con i ruoli adulti sia una forma mentis adulta, ossia una coscienza di sé entro cui riuscire a pensarsi adulti (Lascioli, Pasqualotto, 2021). Per un giovane con disabilità, tale passaggio risulta ancor più difficoltoso e necessita di una rappresentazione sociale che lo consideri adulto in tutte le sue dimensioni psicologiche, affettive e sociali (Goussot 2009).

La scuola, intesa come comunità educante, ha la responsabilità di garantire una continuità orizzontale e verticale che consenta il massimo sviluppo possibile di ogni allievo. In quest'ottica, i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, attualmente Formazione Scuola-Lavoro, rappresentano una preziosa oc-

1 Referente Area 4 – Supporto alle Innovazioni Ordinamentali, MIM – USRV – Ufficio VIII Ambito Territoriale di Vicenza.

2 Referente Area 1 – Inclusione, MIM – USRV – Ufficio VIII Ambito Territoriale di Vicenza.

casione per accompagnare i giovani verso l'espansione di opportunità esistenziali, agendo come perno per lo sviluppo dell'adultità.

Tuttavia, la preparazione alla vita adulta non può iniziare nel momento in cui sono previste le prime esperienze di passaggio dalla scuola al lavoro, ma deve essere immaginata e progettata con largo anticipo affinché possano essere consolidate e interiorizzate le capacità e le competenze che consentono una piena adultità.

La sfida colta dal Tavolo Interistituzionale per l'accompagnamento alla vita adulta di bambini e ragazzi con disabilità, promosso dall'Ufficio Scolastico di Vicenza, è stata quella di rispondere alla domanda: a partire da quale momento della vita è necessario pensare adulto un allievo con disabilità? Il lavoro del Tavolo e la successiva sperimentazione sul territorio hanno individuato nella primissima infanzia il periodo fertile dal quale incominciare.

Inoltre, è apparso sin da subito necessario rendere "fluide" le transizioni tra i diversi gradi di scuola e verso il mondo del lavoro, questione che richiede un'organizzazione dei servizi presenti sul territorio basata su standard condivisi, capaci di superare la frammentazione degli interventi.

2. Il Tavolo Interistituzionale e gli standard di riferimento

Nella primavera del 2020 l'Ufficio VIII Ambito Territoriale di Vicenza ha istituito un tavolo interistituzionale che coinvolge una pluralità di stakeholder, tra cui i distretti AULSS, il Centro per l'Impiego (Veneto Lavoro), associazioni sindacali, datoriali e dei familiari, oltre al dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona.

Lo scopo del Tavolo era la realizzazione di un sistema integrato per l'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità basato sulla descrizione del funzionamento degli allievi che ne valorizzasse le capacità, orientando la definizione di obiettivi di crescita mirati esplicitati con linguaggi condivisi e di facile lettura per tutti.

Sin dalle prime riunioni del Tavolo è infatti emerso che ciascuno dei soggetti che hanno di volta in volta in carico la persona con disabilità, utilizzano strumenti e modalità differenti per "conoscere" la persona, profilarla e progettare ex-novo le azioni di accompagnamento.

Si rende dunque necessario che tutti gli attori condividano la medesima visione del percorso di crescita, adottino gli stessi linguaggi, conformi a standard di riferimento, come pure comuni metodi e strumenti di monitoraggio. Altrettanto fondamentale risulta essere un'azione congiunta di orientamento, già a partire dalla prima infanzia, che consenta di finalizzare le attività educative e didattiche alla transizione alla vita adulta.

I documenti che il Tavolo ha identificato come riferimenti utili alla definizione

di efficaci attività educative e didattiche per l'accompagnamento all'adultità, oltre alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), sono: la Classificazione Internazionale del Funzionamento (OMS, ICF, 2001), il repertorio delle Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione europea, 2018), il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018), che descrive tutte le qualifiche rilasciate nell'ambito del sistema nazionale di certificazione delle competenze e l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni (INAPP, 2024).

3. Prodotti realizzati e sperimentazione

Il primo passo nei lavori del Tavolo è stata una selezione di item ICF, della sezione "Attività e Partecipazione", con una diretta correlazione con la valutazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Lo scopo era quello di realizzare una modalità di profilazione del funzionamento del soggetto con disabilità che facilitasse la progettazione delle attività educative e didattiche utile non solo al conseguimento degli obiettivi scolastici, ma avesse anche una portata di più largo respiro volta allo sviluppo di competenze per la vita.

Nel maggio 2022 si è formalizzato un accordo di ricerca con l'Università di Verona, che già stava operando in tale direzione con la piattaforma www.icfapplicazioni.it, così da elaborare strumenti collaborativi su base ICF a supporto di una pedagogia dell'inclusione sociale e lavorativa basata sulle evidenze.

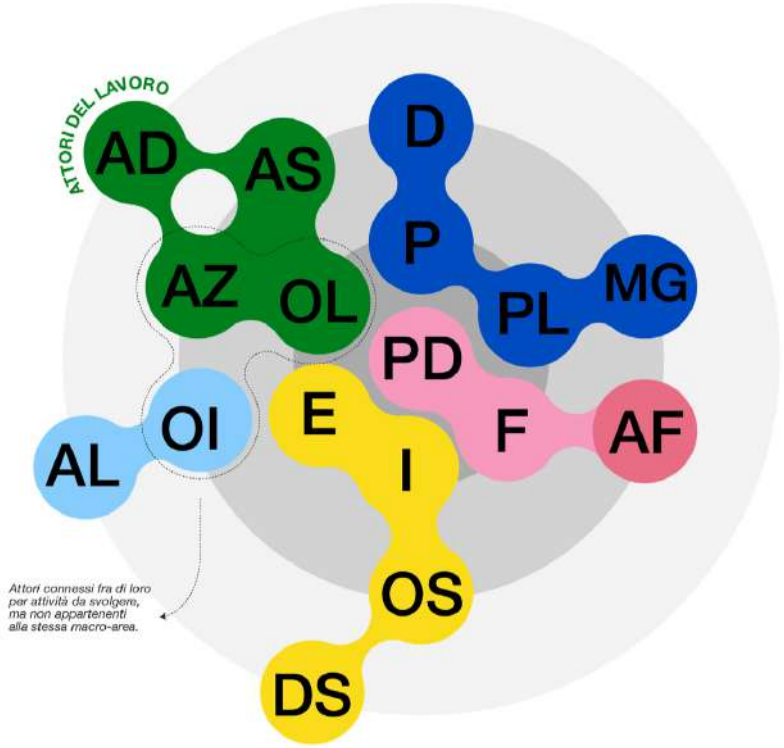
Il questionario definito con questa collaborazione è stato oggetto di una sperimentazione sul territorio vicentino. Sono stati coinvolti 55 istituti di ogni ordine e grado e 95 tra educatori e insegnanti valutando l'efficacia e la sostenibilità nella scuola dello strumento di profilazione, sia attraverso un questionario online che dei focus group dedicati a ciascun ordine di scuola. I risultati ottenuti sono stati molto positivi, soprattutto nei servizi per la prima infanzia, dove generalmente la progettazione educativa non viene orientata alla prospettiva dell'adultità del bambino. Il percorso sperimentale ha invece incoraggiato gli insegnanti a interrogarsi proprio sugli esiti futuri delle competenze coltivate oggi. L'analisi del profilo generato dal questionario, tramite l'inserimento dei dati nella piattaforma www.icfapplicazioni.it, fornisce infatti indicazioni utili alla definizione delle attività educative e didattiche, contribuisce all'individuazione del potenziale lavorativo dello studente con disabilità e rappresenta un solido punto di partenza per la definizione dei progetti di formazione scuola-lavoro e, più in generale, del progetto di vita.

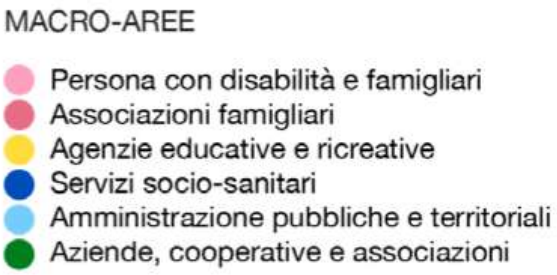
Secondaria ma non meno importante è stata la realizzazione, da parte del Tavolo di Interistituzionale, di materiali accessibili e adattabili per la formazione sulla salute e la sicurezza dei lavoratori. Questa formazione, infatti, è obbligatoria

per l'avvio dei percorsi di formazione scuola-lavoro ed è uno degli elementi che maggiormente ostacolano la partecipazione alle esperienze di stage in ambiente lavorativo per studenti con disabilità. Tali materiali sono stati realizzati con la collaborazione della dott.ssa Giulia Sinico, consulente e formatore in materia di salute e sicurezza sul lavoro dello studio Vicentin, e con il contributo degli studenti dell'indirizzo grafico dell'Istituto di Istruzione Superiore "Antonio Canova" di Vicenza, seguiti dal prof. Massimo Ballardin.

L'ultimo esito del lavoro svolto dal Tavolo fino ad oggi è costituito dalla pubblicazione delle LINEE DI INDIRIZZO PER SISTEMA DI ACCOMPAGNAMENTO ALLA VITA ADULTA DI BAMBINI E RAGAZZI CON DISABILITÀ[3], documento che disegna il percorso di accompagnamento alla vita adulta di una persona con disabilità, descrivendone di volta in volta i soggetti coinvolti, le loro responsabilità e le interrelazioni, e suggerisce metodi e strumenti utili alla stesura di progetti educativi e più in generale del Progetto di Vita. Il documento si rivolge alle famiglie, alle figure educative e istituzionali e a tutti coloro che, a vario titolo, concorrono alla realizzazione di un contesto che promuova e favorisca lo sviluppo e l'attuazione di un Progetto di Vita di qualità per la persona con disabilità nelle sue diverse fasi evolutive (si riporta nell'immagine la struttura delle Linee di indirizzo).

3 Le Linee sono scaricabili gratuitamente da questo indirizzo Internet: https://drive.google.com/file/d/1ZTO6Ay3qCnui2vWBau1s5b1AkRNkOL93/view?pli=1





LEGENDA

PD Persone con Disabilità	MG Medico di Medicina Generale	E Educatori	OI Operatori dei Centri per l'Impiego
F Famiglie	P Neuropsichiatri Psichiatri	DS Dirigenti, Direttori, Coordinatori dei Servizi educativi e delle Scuole	OL Operatori Servizi di Inserimento lavorativo
AF Associazioni famigliari	D Dirigenti dei Servizi socio-sanitari	OS Operatori dei Servizi di supporto scolastico (sportello autismo, servizi di disturbo comportamento)	AS Associazioni sindacali
PL Pediatra di Libera Scelta	I Insegnanti	AL Amministratori locali	AZ Aziende
			AD Associazioni datoriali

4. Conclusioni: verso un sistema territoriale efficace e sostenibile

La costruzione di un sistema territoriale per l'accompagnamento alla vita adulta delle persone con disabilità risulta tanto più efficace quanto più gli attori coinvolti condividono significati, linguaggi e strumenti comuni. Un quadro di riferimento condiviso permette infatti di sostenere un pensiero realmente inclusivo e di garantire continuità nel percorso di vita, dall'infanzia all'età adulta.

Dal punto di vista scolastico, l'adozione di uno strumento capace di descrivere le caratteristiche del funzionamento dell'allievo – in base alla prospettiva ICF – con indicati elementi utili per definire competenze e abilità funzionali alla promozione della vita adulta, consente agli insegnanti di progettare obiettivi didattici ed educativi rimanendo pienamente dentro la prassi ordinaria, ma con un orientamento rivolto al Progetto di vita.

Per le famiglie e per i servizi che hanno in carico gli alunni con disabilità durante il percorso scolastico o dopo la scuola, la possibilità di disporre di strumenti di lavoro condivisi con la scuola, rappresenta un vantaggio rilevante. Permette infatti di raccogliere dati di osservazione in grado di descrivere il funzionamento dell'alunno secondo un linguaggio e una prospettiva condivisi, consente di evitare discontinuità negli interventi, inoltre consente di organizzare l'azione a sostegno dei percorsi di vita degli alunni con disabilità attraverso un'effettiva azione di rete, che si fonda sul dialogo e la collaborazione interistituzionale.

Questo approccio rende il passaggio dall'ambiente scolastico ai servizi dell'età adulta più fluido, coerente e rispettoso del percorso già svolto, riducendo dispersioni e fraintendimenti che spesso ostacolano la continuità dei percorsi di presa in carico delle persone con disabilità, il cui nucleo critico è spesso rappresentato dalla fase di transizione verso la vita, quando si conclude l'esperienza scolastica.

Affinché tale sistema risulti pienamente operativo, esso deve fondarsi su una alleanza territoriale reale e riconosciuta, che promuova e valorizzi un orientamento comune centrato sui diritti, sulle pari opportunità e sulla piena autodeterminazione delle persone con disabilità.

L'esperienza del Tavolo Interistituzionale sta inoltre dimostrando che questo lavoro non produce beneficio solo per la persona con disabilità, ma rappresenta anche un'occasione di crescita umana, professionale e relazionale per tutti gli attori coinvolti e per la comunità nel suo insieme.

Per consolidare questo processo, il Tavolo Interistituzionale sta progettando percorsi formativi differenziati per i vari attori del sistema, articolati in momenti seminariali comuni, attività specifiche e laboratori operativi in cui approfondire la conoscenza degli strumenti e delle procedure adottati.

Bibliografia

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Milano: Carocci.

Lascioli, A. (2017). Orientamento al lavoro e disabilità intellettiva: quali responsabilità educative per la scuola? *L’integrazione scolastica e sociale, 16*, pp. 196-211.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.

MIUR. (2019). *Linee guida per i percorsi per le competenze trasversali e per l’orientamento*.

Mura, A. (2018). Diversità e inclusione. Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (Ed.), *Orientamento formativo e Progetto di vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (p. 25). Milano: FrancoAngeli.

Goussot, A. (2009). *Il disabile adulto: anche i disabili diventano adulti e invecchiano.* Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

SP4 – 6
Il Circle Singing per espandere i confini linguistici, musicali e relazionali degli allievi con disabilità

Giuseppe Pantano[1], Amalia Rizzo[2]

Per migliorare la qualità della vita delle persone con disabilità e rimuovere gli ostacoli alla piena inclusione sociale, la scuola è chiamata a fornire strumenti didattici in grado di valorizzare desideri, aspettative e obiettivi funzionali alla costruzione del Progetto di vita, anche nella prospettiva dell'apprendimento delle lingue straniere. L'attuale contesto socio-culturale richiede, infatti, ambienti educativi capaci di promuovere competenze multilinguistiche e di garantire pari opportunità di accesso a esperienze di vita, comprese quelle legate alla mobilità e alla fruizione consapevole dei contenuti multimediali. In tale quadro, il presente contributo propone il laboratorio musicale di Circle Singing come metodologia inclusiva in classi di scuola secondaria di primo grado, frequentate anche da studenti con disabilità e difficoltà nella produzione linguistica e articolatoria. Basata sull'improvvisazione vocale in ensemble e integrata con testi in lingua inglese, tale pratica risponde all'esigenza di adottare approcci multisensoriali nei processi di apprendimento linguistico. A supporto della sua efficacia, è stato condotto uno studio quasi-sperimentale su un campione di 104 studenti universitari, i cui risultati evidenziano miglioramenti significativi nelle competenze musicali e linguistiche, correlati a un incremento del senso di appartenenza, a una riduzione dei livelli di ansia e a una maggiore consapevolezza corporea.

Keywords: Circle Singing, inclusione, musica e disabilità, musica e inglese, metodologia didattica

1. Introduzione

La Musica, in quanto condotta antropologica universale, si sottrae a una definizione univoca, configurandosi al contempo come una pratica umana fondamentale e culturalmente trasversale. Piuttosto che ricercare una definizione assoluta,

1 European Joint PhD, Université de Lorraine e Università degli Studi Roma Tre.
2 Professore associato, Università degli Studi Roma Tre.

studiosi quali Sloboda, Blacking e Nattiez hanno ampiamente indagato gli universali della musica: azioni, comportamenti o elementi della sintassi musicale (quali scale o modi, ritmo, organizzazione armonica e temporale) condivisi tra le comunità musicali a livello globale. In tale prospettiva, una linea di ricerca, in dialogo con l'epistemologia della psicologia funzionalista, sposta l'attenzione dagli oggetti musicali – come scale, melodie o canzoni – ai motivi che sottendono l'azione musicale, interrogandosi non su ciò che viene prodotto, ma sul perché il suono venga prodotto.

In *La musique est un jeu d'enfant*, Delalande (1984) adotta una prospettiva funzionalista, sostenendo che il comportamento musicale origina nel coinvolgimento spontaneo con il suono e nell'esplorazione ludica, articolandosi in tre dimensioni interrelate: senso-motoria, simbolica e regolativa. Tali dimensioni costituiscono gli universali dell'esperienza musicale, trascendendo contesti culturali, stilistici e storici, e si fondano sulla teoria del gioco di Jean Piaget, intesa come modalità privilegiata attraverso cui l'individuo comprende ed esplora il mondo. Dal piacere sensoriale della produzione sonora, passando per l'attribuzione di significato al suono, fino alle regole che ne governano distribuzione, organizzazione, esecuzione e coordinamento, emerge il ruolo comunicativo della musica, insieme alla sua dimensione socio-relazionale. Le qualità comunicative della musica sono ulteriormente sostenute dal pensiero di John Dewey (1934), che concepisce l'esperienza artistica come forma di interazione sociale e ne sottolinea il potere comunicativo e simbolico. Tale prospettiva si intreccia con l'intuizione di Jean-Jacques Rousseau, che distingue la musica come modalità comunicativa autonoma rispetto al linguaggio verbale, e con il lavoro di Franca Ferrari (2012), che rilegge le funzioni del linguaggio di Roman Jakobson (1960) alla luce dell'esperienza musicale. L'idea che la musica costituisca il nucleo sonoro dell'essere umano è centrale anche nella teoria di Colwyn Trevarthen (2009), secondo cui la musicalità rappresenta una caratteristica fondamentale dell'umano. Il suo concetto di *communicative musicality* descrive la natura intrinsecamente musicale dell'interazione umana, includendo parlato, movimento e gesto come comportamenti temporalmente organizzati, espressivi e relazionali, essenziali a ogni forma di comunicazione. In questa prospettiva, apprendere a cantare, danzare o suonare uno strumento – o, più in generale, adottare comportamenti musicali in modo fluido e incarnato – diventa un potente mezzo di partecipazione e condivisione dell'esperienza umana. All'interno di tale quadro teorico, il canto si configura come una condotta fondamentale e universalmente diffusa, costituendo la base metodologica del presente contributo. Se adeguatamente orientato all'interno dei contesti educativi, esso può rappresentare uno strumento efficace per la conoscenza dell'altro, nonché per significare e abitare congiuntamente l'ambiente educativo.

In tale prospettiva, il canto in cerchio – di cui la metodologia del Circle Singing

costituisce una significativa declinazione – si configura, per sua natura, come pratica inclusiva, progettata e organizzata affinché il confine si trasformi in luogo di incontro e di relazione con l'alterità. In esso si rintracciano, inoltre, elementi di apprendimento disciplinare che favoriscono la capacità di attraversare e oltrepassare confini geografici e linguistici, promuovendo forme di partecipazione attiva e consapevole nei contesti educativi.

2. Alterità come eccedenza di valore

Il concetto di alterità affonda le sue radici nel latino *alius*, che designa ciò che è "altro", "diverso", e che si colloca fuori dal dominio di *ipse/idem*, ossia oltre l'orizzonte di ciò che è percepito come identico (Ernout & Meillet, 2001). L'alterità è dunque il risultato di un processo di separazione e riconoscimento, un movimento che richiede una direzione. In questa dinamica, gli ambienti educativi hanno il compito di orientare studentesse e studenti verso il riconoscimento dell'altro come valore, prevenendo derive di rifiuto e favorendo invece percorsi di apertura, comprensione e dialogo. A scuola, ciò implica promuovere la piena espressione delle potenzialità degli alunni, aprendosi alla pluralità e alla differenza attraverso la costruzione di legami sociali non utilitaristici, ma fondati su affinità condivise (Benasayag & Schmit, 2003). In una prospettiva educativa interculturale, le identità non sono entità fisse, ma processi dinamici e in continua trasformazione, che possono evolvere soltanto attraverso il confronto con l'alterità. È in tale contesto che la musica può operare come strumento privilegiato per la promozione dell'interculturalità e per la costruzione di spazi educativi inclusivi (UNESCO-KACES, 2010), configurandosi come una pratica di rimediazione: un processo attraverso cui l'alterità viene rielaborata, trasformata e reinserita positivamente in un contesto condiviso, così da non essere più percepita come estraneità, ma come elemento di appartenenza e risorsa (Métais, 2020; Guern, 2021). Attraverso tali prospettive educative si favorisce la permeabilità del confine tra il sé e l'altro. Da una prospettiva inclusiva, infatti, il confine è un'interruzione di continuità tra elementi in reciproca relazione (Gori, 1979), la cui qualità fondamentale è la permeabilità (Belli, 2015). Quanto più un confine è permeabile, tanto più favorisce scambi – centrali nella didattica inclusiva – che attivano processi di trasformazione e ispirazione reciproca, evitando forme di omologazione (Zanini, 1997). La musica, infatti, modella ambienti educativi in cui la differenza diventa valore estetico e antropologico, capaci di valorizzare i contributi che emergono dall'alterità e dal dialogo tra corpi sonori in relazione. Come forma estetica, essa genera significati e configurazioni proprio attraverso l'incontro con l'altro: nell'esperienza musicale, l'alterità non è un ostacolo, ma un'eccedenza di valore che arricchisce il processo creativo e il prodotto artistico (Rizzo, 2025).

3. Il potenziale trasformativo delle pratiche corali

Uno studio condotto da Graham F. Welch (2005) presso l'Institute of Education (University of London) dimostra come l'attività musicale coinvolga molteplici e diffuse aree del cervello e come il canto, in particolare, costituisca un'attività multimodale e multispecialistica in grado di sostenere e potenziare la plasticità neurale. Più nello specifico, il canto implica l'analisi acustica, l'organizzazione tonale e temporale, la conversione acustico-fonologica, l'espressione emotiva, l'accesso a un lessico musicale, l'interazione con il lessico fonologico, i processi di memoria e, infine, la produzione vocale attraverso la realizzazione coordinata di melodia e testo. La prospettiva secondo cui le attività musicali e vocali contribuiscono al funzionamento cerebrale modificando le reti neurali e favorendo la neuroplasticità è condivisa anche da Aniruddh D. Patel (2011), il quale, tra i suoi contributi alle neuroscienze della musica, ha formulato l'ipotesi OPERA, che spiega come la formazione musicale possa indurre cambiamenti plastici nelle reti neurali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio. Inoltre, percezione musicale e sviluppo linguistico condividono risorse cognitive, in particolare per quanto riguarda l'accesso e l'elaborazione delle rappresentazioni fonologiche. Inoltre, attraverso la produzione di un suono familiare e confortevole, l'individuo può sperimentare uno stato di benessere e una connessione più profonda con il proprio sé interiore. Tale condizione può essere messa in relazione con il concetto di *flow* elaborato da Mihaly Csikszentmihalyi (1990), che descrive uno stato di fluidità, facilità e profonda immersione nell'attività. In questo contesto, il Circle Singing si configura come un ambiente favorevole all'emergere di tale esperienza: i partecipanti sono guidati da pattern ritmici o ostinati che sostengono l'elaborazione di frasi melodiche all'interno di un quadro armonico condiviso, promuovendo un senso di continuità e sicurezza nel corso della sperimentazione creativa.

4. Improvvisazione vocale e Circle Singing come pratica educativa

L'improvvisazione vocale, al centro del Circle Singing, è qui intesa come un linguaggio espressivo caratteristico del jazz, del blues, del rock, del pop e, più in generale, delle tradizioni musicali di origine afroamericana. In tali contesti, l'improvvisazione e le pratiche vocali collettive hanno costituito un mezzo fondamentale di espressione e, in alcuni casi, di resistenza. In questo senso, l'improvvisazione rappresenta una dimensione fondativa della musica africana e uno dei suoi tratti più duraturi. All'interno di questa tradizione, Bobby McFerrin sviluppa il Circle Singing come pratica musicale distintiva: a partire dagli anni Ottanta, con il gruppo Voicestra, e con l'album *Circle Songs* (1997), egli elabora una visione circolare dell'esperienza musicale, in cui la stabilità dialoga con la trasformazione

continua, sospendendo l'errore a favore della sperimentazione e della creazione condivisa.

In questa prospettiva, il presente contributo propone una rilettura del Circle Singing come pratica pedagogica che integra improvvisazione vocale e apprendimento della lingua inglese. I laboratori musicali attivano processi cognitivi significativi – quali attenzione, memoria e riflessione – e promuovono connessione sociale, autonomia e benessere psicologico (Hove & Risen, 2009). In tale contesto, l'inglese diventa oggetto di embodiment, attraverso pratiche vocali e corporee che integrano dimensioni cognitive, pratiche e affettive (Gallagher, 2014; Araya, 2017). In questo modo, il Circle Singing si configura come uno spazio di co-costruzione dell'apprendimento.

5. Metodologia

Lo studio adotta un disegno di ricerca quasi-sperimentale che coinvolge un campione di 200 studenti universitari, suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo. I partecipanti sono stati reclutati su base volontaria tra gli studenti iscritti ai corsi di *Didattica inclusiva*, *Pedagogia e didattica speciale per l'inclusione* e *Musica e inclusione scolastica*, attivati presso i Dipartimenti di Scienze della Formazione e DAMS dell'Università Roma Tre (Pantano & Rizzo, 2025).

Lo studio persegue i seguenti obiettivi: progettare e sviluppare un laboratorio educativo che promuova attivamente la partecipazione di studenti con bisogni educativi speciali (BES), favorendo l'inclusione attraverso pratiche incarnate, collaborative e creative; esaminare l'efficacia del Circle Singing nel supportare l'apprendimento della lingua inglese, con particolare attenzione all'accuratezza della pronuncia e alla consapevolezza fonologica; indagare l'impatto del Circle Singing sulle competenze musicali e sulle abilità percettive, inclusa la discriminazione di altezza, ritmo, accento e melodia; sviluppare un modello pedagogico replicabile, basato su attività laboratoriali, adottabile da futuri docenti nella scuola primaria e secondaria, fondato su un approccio interdisciplinare ed evidence-based.

La strategia di valutazione adotta un approccio a metodi misti, combinando dati quantitativi e qualitativi al fine di consentire la triangolazione e aumentare l'affidabilità dei risultati. Le misure quantitative includono questionari pre e post-intervento per la valutazione delle competenze musicali e linguistiche auto-percepite, insieme a due strumenti digitali validati: il *Profile of Music Perception Skills* (PROMS) e SpeechAce (Zentner, Strauss, 2017; Nguyen, Vo, Tran, 2025). Tali strumenti consentono di valutare la percezione di altezza, ritmo, timbro e melodia, nonché l'accuratezza delle vocali e delle consonanti nella pronuncia della lingua inglese, come dettagliato nelle sezioni successive. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso un focus group condotto con un sotto-campione volon-

tario di partecipanti del gruppo sperimentale, con l'obiettivo di esplorare percezioni, esperienze e atteggiamenti nei confronti del laboratorio di Circle Singing. Lo studio ha ottenuto parere favorevole dal Comitato Etico dell'Università Roma Tre, garantendo il pieno rispetto degli standard etici per la ricerca con partecipanti umani.

6. Risultati attesi e conclusioni

I dati sono stati raccolti e sottoposti a una prima analisi, sebbene siano ancora in fase di trascrizione e sistematizzazione. Le osservazioni preliminari evidenziano miglioramenti significativi nella percezione musicale (Mini-PROMS) e nell'accuratezza della pronuncia in lingua inglese (SpeechAce). Parallelamente, i questionari di autovalutazione indicano un aumento della consapevolezza e del controllo dell'apparato fonatorio, con particolare riferimento alla produzione vocale parlata e cantata, alla respirazione costo-diaframmatica e al controllo vocale complessivo. I partecipanti riportano inoltre una maggiore fiducia nella comunicazione orale in inglese e nella gestione di laboratori musicali, segnalando un rafforzamento dell'autoefficacia pedagogica.

La ricerca è stata inoltre progettata con una finalità formativa, volta a fornire agli studenti strumenti metodologici per replicare il laboratorio in futuri contesti educativi. In tal senso, le evidenze raccolte – sia quantitative sia qualitative – suggeriscono l'efficacia del dispositivo: la maggior parte degli studenti si dichiara in grado di riproporre il Circle Singing, manifestando un elevato livello di fiducia nell'adozione della metodologia. Nel suo insieme, il contributo propone il Circle Singing come una possibile *best practice* nell'ambito della ricerca educativa evidence-based e ne esplora il potenziale come *signature pedagogy* (Shulman, 2005) per l'insegnamento integrato di lingua e musica. In quanto pratica inclusiva e multimodale, esso favorisce stati di *flow* (Sawyer, 2012) nei processi di apprendimento e promuove un approccio alla pronuncia inteso non come ripetizione meccanica, ma come esperienza dinamica e collettiva che integra musica, movimento e linguaggio. Tale prospettiva potenzia la consapevolezza fonologica, la sensibilità prosodica, la memoria di lavoro e l'intenzionalità comunicativa, in linea con i principi del CLIL e dell'apprendimento integrato di lingua e contenuto.

Bibliografia

Araya R. (2017). Complejidad, fenómenos que emergen y cognición corporizada en educación [Complexity, emergence and embodied cognition in education]. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(Special Issue), 5–19.

Belli C. (2015). Il ruolo dei confini nei sistemi sociali internazionali. *Gentes: Strategie e pratiche delle culture contemporanee*, 2(2), 192–199.
Benasayag M. (2007). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
Delalande F. (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet/Chastel.
Dewey J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books (Original work published 1934).
Ernout A., Meillet A. (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine: Histoire des mots* (4th ed.). Paris: Klincksieck.
Ferrari F., Lucchetti A., Freschi G. (2012). *Insegnare la musica*. Roma: Carocci.
Gallagher S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford: Oxford University Press.
Gori U. (1979). By way of synthesis. In R. Strassoldo (Ed.), *Temi di sociologia delle relazioni internazionali* (pp. 7–13). Gorizia: Istituto di Sociologia Internazionale di Gorizia.
Guern P. L. (2021). Comment ne pas altérer l'altérité? Art contemporain et indigénéités. *Marges*, 33(2), 144–158.
Hove M. J., Risen J. L. (2009). It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27(6), 949–961.
Jakobson R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge (MA): MIT Press.
Malloch S., Trevarthen C. (Eds.). (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
Nguyen N. V., Vo T. T., Tran V. D. T. (2025). AI-driven pronunciation assessment: The impact of SpeechAce on EFL learners' pronunciation competency. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 26(3), 84–106.
Pantano G., Rizzo A. L. (2025). Circle singing as an inclusive interdisciplinary practice: Assessing musical and linguistic development through innovative research tools. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 179–190. https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p179
Patel A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2, Article 142.
Rizzo A. L. (Ed.). (2025). *Giochi musicali per la scuola dell'infanzia*. Roma: Carocci.
Sawyer K. (2012). *La forza del gruppo: Il potere creativo della collaborazione*. Firenze: Giunti.
Shulman L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59.
UNESCO-KACES (2010). *Arts education glossary research*. Seoul: UNESCO-KACES.
Welch G. (2005). Singing as communication. In D. Miell, R. MacDonald, D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 239–260). Oxford: Oxford University Press.
Zanini P. (1997). *Significati del confine: I limiti naturali, storici, mentali*. Milano: Bruno Mondadori.
Zentner M., Strauss H. (2017). Assessing musical ability quickly and objectively: Development and validation of the short PROMS and the mini PROMS. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1404(1), 28–38.

SP4 – 7
Gestire le transizioni: dalla scuola secondaria di secondo grado al progetto di vita

Valentina Paola Cesarano[1], Giorgia Ruzzante[2]

Il passaggio dalla scuola al progetto di vita necessita di un accompagnamento inclusivo attraverso azioni orientanti e la strutturazione di una rete in grado di agire da *scaffolding* per gli studenti. La costruzione di un progetto di vita richiede la definizione di obiettivi a breve, medio e lungo termine, supportati da percorsi personalizzati e flessibili. Uno strumento essenziale è rappresentato dai PCTO.
La transizione assume una valenza educativa e sociale: si configura come un momento in cui la persona costruisce il proprio progetto di vita, valorizzando competenze, interessi e desideri.
La funzione orientativa si traduce in un processo continuo di empowerment, in cui l'alunno è protagonista attivo della propria traiettoria di crescita e di partecipazione sociale in un'ottica di autodeterminazione e di agency. Alla luce di ciò si è scelto di progettare uno studio esplorativo volto a rilevare le buone pratiche attuate dagli insegnanti per promuovere il progetto di vita.

Keywords: transizione, progetto di vita, scuola, autodeterminazione, PCTO

1. Il progetto di vita come progetto "vitale"

Il progetto di vita va inteso come progetto vitale: "Occorre intendere, cioè, 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" (Biancalana & Canevaro; 2019, p. 3). Le parole di Canevaro ci riportano ad una delle sfide attuali in merito all'inclusione: far sì che le persone in condizione di disabilità non siano raccontate da altri (genitori, insegnanti, medici, terapisti etc…), né da stereotipi e pregiudizi che ostacolano il riconoscimento del diritto ad una vita autonoma che implica *in*

1 Ricercatrice, Università Pegaso, attribuzione dei paragrafi 2 e 3.
2 Ricercatrice, Libera Università di Bolzano, attribuzione dei paragrafi 1 e 4.

primis l'aver cura dei processi di scelta e di autodeterminazione. L'insegnante di sostegno, insieme agli insegnanti curricolari, dovrebbe lavorare per rendere l'alunno con disabilità protagonista della pensabilità e della progettualità della sua identità declinata al futuro, ai desideri e alle molteplici possibilità.

Il progettarsi ha a che fare con l'esplorazione e il riconoscimento dei propri desideri, con la mobilitazione di competenze per attraversare e fronteggiare le sfide della crescita costituendo le "pietre che affiorano" (Canevaro, 2008) che, posizionate le une accanto alle altre, potrebbero costruire un ponte verso una vita futura inedita in cui riconoscersi in modo autentico.

2. L'alunno in condizione di disabilità come ingegnere

Muovendosi nella prospettiva del progetto vitale auspicato da Canevaro, potremmo metaforicamente immaginare l'alunno in condizione di disabilità come un ingegnere strutturista che si assume la responsabilità di tutti gli aspetti relativi alla progettazione della struttura portante del suo progetto di vita. La realizzazione di ciò è tuttavia resa possibile da un'impresa edile quale ditta specializzata nelle costruzioni che accompagna l'ingegnere a rendere reale il suo progetto. Seguendo questa metafora ingegneristica la famiglia, gli insegnanti e le altre professionalità che ruotano attorno al progetto vitale della persona con disabilità costituiscono proprio quella ditta capace di individuare quei "materiali" che consentono di rendere solida la realizzazione del progetto di vita affinché si possano fronteggiare gli imprevisti di ogni processo di crescita in chiave coevolutiva (Cesarano, 2023). Diventare adulti non significa solamente essere capaci di fare le cose che richiede il ruolo adulto: significa assumere l'identità adulta, la motivazione, la rappresentazione di sé e i valori dell'essere adulto. Per molti alunni/e in condizione di disabilità, in particolare intellettiva, questo percorso è particolarmente complesso in entrambe le dimensioni, anche per le corrispondenti difficoltà della famiglia. Per questo la scuola deve giocare un ruolo importante, costruendo, nel progetto di vita, una visione progressivamente più adulta nella definizione degli obiettivi di competenza da sviluppare, delle crescite psicologiche da favorire e dei mezzi concreti di insegnamento per stimolare i requisiti degli apprendimenti. Mezzi che devono accompagnare alla vita adulta: modelli reali, stage, alternanza scuola lavoro, apprendistato e tirocinio. Si tratta di esperienze concrete che emancipano e trasformano non solo lo sguardo che l'alunno con disabilità ha di sé ma anche lo sguardo dei familiari, degli insegnanti, degli altri compagni di classe, dei futuri datori di lavoro.

3. Dal progetto di vita all' orientamento all' occupabilità: quali ostacoli ?

Una dimensione fondamentale del progetto di vita riguarda la progettazione della propria identità professionale già a partire dal contesto scolastico. Tuttavia si riscontra come, accanto ai dati allarmanti sia in termini di disoccupazione sia in termini di posti vacanti, le persone con disabilità, i loro familiari e gli insegnanti perpetuano talvolta una visione assistenzialista che rema contro la realizzazione di progetti di vita autonomi che rispecchiano realmente i desideri, sogni e competenze delle persone in condizione di disabilità, con il risultato che tutto ciò risulti inespresso, ostacolando la piena e autentica realizzazione di sé.

Uno studio di Carter, Austin e Trainor (2012) indica che i giovani in condizione di disabilità, di solito, concludono il percorso di formazione senza consolidate abilità ed esperienze e anche senza un supporto che consenta loro di avere concrete opportunità di lavoro. Ciò che manca quindi alle persone con disabilità è l'insieme di un bagaglio di competenze e di un dispositivo di accompagnamento e di orientamento già durante il percorso scolastico che ne valorizzi non l'occupazione intesa come la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro, quanto piuttosto l'occupabilità intesa come «l'intreccio tra il capitale umano, sociale e psicologico della persona – mediato dalle variabili situazionali – che consente all'individuo di porsi/riproporsi nel mercato del lavoro con un personale progetto professionale aderente al contesto» (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014, p. 58). Tale definizione rispecchia il modello di occupabilità elaborato dall'Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (INAPP) che tiene conto sia dei dati biografici e curricolari degli individui, sia del loro contesto, delle condizioni ambientali e di vita (Grimaldi, Porcelli e Rossi, 2014). Tale modello è complesso e multidimensionale in quanto vede il potenziale di occupabilità come un insieme di risorse che assumono una configurazione biograficamente orientata nella negoziazione tra interno ed esterno. In questa dinamica il costrutto di competenza – inteso come orchestrazione e mobilità di conoscenze e di abilità apprese nei contesti formali, non formali e informali e trasferibili ai diversi ambiti di vita per fronteggiare le sfide quotidiane – gioca un ruolo fondamentale. Ciò implica un ripensamento del ruolo della scuola in termini di formazione e orientamento al mondo del lavoro.

4. Rilevare le buone pratiche per promuovere il progetto di vita: la proposta di uno studio esplorativo

Il passaggio dalla scuola al progetto di vita necessita di un accompagnamento inclusivo (Canevaro et al., 2021), attraverso azioni orientanti (Miatto, 2022) e la

strutturazione di una rete in grado di agire da *scaffolding* per gli studenti. Per avviare positivamente tale percorso, è necessario un approccio integrato che coinvolga scuola, servizi territoriali, famiglie, realtà del terzo settore e mondo produttivo. La costruzione di un progetto di vita richiede infatti la definizione di obiettivi a breve, medio e lungo termine, supportati da percorsi personalizzati e flessibili. Uno strumento essenziale in tale percorso è rappresentato dai PCTO.

La transizione assume, in questa prospettiva, una valenza educativa e sociale: non riguarda solo il passaggio istituzionale dalla scuola secondaria al mondo del lavoro o della formazione terziaria, ma si configura come un momento in cui la persona costruisce il proprio progetto di vita, valorizzando competenze, interessi e desideri.

La funzione orientativa, dunque, non si esaurisce nella scelta di un percorso scolastico o professionale, ma si traduce in un processo continuo di empowerment, in cui l'alunno diventa protagonista attivo della propria traiettoria di crescita e di partecipazione sociale in un'ottica di autodeterminazione e di *agency* (Cesarano & Ruzzante, 2026).

Alla luce di tale scenario si è scelto di progettare uno studio esplorativo al fine di rilevare sul territorio nazionale le buone pratiche attuate dagli insegnanti curricolari e di sostegno per promuovere il progetto di vita degli alunni con bisogni educativi speciali della scuola secondaria di II grado mediante un questionario costruito *ad hoc*. La struttura del questionario, che verrà somministrato mediante Google Form, prevede le seguenti sezioni:

- Anni di insegnamento
- Disciplina insegnata
- Titolo della proposta /caricamento della proposta
- Lavoro di rete: Quali enti sono stati coinvolti e con quale ruolo?
- Quali facilitatori hanno consentito e promosso il progetto?
- Quali barriere hanno ostacolato il progetto?
- Quali prospettive future di implementazione del progetto alla luce dell'esperienza realizzata?

Nella rilevazione delle buone pratiche attuate dagli insegnanti curricolari e di sostegno per promuovere il progetto di vita degli alunni con bisogni educativi speciali della scuola secondaria di II grado ci si auspica di trovare testimonianze di un processo di accompagnamento nel lavoro educativo in grado di riconoscere che la scuola serve alla vita, a coltivare il massimo del proprio potenziale in termini di autonomia, vita indipendente, autorealizzazione e partecipazione sociale, relazionale, affettiva, lavorativa, autodeterminazione e libertà per accedere pienamente alla vita adulta. Questo richiamo forte allo sviluppo delle competenze dell'adultità

costituisce il criterio fondamentale per curvare progressivamente sempre di più il Piano educativo individualizzato verso il Progetto di vita.

Bibliografia

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.

Biancalana V., Canevaro A. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. Pedagogia più Didattica, 1 (5), 1-20.

Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.

Canevaro A. (2008). *Pietre che affiorano*. Trento: Erickson.

Cesarano V., Ruzzante G. (2026). Il PCTO in ottica inclusiva per promuovere il progetto di vita. *L'integrazione scolastica e sociale*, in press.

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*, 1, 165-173.

Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2014). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell Isfol al servizio dei giovani. *Osservatorio Isfol*, 4(1), 45-63.

Miatto E. (2022). Azioni orientanti e transizione alla vita adulta di giovani con disabilità intellettiva: sfide per la ricerca pedagogica. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 110-118.

Miatto, E. (2022). Il Progetto Educativo Individualizzato come dispositivo di affrancamento per la transizione alla vita adulta dei giovani con disabilità, *QTimes,* anno XIV, n.1.

SP4 – 8
Adultità e Progetto di vita dello studente disabile: realizzazione di un percorso in alternanza inclusivo

Daniela Gulisano[1]

In questo articolo l'Autrice tenta di approfondire gli interventi educativi e didattici, in relazione al processo di *adultità personale e professionale dello studente disabile*, nella scuola "di tutti e di ciascuno", che consentono ad ogni studente di scoprire il valore di Sé stesso, delle cose e della realtà, di sviluppare il senso dell'*autodeterminazione* e di acquisire le capacità e le competenze per costruire e ri-costruire il proprio *progetto di vita e di lavoro*. Di conseguenza, torna in primo piano il tema della formazione iniziale ed in servizio di *tutti i docenti* impegnati nell'utilizzo di *metodi di didattica attiva, inclusiva, laboratoriale* strettamente connessi alla progettazione di "nuovi" percorsi di *alternanza formativa* collegati alle diverse situazioni di disabilità nella scuola che sia non solo realmente di "tutti" e non di "qualcuno", ma che sviluppi didatticamente le competenze/capacitazioni per costruire *un percorso di vita qualitativamente positivo*.

Keywords: adultità, disabilità, didattica, inclusione, alternanza formativa

1. Il progetto di vita tra Sé possibili e percorsi di adultità in continuo divenire

«Gli Stati Parti riconoscono il diritto ad un livello di vita adeguato alle persone con disabilità ed alle loro famiglie, […], ed al miglioramento continuo delle loro condizioni di vita, e adottano misure adeguate per proteggere e promuovere l'esercizio di questo diritto senza alcuna discriminazione fondata sulla disabilità» (art. 28, Convenzione ONU).

Cosa vuol dire essere adulti? Quando si diviene adulti? ma soprattutto, come diviene adulta una persona con disabilità?

Innanzitutto ci vuole qualcuno che la *pensi adulta* fin dall'infanzia. Ciò significa che è necessario che i genitori e gli insegnanti imparino a guardare allo sviluppo della persona con disabilità come a un processo aperto, che si relaziona "al

1 Prof.ssa Associata di Didattica Generale e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania.

mondo", che deve andare oltre il raggio delle relazioni affettive familiari in un vero e proprio *progetto di vita personale e professionale*.

Una breve parentesi sul senso etimologico di progetto, messo a confronto con i termini programma/programmazione, anch'essi frequentemente adottati nel campo della disabilità, può aiutarci a comprendere le differenti sfumature di significato. Il progetto (da *pro-iacio*) è «l'oggetto lanciato in avanti, del quale in qualche modo prevediamo la curva di traiettoria; per estensione ed ipotesi, disegno del futuro. Programma/programmazione è la lettera (dal greco *gramma-atos*) messa davanti (*pro*); è la parola esposta, l'esplicitazione di un'azione predefinita» (Pavone, 2010, p. 81). In via generale, è possibile osservare che ciò che è definibile come dimensione progettuale nella vita del giovane si costituisce ed accade all'interno di un desiderio e di una non sempre precisa speranza. Il progetto, infatti, risponde sempre ad una dimensione «auto-direttiva, unitaria, integrata ed evolutiva, al desiderio di mantenere e migliorare il proprio esistere e alla speranza di far fronte al dover essere che riempie il vuoto esistenziale anche quando la noia, l'apatia e l'indifferenza del presentismo sembrano avere la meglio» (Filippi, 2011, p. 88). Se, come sostiene Pati (2007, p. 13), dal punto di vista esistenziale il progetto educativo si configura come categoria ontologica «che appartiene costitutivamente all'essere umano», dal punto di vista pedagogico, esso si presenta come l'espressione possibile e concreta dell'esercizio dell'autonomia e della libertà della persona.

Progetto di vita è innanzitutto un «pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell'immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere» e contemporaneamente del «preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprendere la fattibilità» (Ianes, 2009, p. 44).

Il passaggio dall'adolescenza all'età adulta rappresenta un momento tanto importante quanto delicato, è il momento in cui i giovani sono chiamati a compiere scelte e a generare azioni. Un'opportunità positiva per le persone con disabilità, sostiene Lepri (2016), è legata ad una visione della condizione adulta, non più da concepirsi "solo" come un dato biografico e sociale. Essa abbandona il modello unico di adulto possibile per presentarci un adulto che «persegue un compito di crescita secondo un continuum con le altre età e per le quali vi sono traiettorie esistenziali influenzate da obiettivi, progetti, aspettative» (Bortoli, 2017, p. 230). Un adulto per cui non esiste un'unica adultità ma *tante adultità possibili*. Semplificando, ogni progetto che caratterizza un'azione in età giovanile, dall'orientamento alla scelta professionale, al raggiungimento di un'autonomia abitativa, alla capacità progettuale di realizzare sé possibili e sequenze di azioni per realizzarli.

Il Progetto di Vita (o Progetto Individuale) è lo strumento fondamentale con cui l'ordinamento italiano garantisce alle persone con disabilità il diritto a una vita indipendente e all'inclusione sociale. Non si tratta di un semplice documento

burocratico, ma di un piano dinamico e personalizzato che mette al centro i desideri, le aspettative e le scelte della persona.

Una delle principali novità del Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62 riguarda la definizione sistematica del "progetto di vita", che finora non aveva trovato una chiara collocazione nella normativa in materia, differentemente da altri strumenti ad esso connessi quali il PEI (Piano Educativo Individualizzato) e il progetto individuale.

«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. 62/2024).

Il *progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato* è uno dei nuclei di contenuto più importanti del 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*.

Ad occuparsi del progetto di vita è l'art. 18 del D.Lgs secondo il quale «il progetto di vita individua, per qualità, quantità ed intensità, 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». Nei successivi articoli il D.Lgs definisce la procedura partecipata che porta, attraverso una valutazione multidimensionale, alla stesura del progetto di vita personalizzato.

Si tratta di un'evoluzione significativa del "progetto individuale", previsto per le persone con disabilità dall'art. 14 della Legge quadro 8 novembre 2000, n. 328, generalmente finalizzato a fornire, come dichiara Pasqualotto (2025, p. 39), «servizi e prestazioni per di più di natura assistenziale e indirizzata a contrastare il rischio di emarginazione e/o discriminazione»; nell'*upgrade* al progetto di vita si delinea un salto di qualità, che consiste nel mettere a tema il futuro, cioè un orizzonte che impegna a pensare all'adultità della persona disabile.

2. Evoluzione didattica per un percorso in alternanza inclusivo

Lo Statuto per l'*Azione di Salamanca* (UNESCO, 1994, p. IX) afferma che: «I giovani disabili dovrebbero essere sostenuti a compiere un effettivo passaggio dalla scuola alla vita adulta lavorativa. Le scuole dovrebbero aiutarli a diventare econo-

micamente attivi e fornirgli le competenze utili alla vita quotidiana, offrendo una formazione che rispecchi le capacità richieste dalla vita sociale e di relazione e alle prospettive della vita adulta».

L'OECD (2000) suggerisce che la transizione alla vita lavorativa è soltanto uno dei tanti passaggi che i giovani dovranno compiere nel cammino verso la maturità. Nell'ambito di un'educazione permanente, per tutto l'arco della vita, anche il passaggio dall'istruzione iniziale verso la secondaria inferiore o superiore è già il primo dei tanti passaggi, fino all'occupazione, che i giovani dovranno vivere nel corso della loro vita.

Dal punto di vista didattico ed educativo, il progetto si presenta come un *agire generativo* che, a partire prima da una intuizione e poi da una previsione di azione, conduce il soggetto verso il possibile e ancora indefinibile.

A tal fine, in relazione alla progettazione generativa, un approfondimento particolare viene riservato ai *percorsi didattici in alternanza formativa* (Gulisano, 2017) che saranno differenziati, a seconda delle esigenze degli studenti e delle studentesse e del tipo di azienda e istituzioni in cui si metteranno alla prova, attraverso quattro diversi modelli di intervento, secondo la Legge 107/2015:

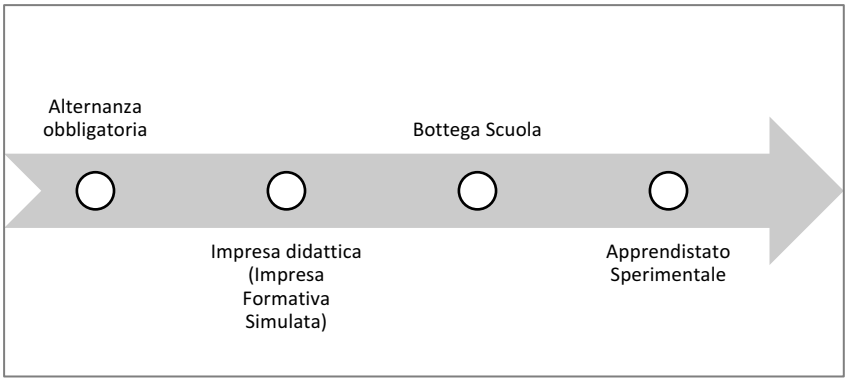


Fig. 1. Modelli di alternanza formativa

Inoltre, all'interno di questo scenario, la Legge 30 dicembre 2018, n. 145, relativa al "*Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*" apporta modifiche alla disciplina dei percorsi di alternanza scuola-lavoro. Tali modifiche, contenute nell'articolo 1, commi da 784 a 787, della citata Legge, prevedono, dall'anno scolastico 2018/2019, una ridenominazione degli attuali percorsi in alternanza scuola-lavoro in "*Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento - PCTO*".

La progettazione del percorso PCTO, come evidenziano le *Linee Guida Ministeriali* (Miur 2019, p. 13), implica *a priori* l'individuazione delle competenze

da sviluppare e il bilancio preventivo di quelle padroneggiate dallo studente in esito ad una analisi preliminare. Da tale confronto è possibile elaborare un progetto educativo, nel quale l'attività didattica, integrata o meno con l'esperienza presso strutture ospitanti, secondo gradi di complessità crescente, deve condurre alla realizzazione di un compito reale che vede la partecipazione attiva dello studente.

Alcune competenze trasversali, quali *autonomia, creatività, innovazione nel gestire il compito assegnato, capacità di risolvere i problemi (problem solving), comprensione della complessità dei vari linguaggi, comunicazione, organizzazione, capacità di lavorare e saper interagire in un gruppo (team-working), flessibilità e adattabilità, precisione e resistenza allo stress*, sono oggi quelle più richieste ai giovani in ambito lavorativo.

Sotto il profilo operativo è necessario:

– individuare accuratamente le competenze trasversali e/o professionali da sviluppare, in termini funzionali a favorire l'auto-orientamento dello studente;
– promuovere la riflessione degli studenti sulle loro preferenze, attitudini e attese relative all'esperienza da realizzare;
– coinvolgere gli studenti nella progettazione dei percorsi;
– attuare una efficace comunicazione con le famiglie;
– accompagnare gli studenti nell'osservazione e nella riflessione sui percorsi attivati, ivi comprese (laddove previsto) le dinamiche organizzative e i rapporti tra soggetti nell'organizzazione ospitante, condividere e rielaborare criticamente in aula quanto sperimentato fuori dall'aula;
– documentare l'esperienza realizzata, anche attraverso l'utilizzo degli strumenti digitali;
– disseminare e condividere i risultati dell'esperienza.

Questa spinta all'*agire autodeterminato* caratterizza tutti i soggetti-persona, indipendentemente dalle loro abilità e competenze, ed è una delle condizioni di base su cui si fonda la *qualità stessa della vita di ognuno*.

Inoltre, in attuazione dell'articolo 26 della Legge n. 175/2022, il Ministero dell'Istruzione e del merito ha emanato il Decreto Ministeriale 31 dicembre 2024, n. 269 - *Decreto concernente le prime misure per l'attuazione della riforma dell'istruzione tecnica*.

Nell'articolo 1 del Decreto, il Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), nel quadro delle finalità generali della riforma, detta alcune disposizioni riguardanti la prima applicazione, per l'anno scolastico 2025-2026, della riforma degli istituti tecnici.

L'aggiornamento dei curricoli vigenti di tali istituti prevede:

– valorizzazione della metodologia didattica per competenze, caratterizzata dalla progettazione interdisciplinare e dalle unità di apprendimento;
– aggiornamento del Profilo educativo, culturale e professionale (PECUP) dello studente;
– incremento degli spazi di flessibilità;
– definizione di meccanismi volti a dare la continuità degli apprendimenti nell'ambito dell'offerta formativa dei percorsi di istruzione tecnica con i percorsi dell'istruzione terziaria nei settori tecnologici;
– attuazione di specifiche attività formative destinate al personale docente degli istituti tecnici, finalizzate alla sperimentazione di modalità didattiche laboratoriali, innovative, coerentemente con le specificità dei contesti territoriali.

Nell'articolo 2 si sottolinea che l'assetto didattico dei percorsi di istruzione tecnica è incentrato sulla didattica per competenze e sull'integrazione dei saperi, attraverso un'organizzazione del curricolo per *unità di apprendimento* «finalizzate all'acquisizione o alla mobilitazione di conoscenze e abilità necessarie per promuovere e sviluppare competenze che consentano di gestire compiti di realtà attraverso la partecipazione attiva e autonoma degli studenti» (MIM, 2024).

Una particolare attenzione viene riservata nell'articolo 3 alla connessione tra scuola e mondo del lavoro e dei contesti produttivi di livello locale, nazionale e internazionale. Dirigenti e docenti degli istituti tecnici dovranno favorire la costituzione di alleanze scuola-impresa, mediante la stipula di convenzioni, accordi di partenariato finalizzati alla realizzazione di attività co-progettate.

In questa prospettiva, l'alternanza formativa rappresenta un'ottima opportunità di inclusione per gli studenti con disabilità. Tali percorsi, infatti, hanno una importante valenza didattico-formativa ed educativa per i soggetti-persona che vi partecipano, in quanto vanno ad operare su tutti gli assi di sviluppo, rappresentando un'ottima occasione di inclusione scolastica: «se organizzati in maniera accurata, infatti, offrono agli alunni l'opportunità di esprimersi in contesti lavorativi, migliorando sia la motivazione all'apprendimento che la propria autostima» (Conclave, 2018, p. 2).

Bibliografia

Conclave M. (2018). *Pari opportunità per i disabili nell'alternanza scuola-lavoro*. In https://nuovi-lavori.it/index.php/pari-opportunita-per-gli-studenti-disabili-nell-alternanza-scuola-lavoro.

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*.

Filippi R. (2011). *Mappe educative e setting pedagogici nella dimensione formativa del linguaggio*. Roma: Armando.

Gulisano D. (2019). *Scuola, competenze e capacit-azioni. Nuove sfide didattico-pedagogiche per la professionalità attiva del docente. Un'indagine esplorativa*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

Gulisano D. (2017). *Formazione, lavoro e sapere professionale. Modelli e Pratiche di alternanza formativa fra Italia e Francia*. Brescia-Lecce: Pensa MultiMedia.

Ianes D. (2013). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.

Lepri C. (Ed.). (2017). *La persona al centro. Autodeterminazione, autonomia, adultità per le persone disabili*. Milano: Franco Angeli.

MIM. (2024). *Decreto concernente le prime misure per l'attuazione della riforma dell'istruzione tecnica in applicazione dell'articolo 26, comma 4-bis, del decreto-legge 23 settembre 2022, n. 144, convertito con modificazioni con la legge 17 novembre 2022, n. 175*“, accompagnato dal Documento di Approvazione della Corte dei Conti Prot. n. 582 del 06.02.2025.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2019). *Linee Guida Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento*. In https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf.

Mulè P., Gulisano D. (Ed.). (2024). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi per una scuola di qualità*. Roma: Studium.

Mulè P. (Ed.). (2018). *Alternanza formativa e identità professionale dei disabili di scuola secondaria di secondo grado. Un'indagine esplorativa*. Ragusa-Catania: Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo ar.l Onlus.

ONU. (2008). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. In https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Pasqualotto L. Lascoli A. (ed.) (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.

Pati L. (2007). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.

Pavone M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*. Milano: Mondadori.

UNESCO. (1994). *Dichiarazione di Salamanca*, In https://sito01.seieditrice.com/concorso-idr/files/2018/06/2_5_DichiarazionediSalamanca-1994_UNESCO.pdf.

SP4 – 9
La transazione digitale del PEI come opportunità di formazione permanente dei docenti e proiezione al Progetto di Vita

Fabio Corsi[1]

La «Missione 4» del P.N.R.R. per il settore istruzione e ricerca prevede il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione, promuovendo la continuità verticale dagli asili nido all'università (componente 1). Inoltre, il D.M. 66/2023 promuove la didattica digitale integrata (componente 2.1) e la formazione alla transazione digitale per tutto il personale scolastico (dirigenti scolastici, direttori dei servizi generali e amministrativi, personale ATA, docenti, personale educativo), in coerenza con i quadri di riferimento europei per le competenze digitali. Inoltre, tutti i docenti evidenziano quanto il momento iniziale dell'anno scolastico, caratterizzato dalla stesura dei PEI, sia motivo di grande impegno da parte dell'intera comunità scolastica. È possibile sintetizzare queste due istanze come occasione formativa? In secondo luogo: tali premesse possono costituire l'occasione per costruire un continuum tra il PEI e il Progetto di Vita? È quanto, con tre Istituti Comprensivi, due Istituti d'Istruzione Superiore ed un soggetto privato sociale si è provato ad implementare.

Keywords: Transazione digitale, PEI, Progetto di Vita, ICF, formazione permanente all'inclusione.

1. Le domande

Il presente contributo restituisce il percorso di una Ricerca Azione condotta in collaborazione con tre Istituti Comprensivi, due Istituti di Istruzione Superiore e una cooperativa multiservizi territoriale per gli educatori scolastici, nel territorio della Regione Veneto e della Regione Lombardia. La domanda di ricerca è la seguente: «la digitalizzazione del PEI dalla scuola per l'infanzia fino alla maggiore età può diventare uno strumento verticale che accompagni la persona con disa-

1 Fellow Researcher e Docente a contratto in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona

bilità lungo tutto il percorso scolastico, fino alla vita adulta e alla prospettiva del Progetto di Vita?».

In quale modo queste sei realtà, apparentemente così diverse e distanti tra loro, pervengono alla medesima domanda all'Università di Verona nello stesso momento storico? Si restituiscono brevemente alcune delle circostanze che hanno portato a tale concomitanza: in primo luogo, un rapporto di fiducia e di reciproca collaborazione tra le figure di sistema e il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Nel corso degli ultimi cicli TFA, le attuali funzioni strumentali degli istituti di istruzione coinvolti si sono formate come insegnanti specializzati presso questa sede; inoltre, i Dirigenti Scolastici sono stati coinvolti quali referenti dall'Ufficio Scolastico Regionale per le commissioni finali delle ultime edizioni del corso di specializzazione per il sostegno: come docenti del TFA si sono mantenuti e coltivati i rapporti di collaborazione con il territorio anche dopo la conclusione del percorso formativo. In secondo luogo, la vicinanza territoriale: tali istituzioni, seppur su due Regioni differenti, condividono una zona di prossimità che alimenta la collaborazione reciproca, pertanto: la volontà di un comune e concomitante percorso formativo è derivata, letteralmente, dal "passaparola" tra Dirigenti e figure di sistema. In terzo luogo, il bisogno comune di razionalizzare la progettazione educativa, derivante dai bisogni di: a) ottimizzare i tempi di lavoro dedicati alle stesure dei PEI; b) organizzare le sessioni progettuali in modo effettivamente inclusivo, coinvolgendo efficacemente e fattivamente gli insegnanti curricolari, le figure di sistema, le reti sociali primarie (famiglie ed esercenti la responsabilità genitoriale) e le reti di prossimità (le diverse realtà del privato sociale che, a vario titolo, sostengono l'inclusione delle persone con bisogni educativi speciali in età scolare e al passaggio all'età adulta).

Definita la cornice prodromica, la domanda di ricerca può esprimersi in termini di: ‹‹è possibile che sei realtà territoriali che collaborano tra loro per continuità (da istituti comprensivi a istituti di istruzione superiore) e per prossimità (il privato sociale) possano tradurre il momento di stesura dei PEI come momento formativo collettivo, razionalizzando modi e tempi di progettazione?››

In quale cornice la presente Ricerca-Azione sia stata pensata e concretizzata? L'incipit dell'avviso pubblico del Ministero dell'Istruzione e del Merito «Formazione del personale scolastico per la transizione digitale» (2024) indica: "La linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza prevede la "creazione di un sistema multidimensionale per la formazione continua dei docenti e del personale scolastico per la transizione digitale". Il decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 12 aprile 2023, n. 66, ha destinato specifiche risorse a favore di tutte le istituzioni scolastiche statali, della regione Valle d'Aosta e delle province autonome di Trento e Bol-

zano, quali nodi formativi locali del sistema di formazione continua per la transizione digitale, finalizzato alla realizzazione di percorsi formativi per il personale scolastico (dirigenti scolastici, direttori dei servizi generali e amministrativi, personale ATA, docenti, personale educativo) sulla transizione digitale nella didattica e nell'organizzazione scolastica, in coerenza con i quadri di riferimento europei per le competenze digitali" (MIM, 20 novembre 2024).

La stesura e condivisione del Piani Educativi Individualizzati, dall'inizio dell'anno scolastico fino alla data del 31 ottobre, è un momento percepito come molto importante da parte di tutta la comunità scolastica, delle reti sociali primarie (famiglie o altro) e delle reti di prossimità: una fase complessa all'inizio dell'anno scolastico poiché definisce le basi progettuali e operative dei mesi a seguire. In quale modo l'occasione offerta dalla Missione 4 del PNRR può creare uno strumento di lavoro che coinvolga tutti questi attori in modo organico? È possibile pensare che tutto il personale scolastico collabori all'ideazione del PEI in ogni sua fase, superando alcune dicotomie che vedrebbero gli insegnanti specializzati quali promotori del PEI e gli insegnanti curricolari come marginali nella pianificazione didattica? Il Terzo Settore (famiglie e servizi pubblici o privati convenzionati) chiedono ai diversi interlocutori risposte maggiormente orientate alla dignità, alla realizzazione personale, all'autonomia dei loro figli in contesti di inclusione scolastica, sociale e lavorativa. Tali principi sono stati introdotti dalla Legge n. 227/2021 e sanciti dal Dlgs. n. 62/2024: è possibile pensare ad uno strumento di lavoro che possa garantire la continuità tra la progettazione educativa individualizzata ed il progetto di vita?

2. La cornice operativa

Il presente progetto inizia a marzo 2025, coinvolgendo inizialmente un istituto di istruzione superiore della Lombardia (istituto agrario) e un istituto comprensivo del Veneto occidentale; le due realtà sono tra loro confinanti. In vista della imminente conclusione dell'anno scolastico, si ipotizzano (per ciascun istituto) quattro incontri di due ore ciascuno, una volta a settimana. Per le due istituzioni coinvolte per prime, lo scopo è quello di creare un metodo di lavoro che consenta di concludere i PEI in essere e di creare un metodo di lavoro da poter utilizzare all'inizio dell'anno scolastico successivo.

La seconda fase del progetto coinvolge un secondo istituto di istruzione superiore della Lombardia (liceo artistico) e due istituti comprensivi del Veneto occidentale: il territorio è lo stesso della fase precedente, su Comuni confinanti. Questa seconda edizione si svolge da fine settembre a fine ottobre del 2025, con il medesimo format: quattro incontri di due ore, una volta la settimana; in questa seconda fase, lo scopo è quello di definire collegialmente i PEI per tutta l'istitu-

zione scolastica, entro la scadenza del 31 ottobre. Questa seconda fase è agevolata dal fatto che i Dirigenti e le Funzioni Strumentali dei rispettivi istituti coinvolti hanno avuto modo di confrontarsi tra aprile e settembre, facilitando la partenza della seconda edizione.

La formazione con la cooperativa multiservizi, che fornisce il personale scolastico (educatori ed assistenti alla comunicazione), è avvenuta in una terza fase, iniziata a ottobre 2025 e conclusasi in gennaio 2026; in questo caso, le ore di formazione sono state venti, poiché la richiesta formativa conteneva anche il passaggio dal Piano Educativo Individualizzato al Progetto di Vita.

Da un punto di vista amministrativo, gli istituti comprensivi e gli istituti di istruzione superiore hanno avuto accesso ai fondi PNRR dedicati alla transazione digitale, mentre la cooperativa multiservizi ha attinto parte a fondi propri, parte ad un contributo erogato dal Distretto di appartenenza.

I partecipanti alla formazione, per gli istituti comprensivi e di istruzione superiore, sono stati: docenti curricolari (per gli I.C.) e referenti di dipartimento (per gli I.S.S.), docenti specializzati sul sostegno, funzioni strumentali, e R.T.D. (responsabili alla transazione digitale); tali figure professionali hanno partecipato attivamente ad ogni sessione della formazione. Occasionalmente sono stati presenti anche i Direttori Servizi Generali e Amministrativi e i Dirigenti Scolastici, i quali hanno svolto la maggior parte del lavoro in tempi diversi, al fine di garantire l'adeguato supporto amministrativo e la corretta gestione dei dati personali e sensibili degli alunni/studenti coinvolti nella progettazione.

Per la cooperativa multiservizi erano presenti il Rappresentante Legale e il Coordinatore dei servizi, tutto il personale educativo scolastico e gli assistenti alla comunicazione.

3. Strumentazione e fasi del lavoro

a. Preparazione del data-base

La prima fase del progetto è stata curata dalle funzioni strumentali e dai responsabili alla transazione digitale: ogni istituto scolastico ha dovuto creare uno spazio digitale dove poter contenere e condividere la documentazione che si sarebbe elaborata durante la formazione, curando che tale spazio virtuale garantisse, al contempo, una semplice fruibilità da parte di tutti gli insegnanti coinvolti e la necessaria sicurezza informatica a tutela dei dati che vi sarebbero stati contenuti. Usando lo spazio web di proprietà sul sito della scuola, o spazi web opportunamente dedicati (ad esempio "SharePoint"), ogni istituto di istruzione ha proceduto a creare le cartelle di lavoro e gli account che sarebbero stati necessari per la transazione digitale del PEI. Gli Istituti Comprensivi hanno creato tre grandi sottoinsiemi corrispondenti ai tre cicli infanzia, primaria e secondaria di primo grado:

all'interno di ciascuno avrebbe trovato luogo la cartella relativa al singolo minore, contenente il profilo di funzionamento e il piano educativo individualizzato; gli Istituti di Istruzione Superiore hanno proceduto con una doppia organizzazione: una per sezione (in base all'ambito di specializzazione caratteristico dell'Istituto) e una seconda, parallela, per Dipartimenti dalla prima alla quinta classe. Nella figura seguente sono esemplificati gli account che sono stati creati

Fig. 1. Indicazioni per la creazione degli spazi web di lavoro

Data la delicatezza dei dati che si sarebbero condivisi all'interno di tali cartelle, è risultato fondamentale l'apporto dei DSGA per la scelta dello spazio web che garantisse adeguata protezione dei dati personali (a tal proposito, altre piattaforme cloud libere e gratuite sono state scartate in quanto la *privacy policy* non offriva adeguate garanzie secondo il GDPR Regolamento UE 2016/679); in secondo luogo, è stato necessario redigere una vera e propria anagrafica dei docenti in possesso delle password per accedere ad ogni account, con la definizione di tempistiche certe per l'aggiornamento delle password (stabilita con cadenza semestrale) e di chi se ne dovesse occupare (le funzioni strumentali). Tale anagrafica è in possesso del Dirigente Scolastico, quale garante legale dell'istituzione (Linee Guida Garante della Privacy, Agenzia per la Cybersicurezza Nazionale, 2023).

La prima fase di preparazione della transazione digitale dei PEI ha visto un grande lavoro di preparazione e di organizzazione, creando procedure di lavoro in parte inedite, come quelle della gestione degli account e dei relativi criteri di accesso.

La cooperativa multiservizi, essendo stata l'ultima realtà coinvolta nella formazione, ha potuto godere del *know-how* precedentemente definito dalle scuole, applicando al proprio data-base i medesimi criteri già sperimentati precedentemente dalle scuole

Fig. 2. Organizzazione account per cooperativa multiservizi

b. Il PEI su base ICF

Preparato il data-base dove conservare gli elaborati secondo gli standard di sicurezza e secondo i criteri di accessi in base al ruolo di lavoro o del ciclo di istruzione, gli insegnanti e gli educatori sono stati formati all'utilizzo della piattaforma ICF creata dall'Università degli Studi di Verona (Icf-Scuola, strumenti e applicazioni, piattaforma web), utilizzando come log-in e password quanto stabilito nella fase precedente. Buona parte del corpo docente già conosce il linguaggio ICF, pertanto: si è reso necessario qualche affiancamento formativo per i pochi docenti ancora sprovvisti; tutti gli altri, suddivisi in sottogruppi in base al ciclo di istruzione o dipartimento, hanno proceduto alla costruzione del profilo di funzionamento (Lascioli & Pasqualotto, 2021). L'elaborazione del PDF ha richiesto tutto il primo incontro e circa metà del secondo, lavorando in sottogruppi di circa cinque o sei persone, per un totale di circa tre ore di lavoro: al termine del quale, ogni sottogruppo composto da docenti specializzati e curricolari è pervenuto ad una base di dati sufficiente per elaborare i progetti individuali secondo la normativa vigente (D.M. 153/23). In modo analogo, il personale educativo della cooperativa multiservizi ha proceduto sia alla strutturazione del profilo di funzionamento scolastico, sia a quello relativo al progetto di vita, usando la piattaforma web dedicata, costruita in osservanza alla L. 62/2024 e che utilizza, quale base di dati, l'*Adult Disability Assesment Tools* (noto come ICF-ADAT), (Lascioli & Pasqualotto, 2025).

c. La progettazione condivisa

Entrambe le piattaforme ICF, sia elativa ai PEI sia al progetto di vita, consentono di scaricare i dati relativi al profilo di funzionamento in formato "Json" (Ja-

vaScript Object Notation), un formato di testo per rappresentare e scambiare dati in modo strutturato: è leggibile sia dagli esseri umani che dalle macchine, ed è diventato uno degli standard più diffusi nel mondo informatico. Inserendo la versione json del questionario icf in un framework di intelligenza artificiale è possibile ottenere delle possibili elaborazioni e/o dei suggerimenti in merito al profilo di funzionamento, alle parti del progetto educativo individualizzato dalle sezioni 1 alla 7, al progetto di vita. Gli insegnanti e gli educatori hanno utilizzato questi suggerimenti a scopo formativo finalizzato all'autoriflessione condivisa (Cottini, 2017): in quale modo l'elaborazione dei dati attraverso l'intelligenza artificiale può costituire una base per l'elaborazione di una didattica speciale finalizzata all'inclusione? I framework A.I. utilizzati sono di tipo generativo e probabilistico, pertanto mai esenti completamente da suggestioni o idiosincrasie: di questo i docenti e gli educatori ne sono consapevoli. Dalle riflessioni condivise, emerse durante il terzo e quarto incontro di formazione, i partecipanti riferiscono che l'elaborazione automatica delle informazioni fornisce una visione più obiettiva del questionario ICF, meno condizionata dall'emotività delle persone. In altre parole: passare direttamente ad elaborare il PEI sulla scorta del profilo di funzionamento, senza un'adeguata elaborazione e riflessione condivisa, porta con sé il rischio di focalizzare obiettivi educativi comunque pertinenti, ma talvolta condizionati dall'emergenza educativa o dall'emotività dei partecipanti. Invece, una panoramica elaborata da uno strumento che tiene effettivamente conto di tutte le variabili indicate nel questionario, consente di dare il giusto peso alle priorità educative, per quanto poi debbano essere riviste e contestualizzate dai caregivers.

4. Risultati

Quali prime conclusioni è possibile trarre a margine di questo percorso formativo, che ha coinvolto tre Istituti Comprensivi, due Istituti di Istruzione Superiore ed un Ente privato sociale? In primo luogo, i tempi e la contemporaneità della proposta: tutti gli interlocutori coinvolti (Dirigenti, figure di sistema, Rappresentanti Legali) sono concordi nell'affermare che il momento storico sia idoneo per una vera e propria "riforma epocale, accompagnata dal mondo associativo, che segna il passaggio dall'assistenzialismo alla valorizzazione della persona con disabilità" (Ministero per la Disabilità, 24 luglio 2025). Il modo di procedere alla progettazione educativa nella scuola e nei servizi del terziario non è nuovo, sono nuove le sinergie e le collaborazioni che si stanno creando e che meriteranno ulteriori livelli di indagine e approfondimento.

La digitalizzazione del PEI, attraverso gli strumenti tecnologici dell'ICF, consolida un linguaggio ed un'operatività comune e trasversale alle diverse fasi della vita: gli insegnanti hanno testimoniato come avere un unico data-base comune

permetta un passaggio delle informazioni più sicuro, veloce ed efficace tra colleghi e tra diversi cicli scolastici. Un alunno/alunna con disabilità potrà possedere un unico "contenitore" con il suo profilo di funzionamento, da aggiornare nel corso della crescita, e i diversi progetti educativi a lui/lei riferiti: per insegnanti, familiari e operatori significa maggiore ordine nelle comunicazioni e un grande risparmio di tempo. Il personale educativo del Terzo Settore (la cooperativa multiservizi coinvolta nella formazione) testimonia di non aver trovato alcuna particolare difficoltà nel passare dalla progettazione educativa per minori all'ipotesi del progetto di vita per l'età adulta: ora si tratterà di creare le dovute sinergie con i referenti di Distretto/Ambito (assistenti sociali, personale sanitario, Direzione di Distretto), in modo tale che la comunicazione interistituzionale diventi efficace e proficua.

Il personale docente, sia del Primo sia del Secondo ciclo di istruzione, riportano unanimemente un aspetto che dovrà essere indagato e approfondito con successive ricerche: condividere i PEI ad inizio dell'anno scolastico ha permesso di superare definitivamente alcune indebite dicotomie tra il docente curricolare e il docente specializzato in inclusione, facendo esperire la consapevolezza che le due professionalità sono più sinergiche tra di loro di quanto l'esperienza non facesse apparire. Ciò ha trovato ampia concretizzazione nella progettazione: nel PEI la pianificazione educativa e quella didattica sono state fatte "a più mani", conferendo al progetto una qualità più coerente ed organica. Nel Secondo ciclo di istruzione, i docenti specializzati in inclusione hanno creato un data-base comune con i colleghi dei diversi dipartimenti, in modo tale da poter condividere il materiale didattico e i criteri con cui costruire le verifiche di apprendimento. Applicando e interpretando la normativa (D.M. 153/2023, All. B) il gruppo docenti ha creato delle linee guida interne all'Istituto di Istruzione Superiore in modo tale che, dal 31 ottobre di ogni anno, ogni studente con disabilità o con bisogni educativi speciali possa avere il proprio progetto o il piano didattico personalizzato, con condivisione del materiale didattico idoneo al suo profilo di funzionamento e le modalità di verifica degli apprendimenti in modo equipollente, individualizzato, personalizzato o differenziato, a seconda della personale situazione.

Alla fine della formazione, tutto il personale coinvolto (circa quattrocento persone, tra docenti e personale educativo) ha riportato quanto sia stato impegnativo ideare i database e stilare per la prima volta il questionario ICF; allo stesso modo hanno riconosciuto che il lavoro, in gruppi misti di docenti e trasversale all'età adulta, abbia conferito alla progettazione livelli inediti di consapevolezza, di partecipazione reciproca, maggiore organicità, minore dispendio di tempo nelle fasi successive. Questi aspetti saranno approfonditi nei "follow-up" già previsti a margine della formazione, e indagati con ulteriori strumenti di ricerca.

Bibliografia

Adult Disability Assessment Tools (Icf-Adat): definizioni operative https://drive.google.com/file/d/15iRU0uRnOSJ_1K8PZ6xUMccqCFHRpPK-/view

Bruni, F., Petti, L., & De Angelis, M. (2022). La formazione iniziale degli insegnanti di sostegno. Esiti di un'indagine esplorativa sulle credenze professionali e i bisogni formativi degli specializzandi dell'Università del Molise. *Education Sciences & Society,* 2, 91-108.

Corsi, F. (2026, in corso di pubblicazione). Autoefficacia percepita e rilevata degli insegnanti di sostegno. *RicercAzione.*

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica.* Roma: Carocci.

Decreto Ministeriale 153, 1° agosto 2023, redazione del PEI e nuovi modelli https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html

Delega al Governo in materia di Disabilità, comunicazione della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 24 luglio 2025. https://disabilita.governo.it/it/attivita-svolte-e-in-programma/delega-al-governo-in-materia-di-disabilita/

De Mutiis, E. (2025) *Il docente specializzato e inclusivo.* Lecce: Pensa Multimedia.

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 n. 111 del 14.05.2024. https://www.gazzettaufficiale.it-/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2024-05-14&atto.codiceRedazionale=24G00079&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario

GDPR Regolamento UE 2016/679 modificato dal D.Lgs. 101/2018 https://www.garanteprivacy.it/documents/10160/0/Regolamento+UE+2016+679.+Arricchito+con+riferimenti+ai+Considerando+Aggiornato+alle+rettifiche+pubblicate+sulla+Gazzetta+Ufficiale++dell%27Unione+europea+127+del+23+maggio+2018

Linee Guida Garante della Privacy, Agenzia per la Cybersicurezza Nazionale, 2023 https://www.agendadigitale.eu/sicurezza/nuove-linee-guida-per-la-sicurezza-delle-password-tutto-cio-che-enti-e-aziende-devono-sapere/

Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF.* Roma: Carocci.

Lascioli, A., Pasqualotto, L. (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori.* Roma: Carocci.

Legge 22 dicembre 2021, n. 227 *Delega al Governo in materia di disabilità.* Gazzetta Ufficiale, serie generale n. 309 del 30.12.2021. https://www.gazzettaufficiale.-it/eli/id/2021/12/30/21G00254/SG

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). Decreto Ministeriale n.66/2023. *Decreto di riparto delle risorse alle istituzioni scolastiche, in attuazione della linea di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" nell'ambito della Missione 4, Componente 1 - "Potenziamento dell'offerta dei servizi all'istruzione: dagli asili nido all'Università" del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea - Next Generation EU.* 12 aprile 2023 from https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-66-del-12-aprile-2023

Ministero dell’Istruzione e del Merito (2024). *Formazione del personale scolastico per la transizione digitale. Istituzioni scolastiche paritarie non commerciali.* 20 novembre 2024, from https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/11/m_pi.AOOGABMI.-REGISTRO-UFFICIALEU.0168719.20-11-2024.pdf

Piattaforma Web per la creazione del Profilo di Funzionamento su base ICF Scuola https://www.icf-scuola.it/strumenti

Piattaforma Web per la creazione del Profilo di Funzionamento su base ICF-ADAT https://www.progettodivita.org/strumenti

(SP5)

Sezione Parallela 5

Capacitare le famiglie nella definizione dei progetti di vita delle persone con disabilità: studi, ricerche ed esperienze

SP5 – 1
Progetto di vita e osservazione del gioco: un connubio possibile in ottica inclusiva nell'infanzia

Nicoletta Rosati[1]

Il presente contributo analizza la centralità del Progetto di Vita sin dalla prima infanzia come strumento cardine per la promozione dell'autodeterminazione e dell'inclusione dei bambini con disabilità. Muovendo dalla necessità di superare il modello puramente biomedico, l'articolo propone l'integrazione della tecnica osservativa *Watch Me Play* all'interno della cornice progettuale del Progetto di Vita e del Piano Educativo Individualizzato. Attraverso il gioco spontaneo, inteso come principale mediatore relazionale e conoscitivo, è possibile far emergere potenzialità e bisogni che la sola diagnosi clinica non è in grado di intercettare. Vengono infine presentati i risultati di un'indagine conoscitiva condotta in contesti educativi 0-6 del Comune di Roma, evidenziando l'efficacia del WMP nel sostenere la diade *caregiver*-bambino e nel qualificare la progettazione pedagogico in un'ottica inclusiva per tutti i bambini.

Keywords: infanzia, progetto di vita, inclusione, genitori, gioco

1. Progetto di vita e infanzia

Il progetto di vita (PdV) è uno strumento educativo fondamentale per chiunque voglia occuparsi e collaborare con la famiglia di persone con disabilità (Canevaro, Gianni, Calligari.2021; Mitchell, Sutherland, 2022). La predisposizione del progetto di vita dovrebbe coinvolgere il bambino con disabilità fin dalla prima diagnosi del suo disturbo. Se la diagnosi avviene precocemente, la redazione del progetto di vita può svolgere un'azione supportiva efficace e facilitare lo sviluppo olistico della personalità del bambino evitando una focalizzazione dell'attenzione soltanto sul disturbo o la disabilità (OMS, 2007). Se il progetto di vita fonda buona parte della sua struttura in un'ottica ludica, considerando il gioco come veicolo principale di espressione e di comunicazione per il bambino con disabilità

1 Professore associato, Università Lumsa.

e per la sua famiglia (Besio, Zappaterra, 2018), allora il piccolo si incontra con un facilitatore privilegiato per la sua crescita bio-psico-sociale.

Progettare "la vita" significa guardare oltre il limite della condizione attuale, pianificando processi di apprendimento, relazioni e partecipazione che costituiranno l'impalcatura di qualità per l'esistenza futura. Nell'infanzia, tale progettazione deve assumere un'ottica olistica, evitando che l'approccio professionale e quello genitoriale rimangano bloccati dalla considerazione della sola disabilità. Come suggerito dall'OMS (2007) attraverso il framework dell'ICF, la disabilità non è una caratteristica intrinseca del soggetto, ma il risultato dell'interazione tra condizioni di salute e fattori contestuali. In tal senso, il PdV agisce come un facilitatore ambientale che mira a potenziare le capacità residue e a rimuovere le barriere alla partecipazione.

Se il PdV deve essere a misura di bambino, non si può pensarlo senza considerare la dimensione ludica. Il gioco non è solo un'attività ricreativa, ma lo strumento grazie al quale il bambino cresce, lo spazio in cui sperimenta il sé e il mondo (Besio & Zappaterra, 2018). L'attività ludica favorisce la comunicazione anche in presenza di disabilità che impediscono l'uso del linguaggio verbale. È fonte di dati dinamici ricavabili dall'osservazione di un bambino che gioca molto più che dai test standardizzati.

L'approccio inclusivo non guarda soltanto la diagnosi di una disabilità, ma considera il bambino nella sua totalità di persona unica, originale e irripetibile. L'osservazione sistematica del gioco diventa la metodologia privilegiata per personalizzare realmente il percorso educativo e riabilitativo.

2. La tecnica del Watch Me Play

In questo scenario si inserisce la tecnica *Watch Me Play* (WMP), sviluppata originariamente per supportare i bambini che hanno vissuto esperienze di affido o traumatiche o che presentano difficoltà relazionali (Wakelyn, 2019; Wakelyn, Katz, 2020). Watch Me Play! (WMP) è stato originariamente sviluppato nel contesto della Tavistock Clinic, un servizio di salute mentale territoriale, a Londra, con l'obiettivo di offrire un intervento, a neonati e bambini ,che per le particolari condizioni familiari o per le condizione di affido, avrebbero ricevuto scarse attenzioni sul piano relazionale.

WMP consiste in un intervento precoce progettato per sostenere la sintonia affettiva tra il *caregiver* e il bambino così da promuovere il benessere socio-emotivo e la resilienza di entrambi. Il WMP prevede che l'adulto (genitore, educatore o terapista) dedichi un tempo strutturato all'osservazione del gioco spontaneo, limitandosi a riflettere e rispondere ai segnali ludici del piccolo senza dirigerli.

Il programma WMP può essere somministrato dalle prime settimane di vita

fino agli otto anni, a seconda del tipo di gioco che il bambino gradisce e per cui è pronto. Il metodo prevede che un genitore o un educatore osservi il bambino giocare liberamente, parlando con lui del suo gioco per venti minuti al massimo. I genitori si preparano spegnendo ogni strumento elettronico di comunicazione e predisponendo una piccola selezione di giocattoli non elettronici. Il genitore osserva il bambino mentre gioca, partecipando solo se invitato dal piccolo e lasciando che sia il bambino a guidare il gioco, purché in sicurezza. Il genitore segue il gioco e descrive ciò che il bambino sta facendo.Se la tecnica viene utilizzata con neonati, il genitore nota e segue i segnali del bambino; ne rispecchia le espressioni facciali, i movimenti e i suoni; e parla al piccolo imitando le sue espressioni o i suoi versi come se fosse una conversazione. Questo permette di capire a cosa sia interessato il neonato. I genitori sono incoraggiati a annotare le proprie riflessioni in un diario al termine di ogni sessione. Alcuni incontri sono facilitati da un operatore esperto che si unisce al genitore nell'osservazione del bambino o del neonato, parlando al bambino del suo gioco e fornendo suggerimenti al genitore laddove necessario. Verso la fine della sessione, l'operatore discute con il genitore cosa ha osservato, se c'era qualcosa di nuovo nell'attività ludica del bambino, cosa ha divertito o frustrato il piccolo e l'esperienza stessa del genitore. Una sessione con la presenza dell'operatore può durare fino a un'ora. Il WMP è un modello flessibile che si adatta alla disponibilità di tempo dei genitori, alle loro esigenze e alle risorse che i servizi possono offrire.

Seguendo le modalità sopra descritte, le sessioni di osservazioni possono essere svolte nei servizi educativi per l'infanzia, da educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia.

Il primo manuale del WMP è stato pubblicato nel 2019, seguito da una versione riveduta e ampliata nel 2020 (Wakelyn , Katz); la richiesta di formazione per questa tecnica osservativa è stata crescente. La pubblicazione del manuale nel 2020 ha coinciso con i *lockdown* dovuti al COVID-19, periodo in cui molti servizi hanno supportato i propri utenti o pazienti da remoto. Pertanto, nel 2020 e nel 2021, in Gran Bretagna, il WMP è stato erogato dai servizi online o in una modalità mista (online e in presenza). Questa tecnica si è rivelata utile per le famiglie e i bambini che affrontano difficoltà relazionali, sospetti problemi di salute mentale infantile, problemi di salute mentale dei genitori e ritardi nello sviluppo del bambino.

Occorre poi considerare che l'osservazione del bambino che gioca in un contesto a lui noto permette di ricavare dati qualitativi e non mediati sull'interesse spontaneo del piccolo e i suoi punti di forza nell'organizzazione e nella gestione del gioco. Quando l'osservazione viene "insegnata" ai genitori si fa attenzione a che questi diventino co-partecipanti competenti e non soltanto esecutori di esercizi suggeriti.

Quando questa tecnica di osservazione viene praticata per il bambino con una

disabilità permette di realizzare un intervento precoce che, nel caso di disabilità intellettive primarie o in co-morbilità con altre patologie, può contribuire a migliorare la salute mentale dei bambini (DHSC,2021; AMS, 2020).

In quanto intervento preventivo, il WMP è progettato per integrare o precedere altri interventi, come il video-feedback o la terapia genitore-neonato. L'ampia fascia d'età (0-8 anni) include la possibilità di un intervento precoce nell'infanzia, fase in cui le relazioni e le traiettorie di sviluppo sono più suscettibili al cambiamento. È quindi essenziale sviluppare una base di evidenze per il WMP che permetta di offrire il giusto supporto alle famiglie.

Il protocollo del WMP prevede tre sessioni a settimana, per un totale di quindici sessioni in trentasette giorni. Il genitore o l'educatrice/insegnante svolge l'attività da solo, con il bambino per al massimo venti minuti. Un operatore esperto può partecipare all'osservazione una volta alla settimana, in questa modalità, l'operatore osserva e guida il genitore/educatrice/insegnante nel sostenere il gioco. Questa sessione dura un'ora circa ed è seguita da un *debriefing* post-seduta per discutere quanto osservato.

Il connubio tra la tecnica del WMP e il PdV è stato ipotizzato dalla scrivente, tenendo conto di alcuni elementi che possono favorire la progettazione per lo sviluppo olistico del bambino con disabilità. Uno dei primi elementi da considerare è l'*attunement* relazionale, quel processo delicato attraverso il quale una persona entra in risonanza con gli stati d'animo, i bisogni e le intenzioni di un'altra. L'*attunement* favorisce la creazione più stretta del legame tra il *caregiver* e il bambino, rende il primo pronto e aperto a cogliere i segnali non verbali del piccolo e fa sentire il bambino accolto e compreso in ciò che sta vivendo. Dopo aver ricevuto la diagnosi di disabilità, ai genitori viene "insegnata" in modo che questi non perdano quel particolare legame affettivo-relazionale sviluppato con il piccolo fin dalla sua nascita, proprio nelle interazioni di gioco, e che, dopo una diagnosi, possono non essere più curate.

3. L'indagine conoscitiva nei servizi 0-6 a Roma

Per testare la validità di questo connubio, è stata condotta un'indagine esplorativa in due nidi e due scuole dell'infanzia del comune di Roma coinvolgendo un totale di 80 bambini dei quali quattro con disabilità e 40 genitori (per ogni bambino è stato coinvolto un solo genitore). L'obiettivo è stato quello di verificare la trasferibilità dei dati ricavati dal WMP a supporto della redazione del PEI e del PdV in ottica inclusiva,.

L'indagine costituisce la prima parte di una ricerca più articolata che vorrebbe verificare se e in che modo la pratica sistematica del WMP riduca lo stress da "performance educativa" nelle educatrici/insegnanti e migliori, in presenza di

bambini con disabilità, la percezione dell'efficacia del PEI oltre a consentire una progettazione educativa più adeguata a ogni bambino nell'ottica dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose, Gordon,2014).

L'indagine ha coinvolto educatrici/insegnanti e genitoti in sessioni di osservazione da venti minuti ciascuna, ripetute tre volte alla settimana per cinque settimane, il setting di gioco è stato il nido o la scuola dell'infanzia, per i genitori, la casa e, per tre sessioni, anche il nido o la scuola. Il protocollo del WMP è stato arricchito da domande stimolo raggruppate in tre macrocategorie connesse con le finalità del PdV: area dell'iniziativa e dell'autonomia; area della relazione e della comunicazione e area simbolica ed emotiva. L'osservazione del gioco quindi è stata riportata in un diario di bordo fornito alle educatrici o alle insegnanti e alle famiglie coinvolte nell'indagine. Seguendo la guida delle domande-stimolo educatrici, insegnanti e genitori hanno risposto con frasi complete e articolate e non con semplici affermazioni o negazioni. Questo ha permesso di ricavare dati qualitativi più estesi. Come esempio di questo protocollo rivisitato, si riportano le domande stimolo usate per l'area dell'iniziativa e dell'autonomia: -Il bambino ignora i materiali strutturati? -Predilige i materiali sensoriali? Le frasi di risposta aperta a queste domande consentono di individuare e riportare nel PdV gli "interessi prevalenti" per motivare l'apprendimento del bambino.

Altre domande di questa area sono: -Quanto tempo il bambino esegue un'azione prima di cambiare? Il riferimento nel PdV è relativo agli obiettivi sulla persistenza attentiva e i tempi di lavoro.

Se un oggetto cade o si rompe, come reagisce il bambino? Per questa risposta il riferimento è alla valutazione delle strategie di *coping* e di resilienza contenute nel PdV.

Il protocollo per l'applicazione del WMP nei nidi e nelle scuole dell'infanzia coinvolti nell'indagine ha avuto un *focus* attentivo su tre pilastri fondamentali:

- lo spazio e il tempo: si è delimitato un "tempo speciale" (20 minuti) in cui il bambino ha avuto a disposizione giocattoli non strutturati (costruzioni, figure di animali, tessuti, colori, oggetti di uso comune, oggetti in legno, materiale naturale). L'ambiente veniva protetto da qualsiasi interruzione esterna;
- il ruolo dell'adulto: l'adulto siede accanto al bambino, ma non dirige l'attività. Osserva con attenzione e a tratti commenta a voce alta ciò che il bambino sta facendo. Per esempio, "Vedo che stai riempendo con la pasta i barattoli grandi". Questo feedback non giudicante conferma al bambino che la sua iniziativa ha valore e viene compresa;
- l'*attunement*: si cerca di creare una connessione emotiva. Per un bambino con disabilità, il momento del gioco libero è spesso l'unico tempo in cui non gli viene chiesto di eseguire una *performance* o un esercizio riabilitativo, consentendo così di far emergere abilità spontanee.

I dati raccolti hanno evidenziato come l'osservazione strutturata, secondo il protocollo WMP, permetta di cogliere sfumature comportamentali che sfuggono durante le consuete attività educative.

I primi risultati ottenuti comparando le varie osservazioni nel tempo hanno permesso di rivedere gli obiettivi progettati per le attività educative adattandole alle scelte ludiche dei piccoli. Hanno inoltre consentito di costruire una valida sinergia con le famiglie perché la condivisione delle osservazioni ha permesso di creare un linguaggio comune tra educatrici/insegnanti e genitori, riducendo le asimmetrie informative.

La partecipazione dei genitori è stato un elemento distintivo dell'indagine pilota, soprattutto in presenza di disabilità. Normalmente i genitori di un bimbo con disabilità sono sottoposti ad un notevole stress valutativo, con una sensazione di essere "attori" passivi, nella condizione di ricezione della diagnosi e di applicazione delle prescrizioni riabilitative. L'introduzione della tecnica del WMP ha ribaltato questa sensazione molto diffusa. Dagli incontri di *debriefing*, seguiti dopo l'effettuazione delle sessioni, i genitori dei bambini con disabilità hanno riferito di aver riscoperto il piacere del gioco e la semplice condivisione senza "dover insegnare" qualcosa al piccolo, come nella pratica riabilitativa. La presenza della ricercatrice in alcune sessioni ha permesso ai genitori/ e alle educatrici/insegnanti di individuare piccoli segnali comunicativi e/o abilità emergenti che prima non erano percepiti. Ciò ha determinato una crescita dell'autoefficacia educativa. Questi primi risultati sono stati condivisi anche dai genitori dei bambini a sviluppo tipico i quali hanno molto apprezzato le possibilità di giocare con i loro figli in un tempo dedicato e in uno spazio non occupabile da altri impegni. La condivisione delle osservazioni tra le famiglie dei bambini con disabilità e le educatrici/insegnanti ha creato una raccolta più completa di dati poi confluiti nel PEI e ha permesso di redigere un PdV partecipato. In particolare i dati qualitativi ricavati sono confluiti nella sezione del PdV relativa alla partecipazione, rendendo gli obiettivi più ecologici e sostenibili. Nonostante l'indagine sia stata svolta a livello iniziale, i risultati già depongono per il riconoscimento alla tecnica del WMP di un alto potenziale di inclusione per tutti i bambini. Si è notato come, nei casi di disabilità, l'osservazione del gioco permetta di superare la rigidità della diagnosi e di progettare un PdV che non si focalizzi su ciò che il bambino non "può fare", ma illustri una gamma di opportunità da sviluppare, nell'ottica dell'approccio bio-psico-sociale suggerito nell'ICF-CY (WHO, 2007).

Il proseguimento della ricerca prevede l'organizzazione di un protocollo standardizzato basato sul WMP, da implementare nei contesti 0-6 per facilitare la progettazione educativa e la redazione del PEI e del PdV

Bibliografia

Academy of Medical Sciences. *Mental health research goals 2020–2030* Retrived September 21, 2021 from https:// acmedsci. ac.uk/ file- download/ 63608 018

Besio, S., Zappaterra, T. (2018). *Children's play. Multifaceted aspects.* Pisa: ETS.

Canevaro A.,Gianni M.,Calligari L. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.

Department of Health and Social Care. *The best start for life: a vision for the 1,001 critical days* . Retrived September 22, 2022 from https:// www. gov. uk/ government/ publications/ the- best- start- for- life-a vision-for- the- 1001- critical- days.

Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.

Mitchell D.,Sutherland D., (2022). *Cosa funziona nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.

Wakelyn J. (2019). *Therapeutic Approaches with babies and Young Children in Care. Observation and Attention*. London: Routledge.

Wakelyn J., Katz A. (2020). *Watch Me Play! Manual for Parents*. London: Tavistock and Portman NHS Foundation Trust.

World Health Organization, (2007).ICF-CY *The International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth* .Retrived April 4,2025 from https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health

SP5 – 2
Progetto di vita, alleanza scuola-famiglia, inclusione: la mediazione delle figure di sistema

Flavia Capodanno[1], Andrea Monaco[2], Iolanda Zollo[3]

Il progetto di vita si configura come una prospettiva pedagogica fondamentale per la promozione di benessere della persona con disabilità, riconoscendo nell'alleanza tra scuola e famiglia una *conditio sine qua non* per la sua effettiva realizzazione. Nei contesti scolastici, per consolidare tale collaborazione, risulta centrale l'azione di mediazione delle figure di sistema interne, che, nell'ottica della leadership distribuita, fungono da ponte tra scola e famiglia. A partire da tali considerazioni, il contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa condotta con 52 docenti italiani con incarichi di sistema, circa le diverse sfaccettature dell'alleanza scuola-famiglia. Lo studio, condotto attraverso un'Analisi Tematica Riflessiva, conferma la necessità di un impegno congiunto e istituzionale per consolidare i processi collaborativi nell'ottica di un progetto di vita condiviso.

Keywords: Progetto di vita; alleanza scuola-famiglia; leadership distribuita; inclusione; figure di sistema

1. Corresponsabilità educativa e inclusione: alcune premesse

La crescente complessità dei contesti scolastici contemporanei, unitamente alla necessità di garantire a tutti e ciascuno condizioni di equità nel rispetto dei principi di inclusione, fornendo gli strumenti necessari per raggiungere i propri obiettivi alla luce di bisogni, esigenze, desideri e aspettative, pone la scuola di fronte all'esigenza di riflettere non solo relativamente alle pratiche didattiche messe in atto, ma anche e soprattutto riguardo la propria identità organizzativa e di rela-

1 Flavia Capodanno, Ricercatrice di tipo A presso l'Università degli Studi di Salerno, è autrice dei paragrafi 3 e 4.
2 Andrea Monaco, Dottorando di ricerca presso l'Università degli Studi di Salerno, è autore dei paragrafi 1 e 2.
3 Iolanda Zollo, Professoressa Ordinaria presso l'Università degli Studi di Salerno. È coordinatrice scientifica dell'articolo.

zione con il territorio (Aiello & Giaconi, 2024). In particolare, la piena realizzazione di un'educazione realmente inclusiva richiede che la scuola sappia costruire con tutti gli attori che abitano il percorso formativo del discente, in primo luogo con la famiglia, una corresponsabilità educativa concreta, fondata sulla condivisione di obiettivi e sulla continuità della relazione, in un'ottica sistemica (Cairo in d'Alonzo, 2017). Ciò sembrerebbe assumere una valenza ancora più evidente a seguito dell'evoluzione della normativa di riferimento. In particolare, con il Decreto legislativo n. 62 del 2024, che introduce il progetto di vita come documento individuale personalizzato e partecipato, l'alleanza tra scuola e famiglia si andrebbe a configurare come condizione necessaria per la sua effettiva realizzazione.

Pertanto, focalizzando l'attenzione sull'assetto organizzativo dell'istituzione scolastica, un ruolo pivotale sembrerebbe essere svolto dalle figure di sistema, docenti che si profilano come veri e propri mediatori nella costruzione di una collaborazione autentica tra scuola e famiglia.

Questo contributo, partendo dalla revisione della letteratura scientifica di riferimento, volta a definire e rafforzare il framework teorico inerente all'importanza di una fattiva alleanza tra scuola e famiglia e del progetto di vita, di cui si ricostruirà un excursus normativo che ne risulta complementare, presenta i risultati di un'indagine esplorativa condotta in Italia con 52 docenti che ricoprono incarichi di sistema, al fine di analizzare le loro opinioni in merito a tale alleanza e al loro ruolo nel favorirne una concreta realizzazione (Capodanno & Zollo, 2025; Capodanno, Monaco & Zollo, in corso di pubblicazione).

2. Il progetto di vita: fondamenti teorici ed excursus normativo

Fare dell'inclusione l'asse portante dell'identità didattica, pedagogica e organizzativa di una scuola implica l'avvio, *in primis*, un processo di riflessione critica riguardo la progettazione e la conseguente implementazione dei percorsi formativi ed educativi. La scuola, infatti, mediante schemi operativi "non lineari" e che prendano le distanze, dunque, da percorsi predefiniti e preconfezionati, in un'ottica di valorizzazione delle differenze (Goussot, 2015), è chiamata a farsi promotrice di un'azione aperta al cambiamento, che sia, cioè, flessibile e calibrata sulla base della specificità di ciascun discente. Questo vale in modo particolare in presenza di alunni con bisogni educativi speciali, tra cui figurano le alunne e gli alunni con disabilità: una condizione che, come ampliamente esplorato in letteratura scientifica, non si esaurisce nella diagnosi, ma si definisce nel rapporto dinamico tra la persona e il contesto in cui agisce (OMS, 2007).

A fondamento di questo orientamento vi è una interpretazione biopsicosociale della disabilità e, più in generale, del funzionamento umano (OMS, 2001): lo sviluppo di una persona, nei vari aspetti che la caratterizzano, è fortemente in-

fluenzato da diverse variabili, da quelle biologiche a quelle contestuali; il superamento di una visione puramente medica della disabilità apre la strada, infatti, a una prospettiva in cui l'ambiente cessa di essere un dato neutro e diventa un fattore attivo di promozione dello sviluppo.

Garantire un miglioramento della qualità della vita di ciascuno, nelle sue dimensioni fisiche, psicologiche e sociali, diventa, pertanto, un compito condiviso: scuola, famiglia, servizi e comunità, ciascuno con il proprio ruolo, dovrebbero agire sinergicamente mediante azioni coordinate e come elementi di un unico sistema complesso e adattivo, al fine di creare percorsi di crescita orientati alla promozione, nel discente, di autonomia e autodeterminazione. Ciò richiede che i diversi attori che partecipano alla vita del bambino o del ragazzo sviluppino una corresponsabilità educativa concreta, fondata sulla condivisione di obiettivi, strategie e risorse.

Quanto esposto si configura, inoltre, come condizione necessaria per la realizzazione di un progetto di vita di qualità, che, al contempo, nella misura in cui sollecita la cooperazione tra i diversi attori coinvolti, può rappresentare uno strumento per consolidare tali alleanze.

La definizione stessa di progetto di vita, del resto, ha conosciuto una progressiva evoluzione normativa e concettuale che ne ha ampliato significativamente la portata. Dal progetto individuale previsto dall'art. 14 della Legge 328/2000, in continuità con la Legge 104/92, si è giunti a una concezione più articolata, alimentata, in primo luogo, dall'introduzione dell'ICF da parte dell'OMS (OMS, 2001), che ha posto per la prima volta l'accento sull'influenza dei fattori contestuali nel funzionamento della persona. Su questa linea, inoltre, la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006) ha ulteriormente ridefinito la condizione di disabilità come "il rapporto tra la persona e il suo ambiente di riferimento" (p.3), consolidando un cambio di paradigma che avrebbe orientato in modo decisivo la normativa successiva.

All'interno dell'articolo 5 del Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, ripreso, poi, dal Decreto legislativo del 7 agosto 2019, n. 96, per alcune integrazioni e correzioni, inoltre, leggiamo che:

> "Successivamente all'accertamento della condizione di disabilità […] è redatto un profilo di funzionamento secondo i criteri del modello bio-psico-sociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF) adottata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ai fini della formulazione del progetto individuale di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328, nonché per la predisposizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI)" (p. 7).

All'interno dell'articolo 1 del medesimo viene, poi, esplicitato che l'inclusione scolastica: "si realizza […] attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio" (p.4).

Il D.lgs. 62/2024 sembrerebbe completare questo percorso: il progetto di vita diventa, infatti, strumento individuale, personalizzato e partecipato, "diretto 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" (art. 1), mediante il coordinamento tra tutti gli attori coinvolti nel percorso educativo della persona (art. 19) e individuando

> "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" (art. 1).

Ciò che emerge con chiarezza da questo excursus normativo, dunque, è l'importanza di adottare uno sguardo sistemico volto a migliorare la qualità della vita della persona con disabilità, a partire da una costante interazione tra i vari contesti di vita, cominciando dalla scuola e dalla famiglia, e rendendo, dunque, tale alleanza non un'opzione auspicabile, ma una condizione necessaria per l'effettiva realizzazione di ciò che la normativa prevede. A tal proposito, la ricerca internazionale è concorde nel riconoscere il coinvolgimento familiare come elemento fondamentale nella promozione di un contesto di apprendimento basato sulla valorizzazione delle differenze, volto ad accompagnare i discenti verso il pieno successo formativo (Henderson, Berla, 1994; Epstein, 2001; Henderson, Mapp, 2002).

Riprendendo Vygotskij (1990), tale cooperazione può essere interpretata come un'azione di mediazione capace di attivare la zona di sviluppo potenziale anche del contesto familiare. Ciò che si viene a instaurare tra scuola e famiglia, infatti, va inteso come uno spazio dialogico in cui entrambe le parti, interagendo, danno vita a un processo di trasformazione reciproco: la scuola, da un lato arricchisce la propria lettura del discente grazie al sapere esperienziale della famiglia, che, a sua volta, acquisisce strumenti per accompagnare il percorso educativo e formativo del figlio anche al di fuori del contesto scolastico.

In quest'ottica, tutti i docenti sono chiamati a svolgere un ruolo di mediazione nel rapporto con le famiglie, funzione, quest'ultima, che assumerebbe una valenza ancora più importante in coloro che rivestono il ruolo di figure di sistema.

Attraverso il lavoro di team e grazie a competenze di gestione organizzativa e di leadership, gli insegnanti assegnatari di tali incarichi potrebbero configurarsi, infatti, come autentici promotori di una cultura inclusiva, alimentando la colla-

borazione con le famiglie tutte, ma soprattutto in vista della costruzione condivisa di un progetto di vita orientato al benessere di tutte le alunne e di tutti gli alunni con disabilità.

3. Le figure di sistema come *Trait d'union* tra scuola e famiglia

A partire dall'istituzione dell'autonomia scolastica (Legge 59/1997) che ha sancito un maggior radicamento della singola istituzione nel tessuto connettivo territoriale in cui è situata, e poi mediante una serie di interventi normativi (D.P.R. n. 80/2013; Legge 107/2015; D.L. 61/2017; Atto di Indirizzo MIUR, 2021), il sistema politico italiano ha promosso un modello di governance scolastica più partecipativo, prevedendo nell'organigramma delle scuole le cosiddette figure di sistema. Tale ruolo, espressione di un middle management scolastico, si traduce in pratiche di supporto sia alla dirigenza sia ai colleghi docenti, e al contempo, si esplica nella progettazione di momenti e di occasioni di raccordo con il contesto esterno.

Pertanto, è lecito affermare che l'operato di tali figure è volto a sviluppare una visione condivisa, fondata su atteggiamenti e convinzioni comuni, promuovendo una cultura organizzativa (Schein, 1992) orientata a cambiamenti migliorativi. Nell'esercizio della loro leadership, esse, dunque, si configurano come middle leader del cambiamento, rappresentando una "leva strategica essenziale per favorire un miglioramento significativo delle scuole, grazie alla loro capacità di garantire equità educativa e inclusione sociale" (Harris & Jones, 2017; De Nobile, 2018; Pagliuca, 2022, p. 253), contribuendo, così, al fronteggiamento della complessità dei contesti educativi contemporanei (Aiello & Giaconi, 2024; Leithwood, 2016; Paletta, 2020).

La più recente politica scolastica italiana (Legge 107/2015; Linee di indirizzo SAFI, MIM, 2023) sembrerebbe aver riconosciuto la centralità di questa funzione scegliendo di investire sulla formazione di tali figure, intese come *middle leaders*, al fine di fornire loro strumenti adeguati per costruire occasioni concrete di dialogo e confronto, *in primis* con le famiglie.

Partendo da questo quadro teorico e normativo, la ricerca qui presentata si pone come obiettivo quello di esplorare le opinioni delle figure di sistema in merito all'alleanza tra scuola e famiglia attraverso uno sguardo empirico su un tema che, come emerso, appare centrale per la costruzione di pratiche educative realmente inclusive, tra le quali rientra appieno la realizzazione di un progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato.

4. Figure di sistema e alleanza scuola-famiglia: esiti di un'indagine esplorativa

Sulla base di quanto esposto nei paragrafi precedenti, si propone un'indagine esplorativa condotta in Italia con 52 docenti figure di sistema mediante la somministrazione di un questionario semi-strutturato (Capodanno & Zollo, 2025; Capodanno, Monaco & Zollo, in corso di pubblicazione), costituito da una prima parte quantitativa descrittiva e una seconda qualitativa analizzata tramite un'Analisi Tematica Riflessiva (ATR) (Braun e Clarke, 2006).

Entrando nello specifico di quanto emerso, un primo dato di rilievo riguarda la consapevolezza che le figure di sistema mostrano rispetto al proprio ruolo, che appare altamente rilevante nella costruzione di un'alleanza concreta con le famiglie. Tale collaborazione andrebbe a tradursi in pratiche che si articolano attorno a tre elementi ricorrenti: un dialogo, aperto ed efficace, la disponibilità verso famiglie e alunni, anche oltre i momenti formalmente previsti, e la costruzione di un clima caratterizzato da una fiducia reciproca e rispetto dei ruoli (Capodanno & Zollo, 2025).

A seguire se, da un lato, emerge una motivazione diffusa da parte dei docenti con tali funzioni, dall'altro lato, si nota una certa resistenza in termini di disponibilità da parte delle famiglie, ritenuta solo parziale, a causa di fattori organizzativi e culturali.

Sul versante della percezione di una fattiva alleanza all'interno delle proprie istituzioni, il 63,8% dei partecipanti ritiene che presso la propria scuola esista una reale collaborazione con le famiglie, mentre per il restante 36,2% tale alleanza non è ancora una realtà consolidata. In particolare, sebbene il coinvolgimento familiare sia ritenuto un valore e una ricchezza ineludibili, la maggioranza dei partecipanti lo riconosce formalmente concretizzato solo in occasioni specifiche e strutturate, quali gli incontri scuola-famiglia o i vari GLO che si susseguono durante l'anno. Nei partecipanti che denunciano la totale assenza dell'alleanza scuola famiglia nella quotidianità della propria istituzione, si scorge comunque la convinzione della necessità di implementare e favorire tale relazione soprattutto per il pieno e completo sviluppo formativo ed educativo dell'alunno.

Quanto alla disponibilità dei colleghi a costruire tale alleanza, i dati mostrano una situazione eterogenea, con una valutazione per la maggior parte degli intervistati positiva, grazie a competenze relazionali, empatia e predisposizione personale del docente; invece, per coloro che hanno optato per una valutazione negativa, la mancata o relativa disponibilità si spiega con il timore di un carico di lavoro aggiuntivo e con la complessità organizzativa. Infine, i partecipanti che registrano una disponibilità parziale da parte dei colleghi, motivano la loro scelta individuandone tra le ragioni l'assenza di un sostegno attivo da parte della dirigenza scolastica, evidenziando come la costruzione dell'alleanza richieda una leadership educativa orientata a creare le condizioni organizzative necessarie.

Infine, i dati emersi dall'ultima domanda del questionario che invitava i partecipanti a condividere un'esperienza personale di concreta alleanza scuola-famiglia e il significato ad essa attribuito, si concentrano su quattro temi principali: il necessario e costante coinvolgimento familiare; la facilitazione della consapevolezza dei bisogni del discente, che si traduce nell'accompagnare, in un percorso di lavoro congiunto, le famiglie a riconoscere difficoltà e potenzialità dei propri figli; la gestione dei "conflitti" tra aspettative familiari e desideri e aspirazioni filiali; la prevenzione e la gestione di situazioni di rischio.

Dai dati analizzati, emerge dunque che le figure di sistema mostrano una diffusa consapevolezza del proprio ruolo di mediatori, ma al contempo, la partecipazione familiare risulta ancora discontinua e le condizioni organizzative non sempre sostengono adeguatamente i processi collaborativi.

Ne consegue che l'implementazione di un'alleanza stabile, così come intesa a livello teorico e normativo, e orientata, tra l'altro, alla co-costruzione di un progetto di vita realmente inclusivo, non può essere affidata alla sola iniziativa individuale, ma richiede un impegno istituzionale e familiare, oltre che da parte della comunità, che sia coerente e in grado di immaginarsi come parte di un unico grande sistema.

Bibliografia

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. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cairo, M. (2019). Qualità della vita (Progetto di vita). In L. D'Alonzo (Ed.), Dizionario di pedagogia speciale. Brescia: Scholé.

Capodanno, F., & Zollo, I. (2025). L'alleanza educativa tra scuola e famiglia per un progetto di vita inclusivo: le opinioni delle figure di sistema a scuola. Education Sciences & Society-Open Access, (2).

Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, *38*(4), 395–416. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902

Goussot, A. (2015). La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze. Macerata: Aras Edizioni.

Harris, A., & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management, 37*(3), 213–216.

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.
MIM-SAFI. (2023). Linee triennali di indirizzo per la formazione del personale scolastico 2023–2025 (prime indicazioni). Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. Leadership and Policy in Schools, 15(2), 117–140. https://doi.org/10.1080/15700763.-2015.1044538
OMS. (2001). Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute (ICF). Trento: Erickson.
Della Sanità, O. M. (2007). ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti (trad. it), Erickson, Trento*.
ONU. (2006). Convenzione sui diritti delle persone con disabilità. New York: Assemblea Generale delle Nazioni Unite.
Pagliuca, F. (2022). Dall'emergenza all'innovazione: come promuovere il miglioramento scolastico attraverso il middle management. *IUL Research*, *3*(5), 252-267.
Paletta, A. (2020). Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola. Bologna: Bologna University Press.
Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
Vygotskij, L. S. (1990). Pensiero e linguaggio (L. Mecacci, trad.). Laterza, Roma - Bari. (ed. or. 1934).

Riferimenti normativi

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 7 agosto 2019, n. 96. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 201, 28 agosto 2019.
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 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 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.
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.

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 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 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.

SP5 – 3
Benessere scolastico e Progetto di Vita: evidenze dalle percezioni di studenti con PEI/PDP e dei loro genitori

Margot Zanetti[1], Stefania Morsanuto[2], Francesco Peluso Cassese[3]

Il contributo esplora il benessere scolastico in un istituto professionale del Nord Italia, analizzando le percezioni di studenti e genitori e le eventuali discrepanze tra i due punti di vista. La ricerca ha coinvolto 95 diadi studente-genitore, utilizzando il Questionario sul Benessere Scolastico (QBS) e lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Particolare attenzione è stata rivolta agli studenti con percorsi individualizzati (PEI/PDP), considerati come indicatore aggregato di personalizzazione educativa. I risultati evidenziano una sistematica sovrastima del benessere da parte dei genitori, una maggiore discrepanza nelle diadi con PEI/PDP e una relazione significativa tra difficoltà emotivo-comportamentali e basso benessere scolastico. I dati suggeriscono che il disallineamento tra percezioni rappresenti un indicatore precoce di vulnerabilità educativa. In questa prospettiva, il benessere scolastico emerge come dimensione centrale per la costruzione del Progetto di Vita, in linea con il D.lgs. 62/2024.

Keywords: benessere scolastico, Progetto di Vita, PEI/PDP, discrepanza genitore-figlio, vulnerabilità educativa

1. Contesto e quadro teorico

Il recente aggiornamento normativo introdotto dal D.lgs. 62/2024 ha ridefinito il concetto di Progetto di Vita, ponendo al centro una prospettiva multidimensionale e personalizzata del funzionamento della persona (Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62). In tale quadro, la presa in carico educativa non può limitarsi alla dimensione didattica, ma deve includere aspetti relazionali, emotivi e contestuali.

In questa prospettiva, il benessere scolastico si configura come un indicatore

1 Ricercatrice, Università Pegaso. Autrice dei paragrafi 3, 4, 5.
2 Professoressa Associata, Università Pegaso. Autrice dei paragrafi 1, 2, 6.
3 Professore Ordinario, Università Pegaso. Supervisore della ricerca.

centrale di partecipazione e inclusione, in quanto riflette il livello di integrazione dello studente nel contesto educativo e la qualità delle relazioni con pari e insegnanti (Steinmayr et al., 2023; Schütte et al., 2021; Joing et al., 2022).

Un elemento critico, spesso trascurato, riguarda la possibile discrepanza tra la percezione adulta e il vissuto degli studenti. Genitori e insegnanti tendono infatti a interpretare il benessere dei ragazzi attraverso categorie esterne, che non sempre coincidono con l'esperienza soggettiva degli stessi. Tale disallineamento può costituire un segnale precoce di vulnerabilità, soprattutto in presenza di percorsi individualizzati come PEI e PDP (Mammarella et al., 2016; Nelson & Harwood, 2011).

2. Obiettivi della ricerca

Il presente contributo si propone di analizzare il benessere scolastico in un campione di studenti frequentanti un istituto professionale, adottando una prospettiva integrata che tenga conto sia del vissuto degli studenti sia della percezione genitoriale.

In particolare, gli obiettivi dello studio sono:

a) esplorare i livelli di benessere scolastico percepiti dagli studenti;
b) confrontare tali percezioni con quelle espresse dai genitori, al fine di individuare eventuali discrepanze;
c) analizzare le specificità del benessere scolastico negli studenti con percorsi individualizzati (PEI/PDP);
d) esaminare la relazione tra benessere scolastico e difficoltà emotive e comportamentali rilevate tramite SDQ.

L'attenzione è rivolta non alla verifica di relazioni causali, ma all'individuazione di pattern ricorrenti utili a una lettura pedagogica dei processi di vulnerabilità e inclusione nei contesti scolastici.

3. Metodologia

La ricerca ha coinvolto un campione di 95 diadi studente-genitore, reclutate all'interno di un istituto professionale del Nord Italia. La raccolta dei dati è avvenuta tramite somministrazione di questionari in formato digitale: gli studenti hanno compilato gli strumenti in classe mediante QR code, mentre i genitori hanno risposto da remoto tramite link dedicato.

Sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

– il Questionario sul Benessere Scolastico (QBS), somministrato agli studenti e finalizzato alla rilevazione delle principali dimensioni del benessere percepito in ambito scolastico (Tobia & Marzocchi, 2015);
– una versione adattata del QBS per i genitori, volta a rilevare la percezione adulta del benessere dei figli (Tobia & Marzocchi, 2015);
– lo *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ), utilizzato per l'analisi delle difficoltà emotive e comportamentali degli studenti (Goodman et al., 1997; Muris et al., 2003.

Particolare attenzione è stata dedicata agli studenti che hanno indicato di essere destinatari di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) o di un Piano Educativo Individualizzato (PEI). Tale informazione è stata raccolta mediante autosegnalazione e trattata come indicatore aggregato della presenza di un percorso formalizzato di individualizzazione o personalizzazione educativa.

I dati degli studenti e dei genitori sono stati abbinati tramite codice univoco, consentendo la costruzione delle diadi e il calcolo della discrepanza tra percezione genitoriale e vissuto degli studenti. I punteggi del QBS studenti sono stati calcolati secondo lo scoring ufficiale, mentre le risposte dei genitori sono state ricodificate su scala Likert e aggregate in indici sintetici.

L'analisi dei dati è stata condotta attraverso il calcolo di statistiche descrittive (medie e distribuzioni) per le principali variabili considerate, nonché mediante il confronto tra gruppi (studenti con e senza PEI/PDP) e l'esplorazione delle relazioni tra benessere scolastico, discrepanze genitore–figlio e punteggi SDQ attraverso analisi correlazionali. L'approccio adottato è di tipo descrittivo-correlazionale, finalizzato all'individuazione di pattern ricorrenti, senza l'obiettivo di testare relazioni causali.

4. Risultati

L'analisi dei dati evidenzia, in primo luogo, una sistematica discrepanza tra la percezione del benessere scolastico da parte degli studenti e quella espressa dai genitori. In tutte le principali dimensioni considerate, i genitori tendono a riportare livelli di benessere più elevati rispetto a quelli dichiarati dai figli, suggerendo una tendenza alla sovrastima del vissuto scolastico. Tale disallineamento risulta particolarmente evidente nelle dimensioni del benessere generale e del rapporto con gli insegnanti.

Un secondo elemento rilevante riguarda gli studenti con percorsi individualizzati (PEI/PDP). All'interno di questo gruppo non emergono differenze marcate nei livelli medi di benessere rispetto ai pari senza PEI/PDP, ma si osserva una maggiore discrepanza tra percezione genitoriale e vissuto degli studenti, accom-

pagnata da una più ampia variabilità nelle risposte. Questo dato suggerisce la presenza di un quadro più eterogeneo e complesso, che riflette la diversità dei bisogni educativi e delle traiettorie individuali.

Gruppo	Benessere studenti	Benessere genitori	Discrepanza
Totale	1.10	1.77	0.67
PEI/PDP	1.14	1.87	0.73
No PEI/PDP	1.06	1.72	0.66

Tab. 1. Benessere scolastico e discrepanza genitore-studente

Infine, le analisi correlazionali tra benessere scolastico e difficoltà emotive e comportamentali, rilevate tramite SDQ, mostrano associazioni negative tra le principali dimensioni del QBS e i punteggi di difficoltà. In particolare, livelli più elevati di problematiche emotive, difficoltà relazionali con i pari e comportamenti disfunzionali risultano associati a minori livelli di soddisfazione scolastica, autoefficacia percepita e qualità delle relazioni con gli insegnanti (Muris et al., 2003).

Nel complesso, i risultati delineano un quadro coerente in cui il benessere scolastico, le discrepanze percettive e i profili di difficoltà psicologica risultano strettamente interconnessi, configurandosi come indicatori rilevanti per la comprensione dei processi di vulnerabilità educativa.

5. Discussione

I risultati emersi consentono di proporre alcune riflessioni rilevanti sul piano pedagogico, in particolare in relazione al ruolo del benessere scolastico come indicatore precoce di vulnerabilità educativa. Il dato relativo alla sistematica sovrastima del benessere da parte dei genitori suggerisce infatti la presenza di un disallineamento tra percezione adulta e vissuto degli studenti, che può incidere sulla qualità dei processi di presa in carico e sulla costruzione di interventi realmente rispondenti ai bisogni dei ragazzi (Steinmayr et al., 2023; Schütte et al., 2021).

In questa prospettiva, la discrepanza genitore–figlio non rappresenta semplicemente una divergenza percettiva, ma può essere letta come un segnale relazionale significativo, che rimanda a una difficoltà di sintonizzazione tra mondo adulto e esperienza soggettiva dello studente. Tale disallineamento assume particolare rilevanza nei percorsi individualizzati (PEI/PDP), nei quali la coerenza tra

bisogni dello studente, rappresentazioni adulte e interventi educativi risulta cruciale per l'efficacia dei processi inclusivi.

Il dato relativo alla maggiore variabilità e alla più ampia discrepanza osservata negli studenti con PEI/PDP suggerisce inoltre la presenza di traiettorie educative eterogenee, che non possono essere ricondotte a modelli standardizzati. In questo senso, i percorsi individualizzati sembrano intercettare contesti di maggiore complessità, nei quali il rischio non risiede necessariamente in livelli medi più bassi di benessere, quanto piuttosto nella difficoltà di riconoscere e interpretare adeguatamente i bisogni emergenti (Mammarella et al., 2016; Nelson & Harwood, 2011).

Le correlazioni osservate tra benessere scolastico e difficoltà emotive e comportamentali confermano ulteriormente l'interconnessione tra dimensione educativa e funzionamento psicologico. Il benessere scolastico appare infatti strettamente legato alla qualità delle relazioni e alla percezione di efficacia personale, configurandosi come una dimensione trasversale capace di riflettere il livello di integrazione dello studente nel contesto scolastico (Joing et al., 2022).

Nel loro insieme, i risultati suggeriscono la necessità di integrare strumenti di rilevazione del benessere scolastico nei processi educativi e di valorizzare maggiormente la voce degli studenti, soprattutto nei percorsi individualizzati. In tale direzione, il benessere non può essere considerato un esito secondario, ma un elemento strutturale nella costruzione di contesti educativi inclusivi e nella definizione di traiettorie di sviluppo coerenti con il paradigma del Progetto di Vita.

6. Conclusioni

Il contributo ha evidenziato come il benessere scolastico rappresenti una dimensione centrale per la comprensione dei processi educativi e delle traiettorie di vulnerabilità negli studenti. I risultati mostrano in particolare come il disallineamento tra percezione genitoriale e vissuto degli studenti costituisca un indicatore significativo, capace di segnalare precocemente situazioni di criticità non sempre riconosciute dal mondo adulto.

In presenza di percorsi individualizzati (PEI/PDP), tale disallineamento appare ancora più rilevante, evidenziando la necessità di una maggiore attenzione alla qualità della relazione educativa e alla capacità di ascolto dei bisogni soggettivi. La variabilità osservata all'interno di questo gruppo conferma inoltre la complessità delle traiettorie individuali e la necessità di evitare approcci standardizzati.

Le associazioni tra benessere scolastico e difficoltà emotive e comportamentali sottolineano ulteriormente il ruolo del contesto scolastico come spazio privilegiato di osservazione e intervento. In questa prospettiva, il benessere non può essere considerato un elemento accessorio, ma una dimensione strutturale nella costru-

zione del Progetto di Vita, in coerenza con le recenti indicazioni normative (Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62).

Nel complesso, il lavoro suggerisce l'importanza di integrare sistematicamente strumenti di rilevazione del benessere nei contesti educativi e di promuovere pratiche inclusive fondate sull'ascolto attivo degli studenti, al fine di sostenere percorsi di sviluppo più consapevoli, partecipati e sostenibili.

Bibliografia

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.

Goodman R., Meltzer H., Bailey V. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. European Child & Adolescent Psychiatry, 7(3), 125–130. https://doi.org/10.1007/s007870050057

Joing L., Cárdenas D., O'Brien M. (2022). What constitutes student well-being: A scoping review of conceptualizations, approaches and domains. Frontiers in Psychology, 13, 966822. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.966822

Mammarella I. C., Ghisi M., Bomba M., Bottesi G., Caviola S., Broggi F., Re A. M. (2016). Anxiety and depression in children with learning difficulties and typical development. Journal of Learning Disabilities, 49(2), 130–139. https://doi.org/-10.1177/0022219414538514

Muris P., Meesters C., van den Berg F. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). European Child & Adolescent Psychiatry, 12(1), 1–8. https://doi.org/-10.1007/s00787-003-0298-2

Nelson J. M., Harwood H. R. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities, 44(1), 3–17. https://doi.org/10.1177/0022219-409359939

Schütte K., Stupnisky R. H., Perry R. P. (2021). Who feels good in school? Exploring profiles of scholastic well-being in secondary-school students and the effect on achievement. Contemporary Educational Psychology, 64, 101943. https://doi.org/-10.1016/j.cedpsych.2021.101943

Steinmayr R., Heyder A., McElvany N. (2023). Differences in students' scholastic well-being induced by familial and scholastic context. British Journal of Educational Psychology, 93(1), 157–174. https://doi.org/10.1111/bjep.12484

Tobia V., Marzocchi G. M. (2015). QBS 8–13 – Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio. Trento: Erickson.

SP5 – 4
Capacitare i genitori per l'inclusione sportiva dei figli con disabilità: riflessioni e ricerche

Lorenzo Cioni[1]

Il contributo si colloca nell'ambito di una linea di ricerca sulle attività sportive in età evolutiva in situazioni di disabilità, adottando il *Capability Approach* come cornice teorica. Studi precedenti hanno evidenziato una significativa discrepanza tra le aspirazioni dei genitori e i livelli effettivi di partecipazione sportiva dei bambini con disabilità. A partire da tale evidenza, il lavoro analizza il ruolo dei genitori come mediatori dell'*agency* dei figli e fattori sociali di conversione, approfondendo le barriere ambientali che ostacolano la trasformazione delle risorse in opportunità di partecipazione. Per verificare l'ipotesi che tale divario sia riconducibile anche a una carenza di formazione degli educatori sportivi, viene presentata una ricerca empirica basata su dati inediti. I risultati evidenziano una limitata autoefficacia percepita dagli educatori nel promuovere l'inclusione e un diffuso bisogno di formazione specifica.

Keywordss: *Capability Approach*, sport, età evolutiva, genitori, inclusione

1. Il Capability approach e il ruolo della genitorialità

Negli ultimi decenni il dibattito pedagogico speciale sulla disabilità ha progressivamente ampliato il proprio orizzonte teorico, passando da modelli interpretativi centrati sulla dimensione individuale della menomazione a prospettive più ampie che tengono conto della relazione dinamica tra persona e ambiente. In questo quadro può essere collocato anche il *Capability Approach*, prospettiva teorica sviluppata da Amartya Sen (1999) che ha trovato crescente applicazione anche nell'ambito degli studi educativi e della pedagogia speciale (Norwich, 2014; Terzi; 2005).

Al centro di tale prospettiva vi è la distinzione tra *functionings*, ossia gli stati di essere e di fare effettivamente realizzati dagli individui, e *capabilities*, intese come

1 Borsista di ricerca e Docente a contratto di pedagogia dell'inclusione presso l'Università degli studi di Roma "Foro Italico" - lorenzo.cioni@uniroma4.it

l'insieme delle opportunità reali tra cui una persona può scegliere per perseguire gli obiettivi a cui attribuisce valore.

In questa prospettiva, le attività motorie e sportive possono essere interpretate non solo come pratiche ricreative, ma come contesti privilegiati di espansione delle *capabilities*, in quanto offrono opportunità concrete per il conseguimento di funzionamenti rilevanti per lo sviluppo umano, quali salute e benessere, socializzazione, gioco e partecipazione (Cioni, 2023).

Tale libertà è mediata da fattori di conversione personali, sociali e ambientali, per cui anche a parità di risorse la possibilità di conseguire determinati funzionamenti varia in relazione alle condizioni individuali e contestuali. Il *Capability Approach* offre in tal senso un quadro interpretativo particolarmente utile per analizzare le situazioni di disuguaglianza che caratterizzano la vita delle persone con disabilità, le quali si trovano spesso in una condizione di doppio svantaggio, legata alla scarsità di risorse e alla minore capacità di convertirle in funzionamenti effettivi.

Il *Capability Approach* introduce inoltre il concetto di *agency*, inteso come la capacità di perseguire scopi ritenuti significativi, sottolineando come il benessere non possa essere ridotto a una condizione passiva, ma debba essere compreso in termini di partecipazione attiva e autodeterminazione.

In età evolutiva, e in particolare nelle situazioni di disabilità, la possibilità di accedere a opportunità significative dipende in larga misura dall'azione di soggetti che intervengono come mediatori tra il bambino e il contesto. Tra questi, la famiglia riveste un ruolo centrale nel progetto di vita dei minori con disabilità (Pavone, 2009) e nei processi di avviamento e partecipazione alle attività sportive (Welk et al., 2009).

Nel quadro del *Capability Approach*, i genitori possono essere interpretati come *proxy agents*, cioè come attori prossimali che esercitano forme di *agency* in rappresentanza dei figli aiutandoli nella fase di scelta delle attività sportive, e, al tempo stesso, come fattori sociali di conversione, in quanto contribuiscono, entro i vincoli e le opportunità del contesto, alla trasformazione delle risorse disponibili in effettive possibilità di funzionamento, fornendo tutto il supporto necessario alla partecipazione. In questa prospettiva, le opportunità di esperienza e partecipazione dei bambini con disabilità non dipendono unicamente dalle loro caratteristiche individuali, ma anche dalla possibilità per i genitori di esercitare efficacemente il proprio ruolo di mediazione tra bisogni, risorse e condizioni ambientali.

2. Partecipazione sportiva e aspirazioni genitoriali

Partendo da queste premesse, Cioni e colleghi (2022; 2023; 2025) hanno avviato una linea di ricerca empirica sul tema delle attività sportive in età evolutiva e in

situazioni di disabilità, cercando di mettere a fuoco, da una parte le aspirazioni e i desideri dei genitori, dall'altra, le possibili barriere ambientali che ostacolano i genitori nel convertire le risorse disponibili in funzionamenti effettivi.

In breve, i risultati emersi suggeriscono che già a partire dall'età della scuola primaria, i bambini con disabilità accedono alle attività sportive significativamente meno dei loro coetanei e che anche quando partecipano lo fanno con una frequenza settimanale minore e appaiono meno coinvolti[2]. Tuttavia, i loro genitori esprimono più frequentemente un desiderio di cambiamento rispetto agli altri genitori, cioè vorrebbero che i loro figli partecipassero, o vorrebbero vederli maggiormente coinvolti. A questo livello emerge pertanto una chiara discrepanza tra le aspirazioni genitoriali e i funzionamenti effettivi dei bambini.

Teoricamente i bambini con disabilità oggi possono praticare sport speciali (riservati esclusivamente alle persone con disabilità) e sport integrati (praticabili da persone con e senza disabilità, insieme). Premesso che nell'ambito del *Capability Approach*, entrambe le tipologie di attività possono essere contestualizzate nello stesso spazio di ampliamento del *capability set*, cioè delle opportunità complessive di scelta di cui la persona dispone per raggiungere le mete a cui attribuisce valore, quali sono le aspirazioni dei genitori? I dati raccolti evidenziano che nella fascia di età della scuola primaria, la quasi totalità dei bambini con disabilità pratica attività sportiva negli stessi contesti dei bambini senza disabilità. Inoltre, i loro genitori appaiono soddisfatti di questo aspetto della partecipazione e quando esprimono un desiderio di cambiamento, lo fanno sempre nella direzione di una maggiore integrazione. Si tratta di un dato estremamente positivo che evidenzia un certo allineamento tra le aspirazioni dei genitori e i funzionamenti effettivi dei bambini, evidenziando nel contempo il possibile ruolo dello sport giovanile nell'ampliamento dell'inclusione sociale, e dell'educazione inclusiva, al di fuori del contesto scolastico (Cioni, Magnanini, 2022; Cioni, 2023).

3. Barriere ambientali e formazione degli educatori sportivi

Affinché lo sport giovanile possa raccogliere la sfida dell'educazione e dell'inclusione per tutti, rimangono alcuni nodi da sciogliere. I dati raccolti evidenziano infatti che i genitori di bambini con disabilità percepiscono meno supporto ambientale rispetto agli altri genitori. In particolare, i fattori ambientali in cui emergono maggiori differenze, riguardano le risorse economiche e materiali a

2 Il grado di coinvolgimento è stato introdotto per integrare i dati quantitativi (la frequenza settimanale di partecipazione) con dati che si riferiscono alla qualità dell'esperienza di partecipazione. In particolare, il coinvolgimento si riferisce al livello di "attenzione, concentrazione, coinvolgimento emotivo o soddisfazione del bambino" durante l'eventuale partecipazione.

disposizione della famiglia per sostenere la partecipazione del bambino e la difficoltà delle attività sportive offerte sul territorio in termini di capacità fisiche, cognitive e sociali richieste per partecipare (Cioni, 2025).

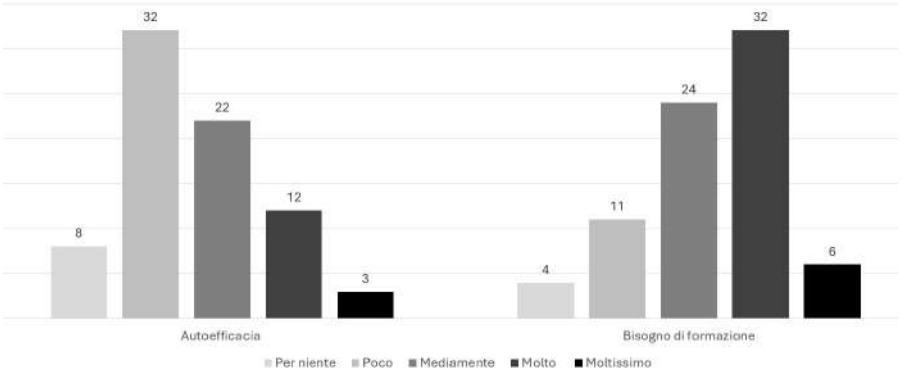
Per quanto riguarda la questione delle risorse, iniziative volte a garantire il diritto allo sport per tutti attraverso l'abbattimento delle barriere economiche sono già attive e disponibili[3]. Si tratta indubbiamente di iniziative lodevoli che però non esauriscono il problema della piena inclusione nello (e attraverso lo) sport. Se la percezione dei genitori è corretta, i dati sembrano suggerire che il mondo dello sport giovanile, ancora impregnato da una cultura dell'abilismo (Brittain et al., 2020), sia per così dire fermo ad una fase di inserimento/integrazione (Caldin, 2019), in cui è concesso l'accesso agli stessi contesti di partecipazione, in assenza di una doverosa riformulazione dei principi di funzionamento, delle routine e delle regole (in questo caso anche regole sportive), sulla base delle abilità, delle potenzialità e dei bisogni di tutti, bambini con disabilità inclusi.

A tal fine è necessaria la collaborazione di tutti, ma è chiaro che a svolgere un ruolo precipuo siano soprattutto gli educatori sportivi: sono loro, infatti, a trovarsi per così dire in prima linea nel garantire il successo dei processi formativi ed inclusivi, immersi in una realtà che in modo non dissimile da quella scolastica, si presenta ricca di diversità e richiede pertanto la messa in gioco di conoscenze e competenze molteplici (Cioni, 2023). Premesso che sul versante tecnico, modelli di attività motorie-sportive basati sulla trasformazione degli universali ludici (spazi, materiali, regole, ruoli, etc.) in chiave inclusiva sono oggi già disponibili[4], che tipo di formazione hanno gli educatori sportivi che lavorano con l'età evolutiva? Si sentono attrezzati per promuovere l'inclusione nei contesti delle attività sportive? Per rispondere a tali interrogativi, è stata condotta una ricerca esplorativa su un campione di 77 educatori sportivi di età compresa tra i 21 e i 46 anni, attivi in contesti rivolti a bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni[5]. La quasi totalità del campione è composta da laureati in scienze motorie e sportive (N=72; 93,5%) e una percentuale minore, ma comunque significativa, dichiara che nel proprio percorso di studio sono state affrontate anche tematiche legate alla disabilità (N=58; 75,3%). Tuttavia, come è possibile notare dal grafico 1, solo 15 su 77 (19,5%) si sentono "moltissimo" o "molto" capaci di promuovere l'inclusione dei bambini con disabilità nelle attività proposte (autoefficacia) mentre quasi la metà del campione (N=38; 49,4%) riconosce di avere "molto" o "moltissimo" bisogno di integrare la propria formazione con contenuti specifici (bisogno di formazione).

3 Si pensi ad esempio, al programma "Sport di tutti", nato nel 2019 grazie alla collaborazione tra CONI, Sport e Salute e la Presidenza del Consiglio dei Ministri.

4 Oltre alle discipline integrate come il Baskin e il football integrato, ci limitiamo a citare in questa sede lo STEP model il TREE model.

5 Dati inediti.



Graf. 1. Autoefficacia e bisogno di formazione degli educatori sportivi

I dati emersi da questa ricerca, analizzati congiuntamente ai dati emersi dalle ricerche condotte in passato, suggeriscono che il principale ostacolo verso l'equalizzazione delle opportunità di partecipazione e la piena inclusione dei bambini con disabilità nello (e attraverso lo) sport sia la mancanza di formazione e competenza degli educatori sportivi e la conseguente carenza di attività accessibili a tutti i bambini nei contesti di pratica sportiva. Ancora una volta, occorre rimarcare l'idea che quello della disabilità non è un mondo a parte di esclusiva pertinenza di coloro che lavorano in contesti separati e speciali, e che occorre costruire un ponte tra le diverse conoscenze pedagogiche e tecniche, partendo dal presupposto "che esiste una strutturazione di base nella quale devono penetrare in maniera trasversale i principi dell'integrazione e dell'inclusione" (de Anna, 2010, pp. 127-128).

Alla luce delle premesse teoriche e dei risultati empirici emersi, il presente contributo consente di mettere in evidenza una tensione significativa tra le aspirazioni genitoriali e le reali opportunità di partecipazione sportiva dei bambini con disabilità. Tale scarto, interpretato attraverso la lente del *Capability Approach*, non può essere ricondotto a una carenza di risorse individuali o motivazionali, quanto piuttosto alla presenza di fattori di conversione sfavorevoli che limitano la trasformazione delle risorse disponibili in funzionamenti effettivi.

In questa prospettiva, il ruolo cruciale dei genitori appare esposto a vincoli strutturali. I genitori, in quanto *proxy agents* e fattori sociali di conversione, si trovano a sostenere attivamente i processi di accesso e partecipazione sportiva dei figli, ma operano entro un contesto che spesso non offre condizioni adeguate all'esercizio pieno di tale funzione. Le barriere ambientali percepite, in particolare quelle legate all'accessibilità delle attività e alla loro adeguatezza rispetto alle caratteristiche dei bambini, incidono direttamente sulla possibilità dei genitori di esercitare la propria *agency* educativa in modo efficace.

I dati suggeriscono dunque che la limitazione delle *capabilities* riguarda specularmente i bambini e i loro genitori, configurando una forma di deprivazione relazionale e contestuale che coinvolge l'intero sistema familiare. In altri termini, non è solo la libertà dei bambini di partecipare allo sport sulla base di uguaglianza con gli altri ad essere compromessa, ma anche quella dei genitori di contribuire, attraverso lo sport, al pari degli altri genitori alla costruzione di percorsi di crescita, benessere e inclusione per i propri figli.

Un elemento particolarmente rilevante emerso dall'indagine, da confermare con ulteriori ricerche, riguarda la carenza di educatori sportivi adeguatamente formati e la conseguente scarsità di contesti realmente inclusivi. Questo dato assume un peso decisivo nell'interpretazione dei risultati, poiché evidenzia come le barriere non siano riconducibili unicamente a fattori economici o logistici, ma affondino le proprie radici in una dimensione culturale e professionale ancora segnata da modelli impliciti di abilismo. La mancata riformulazione delle pratiche sportive in chiave inclusiva limita infatti la possibilità di adattare attività, regole e ambienti alle diverse esigenze dei partecipanti, restringendo di fatto il *capability set* disponibile di coloro che per qualsiasi ragione si discostano dall'ideale di "bambino normale e sano".

In questa direzione, appare più che mai necessario spostare il focus degli interventi dalle sole politiche di accesso a una più ampia riorganizzazione dei contesti sportivi, che includa in modo sistematico la formazione degli educatori e la diffusione di modelli pedagogici inclusivi. Solo attraverso il rafforzamento delle competenze professionali e la trasformazione delle pratiche sarà possibile ampliare concretamente le opportunità di partecipazione e ridurre il divario tra aspirazioni e funzionamenti.

Bibliografia

Brittain, I., Biscaia, R., Gerard, S. (2020). Ableism as a regulator of social practice and disabled peoples' self-determination to participate in sport and physical activity. *Leisure Studies*, 39(2), 209-224.

Caldin R. (2019). Inserimento/Integrazione. In L. D'alonzo (a cura di), *Dizionario di Pedagogia Speciale* (pp. 273-277). Brescia: Scholé.

Cimmino M. (2015). Sport, qualità della vita e tempo libero nella prospettiva dei diritti della personalità. *Scienze e Ricerche*, 3, 72-78.

Cioni L. (2025). Sport e disabilità in età evolutiva: sintesi di un percorso di ricerca sulle pari opportunità. In G. Amatori, C. Giaconi (a cura di), *Pedagogia speciale e connessioni di cura. Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 809-818). Lecce: Pensa MultiMedia.

Cioni L. (2023). *Posso giocare anche io? Sport e disabilità: dalla teoria ai dati sulle pari opportunità in età evolutiva*. Padova: Soares.

Cioni L. & Magnanini A. (2022). Le barriere ambientali alla pratica sportiva: uno studio di comparazione tra bambini con e senza disabilità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 10(2), 211–220.

de Anna L. (2010). Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive. In L. Milani, *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 125-148). Milano: Mondadori.

Magnanini A. (2018). *Pedagogia speciale e sport. Modelli, attività e contesti inclusivi tra scuola e extrascuola*. Venezia: Incontropiede.

Magnanini A., Moliterni P., Ferraro A. & Cioni L. (2018). Integrated Sport: Keywordss of an Inclusive Model. *Proceedings book - 3rd International Eurasian Conference on Sport Education and Society*, 294-304.

Norwich, B. (2014). Changing policy and legislation and its effects on inclusive and special education: A perspective from England. British Journal of Special Education, 41(4), 403–425.

Pavone M. (a cura di) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita all'età adulta*. Trento: Erickson.

Sen A. (1999). *Development as freedom*. New York: Alfred A. Knopf.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. Journal of Philosophy of Education, 39(3), 443–459.

Welk G.J., Babkes M.L., Schaben J.A. (2009). Parental influences on youth sport participation. In M.J. Coelho Silva, A.J. Figueiredo, M.T. Elferink, R.M. Malina, *Youth Sports. Participation, Trainability and Readiness* (pp. 75-102). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

SP5 – 5
Il progetto di vita come strumento per interventi educativi sistemici e sinergici: un percorso di ricerca nelle poliferie educative

Alessandro Romano[1], Antonio Giannone[2], Enza Manila Raimondo[3], Marinella Muscarà[4]

La promozione del benessere delle persone con disabilita costituisce un obiettivo strategico per garantire la "Qualità di Vita" e perseguire i principi di un'educazione giusta, inclusiva e democratica per tutti e per ciascuno. In tale scenario, il progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato (L. 328/2000; D.lgs. 62/2024) si mostra come uno strumento straordinariamente importante per contrastare i fenomeni di discriminazione e assicurare la piena inclusione di tutte le persone. Il contributo, a partire dal modello delle "poliferie educative" (Muscara & Romano, 2021), presenta una ricerca mixed-methods sulle barriere sistemiche che, in contrasto con l'approccio person-centered, ostacolano il Progetto di vita, impedendo la costruzione di partenariati sinergici tra famiglie, istituzioni e Terzo settore. La ricerca, condotta in Sicilia nel territorio siracusano su un campione di n. 96 minori in condizione di doppia fragilità della provincia di Siracusa, intende contribuire alla riflessione pedagogico-speciale sulla necessita di dotarsi "Centri Poliferici per l'Inclusione" che sostengano la realizzazione di Progetti di vita orientati all'autodeterminazione e capaci di esprimere potenzialità sinergiche per superare la frammentazione degli interventi di *welfare*.

Keywords: Disabilità, Progetto di Vita, Poliferie Educative, Inclusione, Doppia Vulnerabilità

1. Introduzione

La piena attuazione dei processi di inclusione delle persone con disabilità sollecita una costante revisione del quadro epistemologico della pedagogia speciale, entro cui la qualità della vita si impone come principio regolativo delle pratiche educa-

1 Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna Kore.
2 PhD e Borsista di Ricerca del progetto, Università degli Studi di Enna Kore.
3 Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna Kore.
4 Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale, Università degli Studi di Enna Kore.

tive. Come evidenziato da Giaconi (2015) e Cottini (2016), la progettazione educativa è chiamata a riconfigurarsi a partire dalla singolarità della persona, promuovendo condizioni effettive di partecipazione sociale, esperienze di cittadinanza attiva e percorsi orientati all'autodeterminazione.

In questo quadro, il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato – introdotto dalla Legge n. 328/2000 e recentemente richiamato dal D.lgs. n. 62/2024 – assume una funzione generativa che travalica il piano meramente normativo e si definisce come dispositivo intenzionale capace di orientare traiettorie educative fondate su desideri, aspirazioni e talenti. Nella sua accezione più autentica, esso si definisce come processo dinamico, situato e negoziato, nel quale la persona, sostenuta dalla famiglia e dai servizi territoriali, è accompagnata lungo percorsi di sviluppo orientati alla valorizzazione delle proprie potenzialità, in coerenza con il *Person-Centered Planning* (Kincaid, 1996; Feresin & Bortolotti, 2025; Marchisio, 2025).

Tale impostazione segna il superamento dei modelli medico-individuali (Sannipoli, 2025) e si colloca entro l'orizzonte bio-psico-sociale delineato dall'ICF (OMS, 2001), in cui la qualità della vita emerge dall'interazione tra caratteristiche individuali e condizioni ambientali. Ne deriva che l'efficacia dei percorsi educativi è strettamente connessa alla capacità dei sistemi territoriali di costruire contesti coerenti, accessibili e generativi (Guerini, 2022; Meola, 2025).

Il Progetto di vita può, così, essere letto come una trama esistenziale aperta, continuamente ridefinita attraverso la mediazione tra intenzionalità soggettive, opportunità contestuali ed esperienze situate. Le scelte delle persone con disabilità si configurano, pertanto, come esiti provvisori di processi evolutivi che si trasformano nel tempo in relazione alle esperienze vissute e alle possibilità offerte dai contesti di appartenenza (Marchisio, 2025; Pasqualotto, 2026).

Tuttavia, la traduzione operativa di tale impianto richiede di agire in una logica sistemica e integrata, superando le persistenti frammentazioni che caratterizzano i servizi. La letteratura evidenzia come le pratiche istituzionali risultino ancora segnate da discontinuità e scarsa coordinazione, limitando la costruzione di alleanze stabili tra scuola, servizi, famiglie e Terzo settore (De Benedetto & Fenza, 2025; Meola, 2025; Romano, Giannone & Muscarà, 2025).

In risposta a tali criticità, assumono particolare rilevanza modelli di intervento fondati su logiche collaborative. Tra questi, il modello delle Poliferie educative (Muscarà & Romano, 2021) propone una riconfigurazione del territorio come spazio educativo diffuso, nel quale reti di prossimità - declinate nei Centri Poliferici per l'Inclusione - e risorse comunitarie sostengono pratiche inclusive orientate alla partecipazione sociale.

All'interno di tale orizzonte, si colloca il presente contributo che assume il Progetto di vita come riferimento per l'attivazione di interventi educativi sistemici e sinergici, con particolare attenzione al ruolo delle reti territoriali e delle pratiche

di co-progettazione. Il lavoro presenta gli esiti di una ricerca condotta nella provincia di Siracusa e approfondisce le modalità attraverso cui la progettazione condivisa contribuisce all'elaborazione dei percorsi individuali. Ne emerge il valore delle reti territoriali - e in particolare delle pratiche di co-progettazione attivate nei Centri Poliferici per l'Inclusione - nel sostenere le persone con disabilità lungo l'intero arco di vita, promuovendone la partecipazione sociale, i processi di autonomia e il senso di autoefficacia.

2. La ricerca nelle Poliferie Educative: quadro progettuale e impianto metodologico

Il progetto "Facciamone di tutti i colori: moltiplichiamo i luoghi dell'inclusione!", finanziato nell'ambito del bando "Tutti inclusi" e promosso dalla fondazione nazionale "Con i Bambini", si inscrive tra le iniziative orientate alla prevenzione del disagio giovanile e al contrasto della dispersione scolastica. La sua architettura operativa si fonda su una rete territoriale articolata, composta da diciassette partner e coordinata dalla Cooperativa Sociale "San Martino" di Siracusa, in sinergia con sei istituzioni scolastiche. L'Università Kore di Enna assume il ruolo di partner scientifico, contribuendo alla validazione empirica del modello delle Poliferie educative e dei Centri Poliferici per l'Inclusione. Le azioni sono rivolte a 96 minori in condizione di doppia o plurima fragilità, caratterizzate dalla compresenza di certificazioni ai sensi della Legge n. 104/1992 e ulteriori condizioni di vulnerabilità sociale ed educativa.

L'impianto del progetto si fonda su una lettura sistemica del territorio siracusano, inteso non come sfondo degli interventi, ma come ambiente educativo diffuso, nel quale scuole, servizi sociali, enti del Terzo settore e famiglie concorrono alla costruzione di percorsi formativi integrati. In questa prospettiva, sono state attivate azioni diversificate che comprendono attività di ricerca, percorsi di formazione per gli operatori, interventi di accompagnamento alla genitorialità e iniziative orientate allo sviluppo di progettualità individuali, con attenzione alla dimensione relazionale e alla costruzione di alleanze educative.

A partire da marzo 2025, l'Università Kore di Enna ha avviato un'indagine sui bisogni socioeducativi dei minori coinvolti, finalizzata a comprendere le condizioni che ne caratterizzano i percorsi di crescita e il ruolo dei contesti territoriali nel sostenere traiettorie inclusive orientate alla qualità della vita. La complessità del fenomeno ha richiesto l'adozione di un disegno sequenziale esplicativo a orientamento *mixed-methods*, capace di integrare dati quantitativi e qualitativi e di restituire una rappresentazione articolata dei bisogni emergenti (Teddlie & Tashakkori, 2011; Creswell & Plano Clark, 2023).

Il percorso di ricerca si è articolato in due fasi interrelate: una prima, di natura quantitativa, orientata alla conoscenza dei minori e alla mappatura dei servizi so-

cioeducativi presenti sul territorio; una seconda, di carattere qualitativo, finalizzata all'approfondimento dei processi educativi attivati, con particolare attenzione alle dinamiche relazionali e collaborative tra i soggetti coinvolti.

Il campione è costituito da studenti individuati attraverso un dialogo strutturato tra istituzioni scolastiche e ASL di riferimento. Accanto ai minori, sono stati coinvolti 110 docenti di sostegno, 20 educatori, 6 operatori sociosanitari ed educativi, 10 tutori di comunità e 70 nuclei familiari, al fine di raccogliere una pluralità di prospettive sui bisogni emergenti e sulle criticità dei percorsi inclusivi.

La raccolta dei dati è avvenuta mediante strumenti differenziati. Nella fase quantitativa è stata utilizzata una scheda di profilazione dei minori, con l'obiettivo di rilevare le caratteristiche socio-anagrafiche, dei profili di disabilità e funzionamento e degli interventi attivati nei diversi contesti di vita; la fase qualitativa ha previsto interviste semi-strutturate agli operatori e osservazioni delle attività educative e laboratoriali.

Per quanto concerne l'analisi, i dati quantitativi sono stati trattati attraverso statistiche descrittive, mentre i materiali qualitativi – costituiti dalle trascrizioni delle interviste e dalle note osservative – sono stati sottoposti ad analisi tematica secondo un approccio induttivo (Braun & Clarke, 2006). L'integrazione delle evidenze ha consentito di interpretare i risultati alla luce delle esperienze e delle rappresentazioni degli attori coinvolti, restituendo una comprensione più densa dei processi educativi sviluppati all'interno delle Poliferie educative.

3. Esiti della ricerca e analisi dei processi emersi

L'analisi dei dati ha evidenziato alcune criticità ricorrenti nei processi di presa in carico dei minori coinvolti, in particolare rispetto alla documentazione clinica e pedagogica che precede l'elaborazione dei percorsi individuali. In numerosi casi, essa risulta incompleta o non aggiornata, producendo uno scarto tra il profilo evolutivo dello studente e le ipotesi progettuali formalizzate nei Piani Educativi Individualizzati, che finiscono per ancorarsi a rappresentazioni non pienamente coerenti con la situazione in atto.

Un ulteriore elemento emerge dall'analisi della documentazione educativa, dalla quale si rileva come solo una parte dei PEI esaminati contenga riferimenti espliciti a pratiche di co-progettazione tra scuola e servizi territoriali, come attestato nei verbali dei Gruppi di Lavoro Operativi. Il dato segnala una collaborazione ancora parziale, non sempre sostenuta da dispositivi organizzativi strutturati.

Le interviste a docenti di sostegno, educatori e operatori socioeducativi confermano questa tendenza, evidenziando come le esperienze di collaborazione interprofessionale siano spesso discontinue e affidate all'iniziativa dei singoli, più che inscritte entro assetti condivisi e stabilizzati. In tali condizioni, la costruzione

dei percorsi individuali si sviluppa entro cornici operative fragili, nelle quali informazioni, competenze e responsabilità faticano a convergere in un disegno unitario.

In parziale discontinuità, le attività del Centro Poliferico per l'Inclusione hanno evidenziato elementi di particolare interesse. Alcune esperienze laboratoriali hanno favorito l'apertura di spazi di confronto tra professionisti appartenenti a contesti istituzionali differenti, rendendo possibile una prima forma di osservazione condivisa dei minori. Tali momenti hanno messo in relazione punti di vista plurali, contribuendo alla costruzione di quadri interpretativi più articolati e fondati.

L'emergere di queste dinamiche appare strettamente connessa alla presenza del Centro Poliferico, che ha offerto un contesto strutturato di dialogo interistituzionale, non sempre disponibile nei contesti ordinari. In assenza di architetture analoghe, scuola, servizi sanitari, servizi sociali ed enti del terzo settore tendono infatti a operare secondo logiche parallele, prive di tempi e spazi dedicati alla costruzione condivisa del sapere professionale, con il rischio di disperdere il patrimonio informativo prodotto. Ciò evidenzia la persistenza di fragilità nei sistemi di coordinamento territoriale.

Sul piano pedagogico, le attività laboratoriali hanno offerto occasioni significative di partecipazione e di sperimentazione, in particolare nello sviluppo di competenze sociali e relazionali. Pur trattandosi di esiti ancora iniziali, tali esperienze sembrano aver attivato dinamiche cooperative e momenti di socializzazione in grado di incidere positivamente sul senso di autoefficacia e sulla percezione delle proprie capacità, dimensioni riconosciute centrali nei processi di autodeterminazione.

4. Riflessioni conclusive

Le evidenze consentono di ricondurre le criticità osservate non tanto a singoli snodi operativi, quanto alla fragilità delle cornici organizzative entro cui si strutturano i processi di presa in carico. In particolare, la difficoltà di mantenere aggiornati e condividere i quadri conoscitivi limita la possibilità di costruire percorsi realmente centrati sulla persona.

Quando la collaborazione tra i diversi attori dell'ecosistema educativo non è sostenuta da assetti condivisi, le informazioni prodotte nei differenti contesti restano frammentate e non si traducono in conoscenza comune. La discontinuità della presa in carico assume, così, una valenza non solo operativa, ma anche epistemica, ostacolando la costruzione di una visione integrata del Progetto di Vita (Feresin & Bortolotti, 2025; Marchisio, 2025).

La sperimentazione indica, tuttavia, la possibilità di attivare forme più avanzate di coordinamento. Le pratiche di osservazione condivisa sviluppate nei contesti

laboratoriali mostrano come la messa in relazione di prospettive professionali differenti possa generare quadri interpretativi più articolati, pur restando aperta la criticità della loro traduzione in progettualità condivise in assenza di dispositivi stabili di integrazione. In questa direzione, i Centri Poliferici per l'Inclusione possono essere letti come spazi di mediazione pedagogica capaci di sostenere l'integrazione tra saperi, pratiche e responsabilità. Il modello delle Poliferie educative consente, pertanto, di ripensare il territorio come soggetto attivo nella costruzione dei percorsi di vita, entro un ecosistema in cui reti di prossimità e risorse comunitarie assumono un ruolo strutturale. Su questo sfondo, le traiettorie di sviluppo della ricerca riguardano la definizione di modelli organizzativi capaci di rendere stabile tale integrazione, trasformando pratiche ancora episodiche in assetti ordinari di coordinamento interistituzionale.

Bibliografia

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

De Benedetto, L., & Fenza, L. (2025). Progettualità educativa e territorio: la coprogettazione del Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato per le persone con disabilità. *ITALIAN JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION FOR INCLUSION*, *13*(2), 147-158.

Feresin, M., & Bortolotti, E. (2025). Il progetto di vita delle persone con disabilià: un approccio dinamico per costruire una vita di qualità. *Education Sciences & Society-Open Access*, (2).

Giaconi, C. (2015). Qualità della vita e adulti con disabilità. *Percorsi di ricerca e prospettive inclusive. Milano: FrancoAngeli*.

Guerini, I. (2022). Impairment intellettivo e Progetto di Vita: due possibili modelli per la scuola secondaria. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 057-066. DOI: 10.7346/SE-012022-06

Kincaid, D. (1996). Person-centered planning. *Positive behavioral support: Including people with difficult behavior in the community*, 439-465.

Marchisio, C. (2025). Il progetto di vita come dispositivo di capacitazione pedagogica: dai fondamenti teorici agli assetti metodologici. *Education Sciences & Society-Open Access*, (2).

Meola, F. (2025). Minori, disabilità, scuola: quale vera inclusione attraverso il Progetto di vita?. *BioLaw Journal-Rivista di BioDiritto*, (4), 25-36.

Muscarà, M., & Romano, A. (2021). Le poliferie educative come modello organizzativo

a sostegno del processo d'inclusione. *Educational reflective practices: special issue 2, 2021*, 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 Disabilita e della Salute. Trento: Erickson, 2002).

Pasqualotto, L. (2026). Il progetto di vita come copione esistenziale. In *Educare.it – Disabilità.*

Repubblica Italiana. (2000). *Legge 8 novembre 2000, n. 328. Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.

Repubblica Italiana. (2024). *Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62. Definizione della condizione di disabilità e revisione dei processi di accertamento*.

Romano, A., Giannone, A., & Muscarà, M. (2025). Il Progetto di vita come strumento di governance comunitaria per la realizzazione di interventi di cura sistemici e sinergici. *Education Sciences & Society-Open Access*, (2).

Sannipoli, M. (2025). L'evoluzione del concetto di disabilità nella scuola italiana: dalle certificazioni ai funzionamenti umani. *LAVORO, DIRITTI, EUROPA*, (2), 2-10.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, *4*(1), 285-300.

(SP6)

Sezione Parallela 6

La valutazione multidimensionale secondo la prospettiva biopsicosociale dell'ICF e il progetto di vita: studi, ricerche, modelli, strumenti e risorse

SP6 – 1
Dalla valutazione multidimensionale al progetto di vita: governo della complessità con il supporto della piattaforma ICF Applicazioni e dell'intelligenza artificiale

Luciano Pasqualotto[1], Angelo Lascioli[2]

Il capitolo analizza il rapporto tra valutazione multidimensionale e progetto di vita alla luce del D.Lgs. 62/2024, approfondendo il tema del governo della complessità nei servizi alla persona. A partire dal paradigma biopsicosociale dell'ICF e dal capability approach, viene evidenziato il carattere non lineare del passaggio dalla descrizione del funzionamento alla definizione di obiettivi esistenziali. In questo quadro, la piattaforma ICF Applicazioni e l'intelligenza artificiale sono considerate strumenti di supporto cognitivo per i processi decisionali. Il contributo discute le opportunità e i rischi di tali tecnologie, sottolineando la necessità di un presidio etico e istituzionale. L'integrazione tra dati, progettazione e responsabilità pubblica apre nuove prospettive per la qualità della vita e la programmazione territoriale.

Keywords: valutazione multidimensionale, progetto di vita, ICF, intelligenza artificiale, qualità di vita

1. Introduzione

Il Decreto Legislativo 62/2024 introduce nel sistema italiano dei servizi per la disabilità un cambiamento di paradigma che investe tanto i principi quanto le pratiche operative. Il Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato si configura come dispositivo centrale per la promozione della qualità della vita, in coerenza con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e con il modello biopsicosociale dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001). In questa prospettiva, la disabilità è interpretata non

1 PhD in Pedagogia Speciale, opera in attività di ricerca e insegnamento presso l'Università degli Studi di Verona. Dirige la rivista Educare.it.
2 Professore ordinario di Pedagogia speciale, Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona.

come una condizione individuale statica, bensì come esito dinamico dell'interazione tra funzionamenti personali e contesti di vita (Pasqualotto e Lascioli, 2025).

La reale portata innovativa della riforma si gioca, tuttavia, nella capacità dei servizi di affrontare e governare la complessità che tale dispositivo comporta. Il progetto di vita non è un prodotto standardizzabile, ma un processo che richiede l'integrazione di informazioni eterogenee, la negoziazione tra attori diversi e l'assunzione di decisioni in condizioni di incertezza. Le prime esperienze di implementazione mostrano che proprio questa complessità rappresenta il principale punto di criticità. In assenza di strumenti adeguati, il rischio è duplice: da un lato la riduzione del progetto di vita a un adempimento burocratico, dall'altro una complessificazione non governata che rende difficile assumere decisioni coerenti e condivise (Pasqualotto & Lascioli, 2026b).

In questo quadro, il presente contributo propone di leggere il rapporto tra valutazione multidimensionale e progetto di vita in termini di governo della complessità, esplorando il ruolo che strumenti come la piattaforma ICF Applicazioni e l'intelligenza artificiale possono svolgere come supporto ai processi decisionali.

2. Valutazione multidimensionale e capability approach

La valutazione multidimensionale costituisce il fondamento del progetto di vita, poiché consente di descrivere il funzionamento della persona nei suoi contesti. L'ICF fornisce una struttura concettuale solida per tale operazione, consentendo di integrare le dimensioni corporee, le attività, la partecipazione e i fattori ambientali (WHO, 2001). Come evidenziato da Lascioli e Pasqualotto (2021), tale approccio consente di superare una visione riduzionista della disabilità, restituendone la natura relazionale e situata.

Tuttavia, la descrizione del funzionamento non esaurisce il significato del progetto di vita. Il riferimento al *capability approach* consente di evidenziare che il benessere non può essere ricondotto esclusivamente ai funzionamenti osservabili, ma va interpretato in termini di reali opportunità di vita a disposizione della persona (Sen, 1999; Nussbaum, 2000). In questa prospettiva, la valutazione multidimensionale assume una funzione generativa in senso progettuale, poiché costituisce la base per interrogarsi sulle effettive possibilità di partecipazione e di autodeterminazione della persona con disabilità.

Il passaggio dai dati raccolti con la valutazione biopsicosociale alla progettazione implica quindi una trasformazione concettuale rilevante: dai funzionamenti osservati alle opportunità desiderabili e praticabili. Tale passaggio non è automatico e richiede una mediazione professionale capace di integrare le evidenze empiriche, con i valori e le preferenze della persona (Pasqualotto & Lascioli, 2025).

In assenza di tale mediazione, il rischio è che la progettazione rimanga ancorata alla descrizione, senza incidere in modo significativo sulle condizioni reali di vita.

In questa prospettiva, l'integrazione tra ICF e *capability approach* non implica una sovrapposizione tra i due modelli, bensì una loro complementarità: mentre l'ICF consente di descrivere in modo sistematico i funzionamenti e le interazioni con i contesti, il *capability approach* orienta la lettura di tali dati in termini di opportunità di vita e di libertà sostanziali (Sen, 1999), evitando il rischio di una riduzione meramente descrittiva della progettazione.

3. Il rischio di burocratizzazione del progetto di vita

Il carattere innovativo del progetto di vita si accompagna a un rischio strutturale di burocratizzazione. Questo rischio emerge in modo particolare nei contesti in cui la complessità informativa e organizzativa non è sostenuta da strumenti adeguati.

Le équipe multidisciplinari, a cui compete l'elaborazione del progetto di vita, sono chiamate a integrare una molteplicità di dati, linguaggi professionali e vincoli istituzionali, spesso in tempi definiti e con risorse limitate. In tali condizioni, il progetto di vita può essere trattato come un contenitore formale in cui ricollocare informazioni già disponibili, oppure come un documento narrativo difficilmente utilizzabile nei processi decisionali. In entrambi i casi, la sua funzione generativa e trasformativa si interrompe.

Come evidenziato, la distanza tra l'impianto normativo e le pratiche operative può produrre esiti divergenti: da un lato, una banalizzazione amministrativa; dall'altro, una complessificazione non governata (Pasqualotto & Lascioli, 2026a). Il nodo critico risiede quindi nella capacità di costruire una grammatica operativa condivisa che renda la valutazione multidimensionale uno strumento effettivamente utilizzabile per orientare le decisioni.

4. Intelligenza artificiale e piattaforma ICF Applicazioni nel governo della complessità

In questo scenario, le risorse informatiche oggi disponibili rappresentano dei facilitatori in grado di sostenere il lavoro delle équipe nel passaggio cruciale dalla valutazione dei bisogni e desideri alla progettazione veramente personalizzata. Non si tratta di sostituire il giudizio e la responsabilità dei professionisti, ma di offrire loro un efficace supporto nella gestione della complessità informativa.

In questa prospettiva si colloca l'esperienza della piattaforma ICF Applicazioni (www.icfapplicazioni.it), sviluppata dal 2019 nell'ambito delle attività di ricerca e di terza missione dell'Università di Verona. La piattaforma consente di elaborare

i dati raccolti mediante la valutazione multidimensionale su base ICF, restituendo grafici di sintesi e rappresentazioni integrate del funzionamento della persona nei diversi domini. Tali output configurano una forma di "referto biopsicosociale" che, pur non avendo natura prescrittiva, supporta i professionisti, in termini euristici e orientativi, nell'individuazione delle priorità, nella lettura delle interazioni tra funzionamenti e contesti e nella definizione di ipotesi progettuali orientate al miglioramento della qualità della vita.

In altri termini, l'elaborazione elettronica dei dati contribuisce a rendere operativo il passaggio dalla valutazione multidimensionale alla progettazione, riducendo il rischio di frammentazione informativa e sostenendo processi decisionali più espliciti e argomentabili. Le sperimentazioni condotte mostrano come l'integrazione tra strumenti di analisi dei dati e pratiche professionali possa rafforzare la trasparenza delle decisioni e la loro ancorabilità ai dati, senza ridurre la complessità dei processi decisionali (Lascioli & Pasqualotto, 2021; Pasqualotto & Lascioli, 2025).

Il recente impiego dell'intelligenza artificiale nella lettura dei dati della valutazione si colloca in questa prospettiva operativa, con il vantaggio sia di agevolare i tecnici nell'analisi, come una sorta di "amplificatore cognitivo", sia di rendere più efficienti le procedure previste dalla normativa. Non si tratta di eliminare la complessità, ma di renderla più governabile, mantenendo in capo ai professionisti la responsabilità delle decisioni (Pasqualotto & Lascioli, 2026a).

5. Questioni etiche e responsabilità istituzionale

L'introduzione dell'intelligenza artificiale nei servizi alla persona solleva questioni rilevanti non solo sul piano tecnico, ma soprattutto su quello etico, professionale e istituzionale. Come evidenziato in letteratura, il rischio principale non è rappresentato dall'errore algoritmico in senso stretto, bensì dalla possibilità di una progressiva delega implicita delle decisioni a sistemi automatizzati, in particolare nei contesti caratterizzati da elevata pressione organizzativa e scarsità di risorse (Ambriola & Fabris, 2024; Fenza, 2025).

Tale rischio si manifesta in forme spesso sottili, che non implicano una sostituzione esplicita del giudizio professionale, bensì la sua progressiva erosione. L'affidamento crescente a output generati da sistemi di analisi dei dati può infatti indurre una riduzione della riflessività critica, favorendo processi decisionali implicitamente guidati dalla struttura stessa degli strumenti utilizzati. In questo senso, il problema non riguarda soltanto l'affidabilità tecnica dei sistemi, ma anche il loro impatto sulle pratiche professionali e sulle responsabilità decisionali.

Nel contesto del progetto di vita, tale questione assume particolare rilevanza. La definizione degli obiettivi e delle traiettorie esistenziali non può essere ricon-

dotta a un processo inferenziale automatizzabile, ma implica una dimensione interpretativa che mira a integrare, in una prospettiva d'insieme, dati, valori e desideri della persona (Pasqualotto & Lascioli, 2025). L'intelligenza artificiale può supportare questo processo ad esempio rendendo più espliciti i nessi tra le informazioni e le possibili scelte, ma non può certamente sostituire la responsabilità dell'interpretazione.

Per evitare derive tecnocratiche, è necessario mantenere una chiara distinzione tra il supporto tecnologico e la responsabilità decisionale. Ciò implica che le decisioni rimangano sempre attribuibili ai soggetti professionali e istituzionali coinvolti, e in modo trasparente, verificabile e aperto alla discussione. In questa prospettiva, l'utilizzo dell'intelligenza artificiale richiede un presidio etico esplicito, fondato sulla tracciabilità dei processi, sulla possibilità di revisione delle decisioni e sulla partecipazione attiva della persona con disabilità e della sua rete di riferimento nelle varie fasi dei processi decisionali che la riguardano.

La questione si colloca quindi su un piano eminentemente istituzionale e organizzativo. Come sottolineato anche nel dibattito sull'attuazione del D.Lgs. 62/2024, il progetto di vita implica una responsabilità pubblica che non può essere delegata né frammentata (Pasqualotto & Lascioli, 2026a). L'introduzione di strumenti tecnologici deve essere accompagnata da una chiara definizione dei ruoli, delle responsabilità e delle condizioni di utilizzo, evitando che tali strumenti vengano impiegati come soluzioni compensative rispetto a carenze organizzative.

In questa prospettiva, la sfida non consiste semplicemente nell'introdurre nuove tecnologie, ma nel costruire un equilibrio tra innovazione e responsabilità, capace di preservare la centralità della persona e dei suoi diritti. Ciò richiede una ridefinizione delle competenze professionali, orientata non solo all'uso degli strumenti, ma anche alla loro interpretazione critica e al loro inserimento in processi decisionali consapevoli.

6. Dal progetto individuale alla programmazione territoriale

Un ulteriore elemento di interesse riguarda il potenziale del progetto di vita come strumento di lettura sistemica dei bisogni e di orientamento delle politiche pubbliche. Se concepito esclusivamente nella sua dimensione individuale, rischia di rimanere confinato a un livello microprogettuale, con una limitata capacità di incidere sull'organizzazione complessiva dei servizi e sull'offerta territoriale. Al contrario, se i dati derivanti dalla valutazione multidimensionale e dalla progettazione vengono resi comparabili e aggregabili, il progetto di vita può diventare una fonte informativa di grande rilevanza per la programmazione territoriale.

In questa prospettiva, l'integrazione tra strumenti basati sull'ICF e tecnologie di analisi dei dati consente di individuare ricorrenze significative nei bisogni delle

persone e nelle criticità dei contesti di vita. Tali pattern possono riguardare, ad esempio, la presenza diffusa di barriere ambientali, la carenza di opportunità abitative o lavorative, o la debolezza delle reti di supporto territoriale. L'analisi aggregata dei dati, opportunamente anonimizzata, consente quindi di passare da una lettura episodica dei bisogni a una comprensione strutturale delle condizioni che li generano e/o concorrono a generarli (Pasqualotto & Lascioli, 2026a).

Questo passaggio di scala, di particolare interesse per la ricerca pedagogico-speciale, modifica profondamente il ruolo del progetto di vita, che, da dispositivo centrato sull'individuo, può altresì divenire strumento di governo dei sistemi di welfare. In tale ottica, il progetto di vita contribuisce non solo alla definizione di interventi personalizzati, ma anche alla costruzione di politiche più aderenti ai bisogni reali delle popolazioni di riferimento.

La sfida consiste quindi nel costruire un'integrazione tra le dimensioni micro e macro, in cui il progetto di vita mantenga la sua centralità come dispositivo personalizzato, ma, al contempo, contribuisca a orientare le politiche pubbliche in una prospettiva di equità e di sviluppo dei contesti di vita delle persone con disabilità. In tal senso, il progetto di vita può essere interpretato anche come punto di intersezione tra diritti individuali e responsabilità collettiva, tra progettazione educativa e governance territoriale.

7. Conclusioni

Il progetto di vita introdotto dal D.Lgs. 62/2024 rappresenta una svolta significativa, ma la sua efficacia dipenderà dalla capacità di affrontare il nodo del governo della complessità. Quanto previsto dall'art. 25 del decreto, che attribuisce all'Unità di Valutazione Multidimensionale il compito di integrare profilo di funzionamento, obiettivi, bisogni e sostegni, evidenzia la necessità di dotarsi di strumenti adeguati a sostenere tale complessità decisionale.

La valutazione multidimensionale offre una base informativa necessaria ma non sufficiente. Il passaggio alla progettazione richiede, infatti, processi interpretativi e decisionali che espongono le équipe a un elevato carico cognitivo e a rilevanti responsabilità, in tempi spesso contingentati. In questo contesto, la piattaforma ICF Applicazioni e l'intelligenza artificiale possono costituire strumenti utili per sostenere tali processi, contribuendo a rendere più espliciti, trasparenti e argomentabili i nessi tra i dati e le decisioni.

La sfida che si apre non è tecnologica in senso stretto, ma istituzionale e culturale. Governare la complessità significa costruire condizioni organizzative, professionali ed etiche che consentano di trasformare i dati in opportunità di vita, evitando tanto la deriva burocratica quanto quella tecnocratica. In assenza di tale equilibrio, il rischio non è soltanto quello di una possibile inefficacia degli inter-

venti, ma anche di una progressiva perdita di senso del progetto di vita come dispositivo di promozione dei diritti e della qualità della vita delle persone con disabilità.

In questa prospettiva, l'integrazione tra valutazione multidimensionale, capability approach e strumenti di supporto cognitivo rappresenta una possibile direzione per lo sviluppo di un sistema di welfare effettivamente orientato alla qualità della vita e alla piena partecipazione sociale di queste persone.

Bibliografia

Ambriola, V., & Fabris, A. (2024). Per un'etica dell'intelligenza artificiale nei sistemi socio-tecnologici. *Estetica. Studi e ricerche, 14*(2), 339-354.

Fenza, L. (2025). IA, disabilità e progetto di vita. *Italian Journal of Special Education for Inclusion, XIII*(1), 319–330.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità*. Roma: Carocci.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (Eds). (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2026a). Quando il progetto di vita incontra i servizi: complessità decisionale, responsabilità istituzionali e supporto dell'intelligenza artificiale nell'attuazione del D.Lgs. 62/2024. Welforum. URL: https://www.welforum.it/quando-il-progetto-di-vita-incontra-i-servizi/

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. A. (2026b). Il progetto di vita e la sfida della concretezza: come l'intelligenza artificiale può aiutare i servizi. Superando. URL: https://superando.it/2026/02/12/il-progetto-di-vita-e-la-sfida-della-concretezza-come-lintelligenza-artificiale-puo-aiutare-i-servizi/

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development*. Cambridge University Press.

Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford University Press.

WHO (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Genève: World Health Organization.

SP6 – 2
Progettare per una vita "lunga o larga"? ICF ed Embodied Cognition al servizio della persona

Filippo Gomez Paloma, Antonio Cuccaro, Chiara Gentilozzi
Sara Pellegrini, Riccardo Sebastiani[1]

Il contributo propone una rilettura del progetto di vita della persona con disabilità come costruzione di possibilità concrete di azione, partecipazione e autodeterminazione. Attraverso il dialogo tra ICF, *Embodied Cognition* e *Capability Approach*, l'articolo interpreta il funzionamento umano come processo situato, corporeo e relazionale, non riducibile alla diagnosi o alla prestazione individuale. In questa prospettiva, il progetto di vita non coincide con la semplice organizzazione di servizi, ma richiede la costruzione di contesti, sostegni e accomodamenti capaci di ampliare le condizioni effettive di agency. Ne deriva una concezione del progetto di vita come dispositivo pedagogico e istituzionale orientato non soltanto alla protezione della persona, ma alla promozione di una vita più ampia, partecipata e significativa.

Keyword: progetto di vita; ICF; Embodied Cognition; Capability Approach; qualità della vita; disabilità.

1. Introduzione

Nel dibattito contemporaneo sulla disabilità, il progetto di vita non può più essere pensato come semplice programmazione di servizi o come sommatoria di interventi settoriali. La sua portata è più ampia: esso implica una visione antropologica, pedagogica e istituzionale della persona, delle sue possibilità di azione e delle con-

1 Filippo Gomez Paloma, Full Professor, Università di Cassino e del Lazio Meridionale; Antonio Cuccaro, Dottorando Università Niccolò Cusano; Chiara Gentilozzi, Docente a Contratto, Università di Macerata; Sara Pellegrini Ricercatrice Università Link; Riccardo Sebastiani, Ricercatore, Università Link. L'articolo è frutto di una stretta collaborazione tra gli autori. Si precisa che i paragrafi sono stati curati come segue: Filippo Gomez Paloma ha curato l'Introduzione, Antonio Cuccaro il paragrafo 4, Chiara Gentilozzi, il paragrafo 2, Sara Pellegrini, il paragrafo 3, Riccardo Sebastiani ha curato le conclusioni.

dizioni che rendono tali possibilità effettivamente praticabili. In questo senso, interrogarsi se occorra progettare per una vita "lunga" o per una vita "larga" significa spostare l'attenzione dalla sola durata dell'esistenza alla sua ampiezza esperienziale, relazionale, partecipativa e capacitante. L'orizzonte teorico che sostiene questa riflessione è oggi attraversato da almeno tre linee di ricerca fortemente convergenti. La prima è rappresentata dall'ICF, che ha introdotto un modello bio-psico-sociale fondato sulla relazione tra condizioni di salute, attività, partecipazione e fattori contestuali (WHO, 2001). La seconda è individuabile nel paradigma dell'*Embodied Cognition*, secondo cui cognizione, percezione e azione sono radicate nel corpo e nelle sue interazioni situate con l'ambiente (Barsalou, 2008). La terza linea concerne il *Capability Approach*, che interpreta il benessere e l'equità nei diritti in termini di libertà reali e opportunità sostanziali di essere e di fare (Nussbaum, 2011; Sen, 1999). L'integrazione di questi tre *framework* permette di ridefinire il progetto di vita come costruzione di possibilità esistenziali, e non come mera risposta assistenziale. La persona con disabilità non è soltanto destinataria di cure o sostegni, ma soprattutto un soggetto corporeamente e contestualmente situato, il cui funzionamento emerge nella complessa dinamica tra la corporeità, le relazioni, i contesti e le dimensioni politiche.

Nello specifico, riconoscere che la cognizione sia un processo fondato su sistemi percettivi e motori, simulazioni corporee e pratiche situate (Barsalou, 2008; Varela et al., 1991; Gallagher, 2005) piuttosto che su processi puramente internalistici, astratti o simbolici, implica sostanzialmente una visione *fenomenologica* della mente (Gallagher & Zahavi, 2008). Esperienza, azione e conoscenza devono, dunque, essere ricomprese entro una cornice *enattiva* nella quale il soggetto emerge nella relazione con il mondo. Un'impostazione, questa, che dialoga in modo particolarmente fecondo con l'ICF, secondo cui il funzionamento è l'esito dinamico dell'interazione fra persona e ambiente (WHO, 2001), co-determinato da dinamiche relative all'interazione tra soggetto e ambiente in cui il contesto diviene parte attiva nella costruzione di significati, vincoli e possibilità di espressione esistenziale. In questo senso, gli ambienti possono offrire (o negare) possibilità di azione ai soggetti in termini di *affordance* (Gibson, 1979). Infatti, le *affordance* non sono classificabili come proprietà oggettive dell'ambiente, né tantomeno come stati interni del soggetto. Emergono dalla relazione tra caratteristiche corporee, intenzioni e configurazioni contestuali. Sul piano pedagogico e progettuale, questa lettura multiprospettica consente di leggere la disabilità non come una caratteristica esclusivamente individuale, ma come l'esito variabile dell'incontro tra condizioni corporee, traiettorie personali e qualità dei contesti. Tale impostazione trova un riscontro significativo nel D.Lgs. 62/2024, che intende il progetto di vita come dispositivo individuale, personalizzato e partecipato, orientato a riconoscere desideri, aspettative e scelte della persona con disabilità entro una rete integrata di sostegni, supporti, servizi. In questa direzione, il progetto di

vita non può ridursi a una *programmazione* seriale di interventi scollegati, ma deve necessariamente diventare *progettazione* condivisa di ambienti, mediazioni e opportunità capaci di ampliare le possibilità concrete di espressione e partecipazione.

2. Agency, capacità e contesti abilitanti

Il tema dell'*agency* assume un ruolo centrale in ogni riflessione sul progetto di vita. Quando la persona viene considerata soltanto come oggetto di presa in carico, il progetto rischia di ridursi a una forma di pianificazione eterodiretta, definita prevalentemente da altri. Al contrario, riconoscere la persona come *agente* significa concepire il progetto di vita come un processo orientato alla costruzione di condizioni che rendano possibile scegliere, orientarsi, partecipare e incidere attivamente sul proprio ambiente. In particolare, l'articolo 18 del D.Lgs. 62/2024, attribuisce alla persona la titolarità del progetto, prevedendo che essa ne richieda l'attivazione, concorra alla definizione dei contenuti e possa modificarli in relazione ai propri desideri, aspettative e scelte; lo stesso articolo richiama inoltre la necessità di garantire continuità di strumenti, risorse, interventi, servizi e accomodamenti ragionevoli nel rispetto dell'autodeterminazione. Tale prospettiva è rafforzata dall'articolo 27, che tutela la continuità del progetto anche in caso di cambiamento del contesto territoriale, abitativo o di vita, evitando che le transizioni producano regressioni nei diritti e nelle possibilità di partecipazione. Tuttavia, la centralità della scelta non può essere interpretata in termini puramente formali. Il *Capability Approach* fornisce una piattaforma epistemologica per chiarire ulteriormente questo passaggio: scegliere non significa soltanto essere chiamati a esprimere una volontà, ma disporre di *possibilità reali* tra cui orientarsi. Se, infatti, lo sviluppo umano coincide con l'espansione delle libertà effettive della persona (Sen, 1999), le istituzioni sono responsabili nella predisposizione delle condizioni che permettano a ciascuno di sviluppare ed esercitare capacità fondamentali: le *capabilities* rappresentano opportunità concrete di essere e di agire (Nussbaum, 2011) e diventano praticabili solo quando il contesto le rende effettivamente accessibili, sostenibili e significative. Compito della Repubblica, ai sensi degli articoli 2 e 3 della Costituzione è, in primo luogo il riconoscimento dei diritti inviolabili della persona. In secondo luogo, la rimozione degli ostacoli che limitano di fatto la libertà, l'uguaglianza e il pieno sviluppo personale. Il progetto di vita può essere letto come una concreta attuazione di tale dettato costituzionale, poiché traduce il riconoscimento formale dei diritti nella costruzione di condizioni effettive di partecipazione, autodeterminazione e sviluppo. La scelta, infatti, diventa realmente autodeterminata solo quando la persona è posta nelle condizioni di *comprendere* le alternative disponibili, *valutarne* il significato per la propria esistenza e *trasformarle* in traiettorie effettivamente percorribili. Un contesto abili-

tante non coincide semplicemente con un ambiente privo di ostacoli: se, infatti, strumenti, artefatti, tecnologie e relazioni entrano a far parte dei processi cognitivi, allora la cognizione stessa si ridistribuisce nei sistemi socio-materiali che sostengono memoria, orientamento, decisione e partecipazione (Clark & Chalmers, 1998). Progettare contesti abilitanti significa, dunque, ampliare il repertorio delle azioni possibili riducendo l'effetto escludente prodotto da configurazioni standardizzanti (Steinfeld & Maisel, 2012).

3. Dalla valutazione multidimensionale alla Qualità di Vita

Se il funzionamento umano prende forma nella relazione tra persona, corpo e contesti, anche la valutazione deve essere pensata come un processo situato. Una valutazione centrata soltanto su parametri clinici o prestazionali rischia, infatti, di restituire un'immagine parziale della persona, separata dalla complessità della vita quotidiana. La dimensione bio-psico-sociale consente, invece, di articolare condizioni corporee, attività, partecipazione e fattori ambientali entro una comprensione multidimensionale del funzionamento (WHO, 2001; Peterson, 2005; Stucki, Cieza & Melvin, 2007). Ciò assume particolare rilevanza se vi si affianca una sensibilità fenomenologica, capace di restituire centralità all'esperienza vissuta: valutare una persona non significa rilevare soltanto abilità o deficit, ma comprendere il modo in cui essa vive, agisce, sente, sceglie e partecipa all'interno di routine, relazioni e spazi concreti (Merleau-Ponty, 1945; Gallagher & Zahavi, 2008). Una lettura che trova riscontro significativo nel D.Lgs. 62/2024, il quale attribuisce alla valutazione multidimensionale un ruolo centrale nell'elaborazione del progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato. L'articolo 24 individua nell'Unità di valutazione multidimensionale (UVM) il luogo in cui si incontrano la persona con disabilità, le figure sociali, sanitarie, scolastiche e, ove necessario, quelle legate all'inserimento lavorativo. L'articolo 25 precisa che la valutazione deve fondarsi su un approccio bio-psico-sociale, tenendo conto delle indicazioni dell'ICF e dell'ICD, e deve considerare obiettivi, profilo di funzionamento, capacità, performance, barriere, facilitatori, bisogni e domini della qualità della vita. L'articolo 26 collega in maniera definita gli esiti della valutazione alla definizione del progetto di vita, chiamato a individuare sostegni, accomodamenti ragionevoli e risorse necessarie alla piena partecipazione della persona; l'articolo 28, infine, richiama il *budget* di progetto come strumento di ricomposizione delle risorse attivabili.

Alla luce del dettato legislativo, il costrutto di qualità della vita (QoL) assume una funzione potentemente orientativa, in quanto consente di rideterminare la valutazione verso ciò che rende una vita effettivamente significativa. Il modello di Schalock et al. (2012) evidenzia la natura multidimensionale della QoL, arti-

colandola in domini quali benessere emotivo, relazioni interpersonali, benessere materiale, sviluppo personale, autodeterminazione, inclusione sociale, diritti e benessere fisico. Il *Quality of Life Supports Model* (QoLSM) rafforza ulteriormente questa prospettiva, affermando che i sostegni possono produrre qualità della vita quando sono progettati a partire dagli *esiti rilevanti* per la persona, e non dalla sola disponibilità dei servizi (Gómez et al., 2021). In tale senso, la valutazione multidimensionale non dovrebbe limitarsi a descrivere bisogni o prestazioni, ma dovrebbe interrogare il rapporto tra funzionamento, desideri, opportunità, sostegni e condizioni concrete di partecipazione.

Friedman (2018), riflettendo sui *Personal Outcome Measures*® (CQL, 2017), ha mostrato efficacemente come la valutazione degli esiti personali debba spostarsi da una logica meramente prestazionale a una prospettiva centrata sulla persona, sulle sue scelte e sulla qualità effettiva della sua esistenza. La valutazione, dunque, non rappresenta una fase tecnica preliminare e separata dal progetto, ma ne costituisce il fondamento conoscitivo: è attraverso di essa che bisogni, aspettative, sostegni e contesti possono essere ricondotti a una traiettoria coerente di vita.

Resta, tuttavia, una criticità rilevante. La previsione normativa di un'équipe multidisciplinare e di una valutazione integrata non garantisce, di per sé, il superamento della frammentazione dei servizi. Il sistema italiano continua, infatti, a essere attraversato da differenze territoriali, disomogeneità organizzative e disponibilità variabili di risorse, che incidono sulla possibilità concreta di tradurre la valutazione in sostegni effettivamente attivabili. La letteratura sull'integrazione sociosanitaria delinea come, nel campo della disabilità e della non autosufficienza, gli effetti delle politiche di integrazione siano differenziati tra livello nazionale, regionale e locale (Campedelli, 2019). Analogamente, la forte regionalizzazione del Servizio Sanitario Nazionale produce una concreta variabilità nell'accesso e nell'erogazione dei servizi, con il rischio reale che diritti formalmente riconosciuti assumano consistenza diversa a seconda del territorio in cui la persona vive (Cicchetti & Gasbarrini, 2016).

Da ciò si determina una tensione che il progetto di vita non può eludere. Da un lato, il D.Lgs. 62/2024 disegna una procedura orientata alla ricomposizione delle dimensioni personali, sociali, sanitarie, educative e lavorative; dall'altro, tale ricomposizione richiede condizioni organizzative, professionali e finanziarie capaci di sostenerla. La presenza di un'UVM è necessaria, ma non sufficiente: occorrono linguaggi condivisi, responsabilità definite, continuità tra servizi, risorse realmente disponibili e capacità di raccordo tra istituzioni e territori. Solo a queste condizioni la valutazione multidimensionale può evitare di trasformarsi in un ulteriore adempimento burocratico e diventare, invece, il dispositivo attraverso cui il funzionamento, la qualità della vita e le traiettorie di senso della persona vengono tradotti in sostegni capaci di ampliare partecipazione, autodeterminazione e possibilità reali di vita.

4. Transizioni e accomodamenti

Le traiettorie di vita delle persone con disabilità, dunque, attraversano passaggi nei quali cambiano ambienti, ruoli, aspettative e forme di sostegno. L'ingresso a scuola, il passaggio alla formazione o al lavoro, la costruzione dell'abitare, l'accesso alle reti sociali e ai servizi, così come l'avanzare dell'età, non segnano soltanto nuove fasi biografiche: modificano, di fatto, le condizioni entro cui la persona può partecipare, scegliere e riconoscersi nei propri percorsi. In questi snodi significativi, il progetto di vita è chiamato a sostenere la continuità non come conservazione dell'esistente, ma come capacità di accompagnare trasformazioni reali. Nella prospettiva dei sistemi dinamici di Thelen e Smith (1994), ogni passaggio biografico comporta una *riorganizzazione del funzionamento*: ciò che in una fase sostiene l'autonomia, la comunicazione o la partecipazione può diventare insufficiente, o persino ostacolante, in un'altra. La continuità progettuale richiede quindi una costante ricalibrazione di sostegni, ambienti e opportunità, affinché il cambiamento non si traduca in perdita di parola, *agency* o possibilità di scelta.

I richiami alla libertà della persona di scegliere il luogo di abitazione e la necessità di garantire sostegni adeguati, così come la tutela della continuità del progetto anche quando mutano il contesto territoriale, abitativo o di vita operati dal D.lgs. 62/2024, permettono di definire la transizione come un passaggio *esistenziale* piuttosto che *assistenziale* ed amministrativo.

In questa prospettiva, gli *accomodamenti ragionevoli* assumono un ruolo decisivo. Modificare spazi, tempi, strumenti, organizzazioni o modalità comunicative significa intervenire sulle condizioni che rendono possibile l'azione. L'articolo 17 del D.Lgs. 62/2024 definisce l'accomodamento ragionevole come misura necessaria, adeguata, pertinente e appropriata rispetto al caso concreto, anche in relazione alla sostenibilità delle risorse disponibili. La sua ragionevolezza, pertanto, non si esaurisce nella fattibilità organizzativa, ma riguarda la capacità di rendere effettiva la partecipazione senza separare, irrigidire o stigmatizzare. Proprio per questo, l'accomodamento non va pensato come concessione eccezionale né come semplice dispositivo compensativo. Esso interviene in maniera diretta sul rapporto tra persona e ambiente, ampliando le condizioni entro cui il soggetto può orientarsi e partecipare. Allo stesso tempo, occorre evitare che misure formalmente inclusive producano effetti opposti: un accomodamento può risultare *irragionevole* quando crea dipendenza, isola la persona, appesantisce i percorsi, non risponde ai suoi desideri o trasferisce su di essa il costo dell'adattamento. La sua efficacia va, quindi, valutata rispetto alla qualità della partecipazione che rende possibile.

La questione si complica quando queste misure devono essere costruite dentro sistemi di servizio non sempre integrati, come abbiamo precedentemente sottolineato. Nel sistema di cura italiano vi sono differenze significative tra territori e risorse disponibili (Casanova et al., 2022) ed anche le riforme della sanità terri-

toriale, pur orientate alla prossimità e all'integrazione, dipendono in larga misura dalle capacità istituzionali e organizzative delle regioni e delle aziende locali (Cinelli & Fattore, 2024).

La novità sostanziale introdotta dal D.Lgs. 62/2024 va letta soprattutto in questa direzione. Il progetto di vita deve essere inteso come uno strumento capace di ricomporre interventi, sostegni e responsabilità che, nella pratica, tendono spesso a restare separati tra età evolutiva ed età adulta, scuola, servizi sociali, sanità, lavoro e abitare. Le Unità multidisciplinari dell'età evolutiva e dell'età adulta, i professionisti, le realtà territoriali, la famiglia, i *caregiver* e, soprattutto, i *desideri* della persona, convergono nella UVM spostando, in ultima analisi, il baricentro dalla presa in carico dalla settorialità alla costruzione di una traiettoria unitaria. Ciò è particolarmente significativo nelle transizioni in cui la continuità del progetto rischia di indebolirsi: si pensi, ad esempio, al passaggio dall'età evolutiva all'età adulta, quando l'uscita dal percorso scolastico può coincidere con una frammentazione tra unità multidisciplinari, servizi educativi, sociali e sociosanitari; oppure alle situazioni del "dopo di noi", nelle quali il venir meno del sostegno familiare rende necessario ripensare l'abitare, i sostegni e le forme di partecipazione ma anche le situazioni di malattia, ospedalizzazione o aggravamento delle condizioni di salute, nelle quali il progetto rischia di essere assorbito da una logica esclusivamente sanitaria. In questa direzione, il D.Lgs. 62/2024 introduce un principio rilevante di *continuità* e non regressione: il progetto di vita deve essere garantito anche in caso di mutamento del contesto territoriale, abitativo o di vita e non si interrompe per il solo raggiungimento dell'età che individua la persona come anziana.

Un ruolo centrale è attribuito al *budget* di progetto. L'articolo 28 lo definisce come l'insieme integrato delle risorse umane, professionali, tecnologiche, strumentali ed economiche, pubbliche e private, attivabili anche nella comunità territoriale e nel sistema dei supporti informali, a sostegno dell'attuazione del progetto di vita. La stessa norma ne sottolinea il carattere flessibile e dinamico, finalizzato a integrare, ricomporre ed eventualmente riconvertire l'utilizzo delle risorse disponibili. Questo è un aspetto fondamentale: il budget non va inteso soltanto come incremento di risorse economiche, ma anche come *dispositivo di organizzazione e coordinamento* di risorse già presenti, spesso frammentate o non comunicanti. In molti casi, infatti, la differenza non dipende esclusivamente dalla quantità di prestazioni disponibili, ma dalla capacità di metterle in relazione, orientarle agli obiettivi della persona e renderle effettivamente utilizzabili nei suoi contesti di vita.

La sua funzione più rilevante, in ultima istanza, consiste proprio nel rendere visibile l'insieme dei sostegni attivabili e nel consentire una loro ricomposizione attorno alle traiettorie esistenziali della persona. Ciò richiede intelligenza istituzionale, coordinamento tra servizi, responsabilità definite e una regia progettuale

in grado di evitare che le risorse restino formalmente disponibili ma sostanzialmente inefficaci. Il rischio che si corre, altrimenti, è che il progetto di vita continui a dipendere dalla maggiore o minore capacità dei singoli territori di integrare interventi, professionalità e risorse, riproducendo quelle discontinuità che la riforma intende superare. Transizioni e accomodamenti non costituiscono due questioni separate. Le prime mostrano che il funzionamento cambia lungo il corso dell'esistenza; i secondi indicano che anche gli ambienti devono poter cambiare per non restringere le possibilità della persona. In una prospettiva di "vita larga", il progetto di vita diventa precisamente il luogo in cui questi cambiamenti vengono ricomposti: non per stabilizzare la persona dentro percorsi già dati, ma per rendere trasformabili sostegni, contesti e opportunità quando la vita stessa cambia forma.

5. Conclusioni

La domanda da cui muove questo contributo, progettare per una vita lunga o per una vita larga, non rinvia a un'alternativa tra durata e qualità dell'esistenza, ma alla necessità di interrogare le condizioni che rendono una vita effettivamente abitabile, partecipata e significativa. Il progetto di vita non può quindi essere compreso come semplice architettura di prestazioni, né come strumento amministrativo destinato a ordinare interventi già disponibili. Esso assume piuttosto la forma di una costruzione intenzionale e condivisa di possibilità, nella quale la persona non è destinataria passiva di sostegni, ma *soggetto desiderante*, orientante, capace di esercitare la propria agentività.

Il dialogo tra ICF, *Embodied Cognition* e *Capability Approach* consente di derivare una concezione del progetto di vita centrata sulla costruzione condivisa delle condizioni che permettono alla persona di scegliere, partecipare e attribuire significato alla propria esperienza.

Il D.Lgs. 62/2024 si colloca esattamente in questa traiettoria, rafforzando il carattere individuale, personalizzato e partecipato del progetto di vita. Tuttavia, la portata trasformativa della norma dipende dalla capacità dei sistemi territoriali di renderla effettiva. Senza coordinamento tra istituzioni, risorse attivabili, linguaggi condivisi e responsabilità definite, il progetto rischia di restare una promessa formale, che può essere facilmente disattesa. Non la quantità ma la qualità della vita diviene un principio cardine dell'intervento progettuale, capace di collegare funzionamento, desideri, barriere, facilitatori, sostegni ed esiti personali.

Transizioni e accomodamenti richiedono contesti capaci di modificarsi insieme alla persona, affinché il cambiamento non produca la perdita della propria voce, la regressione dei diritti o la riduzione delle possibilità di scelta.

Progettare una vita "larga" significa, dunque, assumere il progetto di vita come spazio di mediazione tra diritti, desideri, funzionamenti e contesti. La sua efficacia

non si misura soltanto nella capacità di proteggere, assistere o garantire continuità formale, ma nella possibilità di ampliare concretamente i margini entro cui la persona può scegliere, partecipare, riconoscersi e costruire legami significativi. In questo senso, il progetto di vita diventa anche un indicatore della qualità delle istituzioni: non perché elimina ogni limite, ma perché organizza condizioni, sostegni e responsabilità affinché quei limiti possano essere compresi, negoziati e, quando possibile, trasformati.

Bibliografia

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology, 59*, 617–645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Campedelli, M. (2019). Nuovi scenari sull'integrazione sociosanitaria per le disabilità e le non autosufficienze. *Ricerca & Pratica, 35*(3). https://doi.org/10.1707/3159.31400

Casanova, G., Lillini, R. (2022). Disability in older people and socio-economic deprivation in Italy: Effects on the care burden and system resources. *Sustainability, 14*(1), Article 205. https://doi.org/10.3390/su14010205

Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. MIT Press.

Cicchetti, A., & Gasbarrini, A. (2016). The healthcare service in Italy: Regional variability. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences, 20* (1 Suppl), 1–3.

Cinelli, G., & Fattore, G. (2024). The 2022 community-based integrated care reform in Italy: From desiderata to implementation. *Health Policy, 139*, Article 104943. https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2023.104943

Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis, 58*(1), 7–19. https://doi.org/10.1093/analys/58.1.7

Council on Quality and Leadership. (2017). *Personal Outcome Measures® manual for adults*. CQL.

Costituzione della Repubblica Italiana. (1948). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie generale, n. 298*, 27 dicembre 1947.

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.

Friedman, C. (2018). The Personal Outcome Measures®. *Disability and Health Journal, 11*(3), 390–396. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2017.12.003

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001

Gallagher, S., & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind: An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. Routledge.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.

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*, Article 104112. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104112

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press of Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/-harvard.9780674061200

Peterson, D. B. (2005). International Classification of Functioning, Disability and Health: An introduction for rehabilitation psychologists. *Rehabilitation Psychology, 50*(2), 105–112. https://doi.org/10.1037/0090-5550.50.2.105

Schalock, R. L., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2012). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities, 50*(6), 461–470. https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.6.461

Schalock, R. L., Verdugo, M. Á., 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. https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Knopf.

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*(3), 251–263. https://doi.org/10.1177/215416471505000302

Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: Creating inclusive environments*. Wiley.

Stucki, G., Cieza, A., & Melvin, J. (2007). The International Classification of Functioning, Disability and Health: A unifying model for the conceptual description of the rehabilitation strategy. *Journal of Rehabilitation Medicine, 39*(4), 279–285. https://doi.org/10.2340/16501977-0041

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Belknap Press of Harvard University Press.

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization.

SP6 – 3
ICF ed ECS nella prospettiva del Progetto di Vita: dall'amministrazione alla relazione

Sara Pellegrini[1], Filippo Gomez Paloma[2], Antonio Cuccaro[3]
Chiara Gentilozzi[4], Riccardo Sebastiani[5]

Il contributo intende quindi indagare in che modo l'*Embodied Cognitive Science* (ECS) possa fungere da mediazione epistemologica tra il linguaggio classificatorio dell'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) e la dimensione relazionale della progettazione educativa inclusiva. Con la cornice dell'ECS, la ricerca analizza il ruolo del PEI nella costruzione del Progetto di Vita (PdV). È stato condotto uno studio qualitativo basato sull'analisi di PEI redatti tra il 2003 e il 2025 e su un *focus group* con docenti e famiglie. I risultati mostrano il passaggio da una logica prescrittiva a una progettazione dialogica e partecipativa.

Keywords: *embodied cognitive science*; Progetto di Vita; PEI.

1. ICF, Embodied Cognition e PdV

L'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) è, in ambito educativo, un linguaggio condiviso che consente a scuola e servizi socio-sanitari di descrivere il funzionamento della persona in chiave bio-psico-sociale. La sua adozione ha spostato l'attenzione dal deficit individuale alle condizioni ambientali, organizzative e relazionali che ostacolano o facilitano la partecipazione degli alunni. Gomez Paloma (2013) osserva che l'efficacia dell'ICF nella scuola italiana non dipende tanto dalla presenza di codici e categorie, quanto dalla loro traduzione in una cultura professionale orientata al Progetto di Vita (PdV) dell'alunno, in cui la classificazione funziona come "grammatica" comune per connettere politiche, contesti e persone. In tale prospettiva, Lascioli e Pasqualotto

1 Ricercatrice, Unilink, s.pellegrini@unilink.it;
2 Professore Ordinario, Unicas, fgomezpaloma@gmail.com;
3 Dottorando Unicusano, antonio.cuccaro@unicusano.it;
4 Docente a Contratto, Unimc, c.gentilozzi@unimc.it;
5 Ricercatore, Unilink, s.sebastiani@unilink.it.

(2018) mostrano come il PEI su base ICF debba configurarsi come dispositivo relazionale e riflessivo co-costruito da scuola, famiglia e servizi, mentre il modello PEI-ICF UniSalento descritto da Pinnelli e Fiorucci (2021) evidenzia il potenziale della struttura classificatoria nel sostenere significati che legano apprendimento, partecipazione e cittadinanza attiva. Usato isolatamente, il linguaggio tecnico dell'ICF rischia però di produrre descrizioni astratte, poco aderenti alle biografie degli alunni. Il riferimento all'ECS colloca il funzionamento umano entro una concezione incarnata e situata della cognizione, nella quale corpo, azione e ambiente sono le componenti dei processi di pensiero (Clark, 1999; Barsalou, 2008). La conoscenza è intesa come processo di co-costruzione tra organismo e ambiente, mentre il funzionamento si configura come esperienza incarnata e situata che si esprime nelle pratiche quotidiane e nelle relazioni educative.

Il PEI si configura come uno spazio di mediazione tra il lessico classificatorio dell'ICF e le narrazioni biografiche che orientano il Progetto di Vita. Nel paradigma enattivo (Rossi, 2012), l'agire didattico è un processo situato e relazionale in cui apprendimento e conoscenza emergono dall'interazione tra soggetti, corpo e ambiente. In questa prospettiva, il PEI diventa un dispositivo progettuale che integra descrizione del funzionamento ed esperienza incarnata, orientando le traiettorie di sviluppo e di partecipazione della persona.

Le più recenti riflessioni sulla pedagogia inclusiva (Ghedin, 2014; Gomez Paloma, 2013) ribadiscono il nesso tra inclusione, benessere e cura pedagogica, concependo l'ambiente educativo quale spazio in cui dimensioni cognitive, affettive, corporee e sociali risultano intrecciate. L'integrazione tra ICF ed ECS permette di pensare l'inclusione quale processo di co-trasformazione in cui contesti e persone si modificano reciprocamente. Ne deriva una struttura epistemica tridimensionale (Fig. 1).

Fig. 1. Rappresentazione concettuale della struttura epistemica tridimensionale ICF–ECS–PdV. L'architettura simboleggia la connessione e l'interdipendenza tra i tre domini: l'ICF come Lingua (strumento) nel dominio scientifico–amministrativo, l'ECS come Linguaggio (relazione) nel dominio antropologico–esperienziale e il PdV come Messaggio (progettualità) nel dominio educativo–esistenziale. L'ECS funge da ponte epistemologico e metodologico tra la dimensione formale dell'ICF e la dimensione trasformativa del PdV

L'ICF fornisce la lingua condivisa per descrivere il funzionamento, l'ECS offre la lente per comprendere la natura incarnata delle esperienze, il PdV rappresenta l'orizzonte che orienta nel lungo periodo le scelte educative, superando il rischio di una progettazione burocratica e di una narrazione puramente intuitiva. Questo modello consente di interpretare l'ICF come dispositivo semantico capace di connettere descrizione del funzionamento e progettualità educativa.

2. La visione antropologica

In una prospettiva pedagogica attenta alla complessità dell'umano, l'educazione inclusiva può essere intesa come processo di enazione condivisa, in cui il senso nasce dalle interazioni tra scuola, famiglia e persona. In questa prospettiva il PEI diventa il luogo operativo in cui la grammatica dell'ICF e la dimensione incarnata dell'esperienza educativa trovano una sintesi progettuale. La conoscenza è costruita nel vivo della relazione mediante azioni situate e partecipazione corporea. La prospettiva della cognizione incarnata restituisce al linguaggio classificatorio dell'ICF il suo fondamento esperienziale, riconnettendo le categorie descrittive alle pratiche concrete di apprendimento, relazione e partecipazione nei contesti educativi. Esso, però, resta un codice parziale se non viene attraversata dal linguaggio relazionale dell'ECS, che reintroduce nel discorso pedagogico la dimensione sensibile e incarnata del conoscere, esprimendo così una visione antropologica che interpreta la mente come espressione relazionale del corpo e l'apprendimento come fenomeno cooperativo. In tale cornice, l'ICF inscrive la propria grammatica nelle regole dell'enazione, attraverso cui la conoscenza prende corpo e il soggetto genera significato agendo con gli altri, dando vita a mondi condivisi (Rossi, 2012). In questo scenario si collocano le indicazioni di Fortunato Aprile (2012), per il quale l'enattivo si fonda su una circolarità di significato tra docente, alunno, famiglia e scuola. L'atto educativo nasce da un lavoro interpretativo condiviso – leggere, evidenziare, discutere, riscrivere – che rielabora i nuclei dell'esperienza. Il coinvolgimento della famiglia è quindi una pratica di reciprocità cognitiva e affettiva: l'incontro tra il sapere dell'insegnante e quello dei genitori genera un linguaggio comune, nel quale il lessico dell'ICF viene progressivamente trasposto in narrazione incarnata. Ne deriva un "accoppiamento strutturale" tra sistemi diversi – scuola, alunno, famiglia – che, interagendo, co-evolvono e danno origine a un ambiente di apprendimento condiviso (Aprile, 2012, p. 56).

3. Metodologia e ricerca

Lo studio di caso qualitativo a orientamento interpretativo, è finalizzato ad analizzare in profondità i processi di mediazione tra linguaggio formale e linguaggio relazionale nella progettazione educativa inclusiva. Esso prende avvio dalla seguente domanda di ricerca: in che modo l'*Embodied Cognitive Science* (ECS) può mediare tra il linguaggio classificatorio dell'ICF e il linguaggio relazionale che emerge nella costruzione condivisa del Progetto di Vita (PdV)? Da tale interrogativo derivano gli obiettivi operativi: analizzare le modalità di comunicazione scuola–famiglia nella redazione del PEI; individuare convergenze e dissonanze tra lessico ICF e linguaggio familiare; esplorare la traduzione dei costrutti *embodied* in pratiche relazionali condivise; elaborare un modello riflessivo di "grammatica comune" per la co-progettazione del PdV.

Il caso è situato in un Istituto Comprensivo del Centro Italia, selezionato per la continuità delle pratiche inclusive e per l'adozione sistematica del PEI lungo un arco temporale esteso, coinvolgendo docenti curricolari e di sostegno, dirigenti scolastici e famiglie di studenti con disabilità.

Le unità di analisi sono costituite da sei serie longitudinali di Piani Educativi Individualizzati, ciascuna riferita a uno studente con profilo di funzionamento distinto (cognitivo, motorio e comunicativo). Ogni serie comprende tre PEI collocati in momenti chiave del percorso scolastico: avvio del ciclo, fase intermedia e conclusione, per un totale di diciotto documenti analizzati. Questa articolazione consente di osservare l'evoluzione nel tempo del linguaggio educativo, delle categorie ICF impiegate e delle forme di partecipazione familiare.

L'analisi qualitativa dei documenti si sviluppa su tre livelli chiaramente distinti:

- strutturale, relativo all'organizzazione del PEI (sezioni, campi, indicatori e grado di standardizzazione);
- lessicale, focalizzato su termini, verbi e formulazioni utilizzate per descrivere funzionamento, obiettivi ed esiti;
- relazionale, volto a rilevare il ruolo attribuito a studente e famiglia nei processi decisionali.

A integrazione dei dati documentali, è stato condotto un focus group asincrono online della durata di sette giorni, articolato in cinque *thread* tematici. I materiali sono stati sottoposti ad analisi tematica e del contenuto qualitativo, consentendo una triangolazione interpretativa che restituisce il PEI come dispositivo relazionale ed enattivo nella co-costruzione del PdV. L'analisi dei dati è stata condotta attraverso una procedura di codifica tematica ispirata alla *thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006), articolata in fasi di familiarizzazione con i dati, generazione dei codici iniziali, costruzione delle categorie interpretative e revisione dei temi emer-

genti. L'analisi è stata condotta attraverso una procedura iterativa di codifica tematica che ha consentito di individuare pattern interpretativi ricorrenti nei documenti e nelle interazioni del focus group.

4. Discussione

Il caso di studio apre a un'analisi diacronica e comparativa per comprendere come, nel tempo, sia cambiato il modo di redigere il PEI, con particolare attenzione alla relazione tra linguaggio tecnico-amministrativo e comunicazione educativa, tra la formalità prescrittiva dei modelli e la dimensione relazionale che emerge nel dialogo scuola–famiglia.

L'analisi si basa su sei serie di PEI, selezionate per rappresentare differenti livelli di complessità cognitiva, motoria e comunicativa. I documenti coprono l'arco temporale 2003-2025 e comprendono almeno tre fasi per ciascun ciclo scolastico (inizio, sviluppo e conclusione), consentendo una lettura longitudinale dei mutamenti lessicali, formali e concettuali. Nei PEI del 2003-2004 l'impianto è prevalentemente trasmissivo: l'alunno è descritto come destinatario di interventi individuali e il documento funge da registro delle competenze, organizzato in elenchi di obiettivi rigidamente disciplinari. Nel 2006-2007 emerge un primo spostamento di prospettiva: il piano educativo inizia a valorizzare autonomia motoria, dimensione affettiva e comunicazione emozionale, introducendo riferimenti al modello relazionale e alla psicomotricità come mediatori dell'azione educativa. Nel 2010-2011 si registra una trasformazione strutturale più marcata: il PEI viene articolato in aree funzionali (cognitiva, linguistica, relazionale, motoria, autonomia) e adotta un linguaggio descrittivo attento alle modalità di partecipazione e alle dinamiche interattive, prefigurando una visione integrata dei diversi attori del contesto. I PEI del 2014-2015 rappresentano una fase di maturazione di questo percorso. Il lessico tecnico si arricchisce di espressioni funzionali e autoriflessive ("regolazione comportamentale", "partecipazione attiva", "autonomia personale") e la dimensione relazionale diviene parte costitutiva della progettualità. La documentazione testimonia un dialogo più stabile con le famiglie e un ruolo attivo del gruppo docente nella co-progettazione, in coerenza con il modello bio-psicosociale che sposta il fuoco da deficit e prestazioni a risorse e contesti facilitanti.

Il modello più recente, informatizzato, adottato nel biennio 2024-2025, segna il passaggio a una struttura documentale su base ICF interamente digitale. Le note ministeriali del 1 e 12 giugno 2024 introducono la compilazione online tramite Anagrafe Nazionale Studenti, distinguendo tra PEI provvisorio (entro il 30 giugno) e PEI definitivo. La piattaforma permette di importare dati storici, registrare verifiche intermedie e finali e tracciare le modifiche nel tempo. Il PEI informatizzato diventa così uno spazio di scrittura collettiva in cui la tracciabilità

dei processi supporta una riflessione condivisa tra scuola, famiglia e servizi territoriali.

In questo quadro, il documento non è più un atto statico, ma la traccia di una trama di interazioni che dà forma alla progettualità inclusiva. La lingua amministrativa si umanizza attraverso l'integrazione del lessico ICF con sezioni narrative che valorizzano contesto e biografia dello studente. Il caso di studio mostra come l'evoluzione del PEI rifletta il progressivo passaggio da una logica di adempimento amministrativo a una pedagogia della partecipazione. Il documento educativo non si limita più a registrare obiettivi e prestazioni, ma diventa un dispositivo dialogico attraverso cui scuola, famiglia e servizi territoriali co-costruiscono interpretazioni condivise del funzionamento e orientano le traiettorie di sviluppo della persona: dal linguaggio prescrittivo iniziale alla semantica relazionale e digitale attuale, si consolida una nuova alleanza tra linguaggio formale e linguaggio vissuto. L'ICF diventa la grammatica condivisa di un pensiero pedagogico che riconosce nella persona non un soggetto da misurare, ma un essere-in-relazione, sostenuto dall'intreccio di competenze di docenti, genitori, educatori, studenti e comunità.

5. Conclusioni

L'analisi evidenzia come la digitalizzazione del Piano Educativo Individualizzato non rappresenti soltanto un cambiamento tecnico-amministrativo, ma una trasformazione epistemologica della progettazione inclusiva. Il formato informatizzato, coerente con la logica sistemica dell'ICF, riconfigura il PEI come processo dinamico di scrittura e revisione, nel quale la tracciabilità delle informazioni diventa dispositivo di riflessività professionale e di coordinamento interistituzionale. In questa prospettiva, l'ICF assume la funzione di grammatica interprofessionale capace di connettere linguaggi educativi, sanitari e familiari, mentre l'ECS restituisce alla progettazione la dimensione situata e incarnata dell'esperienza educativa. Il Progetto di Vita emerge così come esito di una progettazione dialogica che integra descrizione del funzionamento, partecipazione e prospettiva esistenziale della persona.

Bibliografia

Aprile, F. (2012). *L'alunno furgoncino e l'alunno carrarmato: Una didattica enattiva per ridurre gli errori in educazione*. Roma: Armando Editore.

Barsalou, L. W. (2008). *Grounded cognition*. Annual Review of Psychology, 59, 617–645. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Capitini, A. (1964). *Religione aperta*. Vicenza: Neri Pozza.

Clark, A. (1999). *An embodied cognitive science? Trends in Cognitive Sciences*, 3(9), 345–351. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01361-3

Ghedin, E. (2014). *ICF e scuola: Sfide e opportunità per promuovere l'educazione inclusiva*. In F. Gomez Paloma (Ed.), *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita* (pp. 55–78). Trento: Erickson.

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.

Gomez Paloma, F. (2013). *ICF e scuola. Dalla sinergia istituzionale al progetto di vita*. Trento: Erickson.

Haslam, S. A., Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., & Bentley, S. (2019). *Group life shapes the psychology and biology of health: The case for a sociopsychobiological model*. Social and Personality Psychology Compass, 13, e12490.

Ianes, D., Cramerotti, S., & Fogarolo, F. (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF: Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.

Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2021). *Progettazione educativa individualizzata su base ICF. Sperimentazione e monitoraggio del modello PEI-ICF* UniSalento. Form@re, 21(1), 204–222. https://doi.org/10.13128/form-10456

Rossi, P. G. (2012). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola SEI.

SP6 – 4
L'ICF come strumento per la co-costruzione del PEI e del progetto di vita nel contesto scolastico

Margherita Giombi, Roberto Dainese[1]

Questa ricerca ha cercato di indagare come il decreto 66/2017, che riformula il PEI in chiave ICF abbia influito sulle pratiche di co-costruzione del progetto di vita degli alunni con bisogni educativi speciali. Il percorso di ricerca ha cercato di analizzare le pratiche di condivisione del PEI di un Istituto Comprensivo di Bologna. Tale studio ha provato a indagare se l'utilizzo di strumenti sul modello ICF e l'adesione a pratiche pedagogiche ispirate a tale paradigma migliorino l'inclusione e la condivisione del progetto educativo nella scuola. Il disegno della ricerca è caratterizzato dall'utilizzo di metodologie miste con fasi sequenziali (Trinchero e Robasto, 2019). Sebbene l'ICF sia stato approvato dall'OMS nel maggio 2001, a oggi non si è ancora realizzata quella rivoluzione attesa, fondata su una concreta adesione al modello biopsicosociale. Nonostante i benefici introdotti dal Nuovo Modello Nazionale e una maggiore formazione in materia di inclusione, non si sono infatti verificati cambiamenti diffusi e strutturali nei processi.

Keywords: ICF, inclusione, co-costruzione, condivisione, contesto

1. La ricerca: disegno e metodologie

Il presente lavoro di ricerca si pone come obiettivo quello di analizzare le pratiche di co-costruzione del progetto di vita degli alunni con Bisogni Educativi Speciali nel contesto scolastico, coinvolgendo una scuola in un percorso volto a riflettere sulle modalità di condivisione del PEI e di riformulazione dello stesso in chiave ICF.

L'adozione del modello bio-psico-sociale ICF sancita dai decreti 66/2017 e 96/2019 nella definizione del PEI, (e successivi D.I.182/20, D.I. 153/23), mette fortemente in discussione il paradigma medico-individuale della disabilità, declinandola in una dimensione sociale. Il modello bio-psico-sociale è stato adottato

1 Margherita Giombi PhD in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna e Roberto Dainese Professore ordinario di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università di Bologna

dall'OMS con la pubblicazione dell'ICF nel 2001 (Lascioli e Pasqualotto, 2018, p.32), grazie a tale classificazione la disabilità viene vista "come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l'individuo" (ICF, 2004, p.32). Un contesto inclusivo è in grado di elaborare metodologie e strumenti adeguati a tutti, rispettando la diversità di ciascuno (Booth e Ainscow, 2002).

Il disegno della ricerca è caratterizzato dall'utilizzo di metodologie miste con fasi sequenziali (Trinchero e Robasto, 2019). Si è optato per l'utilizzo sia di strumenti quantitativi (questionari, griglie per l'analisi documentale) che qualitativi (focus group, interviste) per avere una visione pluriprospettica dell'integrazione, prendendo in esame il punto di vista dei diversi attori, mettendo a confronto il dichiarato con le percezioni dei docenti e dei genitori. L'analisi delle prassi di co-struzione e co-costruzione del PEI e del progetto di vita all'interno dell'I.C. è partita dal confronto fra i documenti programmatici (il Piano dell'Inclusione, il Rapporto di Autovalutazione, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, il Piano di Miglioramento) e le evidenze emerse dal questionario esplorativo somministrato ai docenti e ai genitori sull'inclusione scolastica.

2. Analisi dei dati quantitativi

I dati relativi ai questionari somministrati ai docenti e ai genitori hanno permesso di individuare punti di forza e criticità dell'Istituto oggetto di indagine offrendo una prima analisi del contesto (Zaummer, 2020). Nella tabella sottostante (Tab.1) è presente una sintesi con le principali aree di indagine dei due strumenti.

Questionario docenti	
Sezione	**Descrizione**
1. *Inclusività in classe-37 item*	Promuovere l'apprendimento di tutti gli alunni •Promuovere l'apprendimento partecipato •Sostenere le scelte organizzative che sostengono l'apprendimento di tutti Sostenere le scelte organizzative che sostengono l'apprendimento partecipato
2. Autonomia degli alunni in classe -23 item	•Far apprendere in modo autonomo •Far apprendere autonomia •Sostenere le scelte che promuovono lo sviluppo di persone autonome
3. La relazione tra gli alunni in classe-20 item	•Coinvolgere gli alunni in apprendimento •Sostenere le scelte gestionali che promuovono la classe come comunità
	(Dainese, 2010) (gli indicatori sono stati tratti da Comoglio M.&Cardoso M.A., 1996)

Questionario genitori	
Sezione	**Es. Item**
1.Creare culture inclusive-11 item	*Gli insegnanti rispettano le attitudini di mio figlio* *La scuola prende in considerazione i suggerimenti delle famiglie*
2.Produrre politiche inclusive- 5 item	*La scuola organizza progetti di inclusione scolastica*
3.Sviluppare pratiche inclusive-17 item	Sono frequenti incontri con le famiglie durante l'anno scolastico
	(Booth T., Ainscow M.,2002)

Tab. 1. Gli strumenti quantitativi-I questionari

Per quanto riguarda i dati quantitativi raccolti, il questionario docenti sulla percezione dell'inclusione scolastica (Dainese, 2010) è stato somministrato ai docenti per due volte, nell'anno scolastico 2021/22 e nel 2022/23. La seconda somministrazione ha ricevuto un minor numero di risposte. Sono stati coinvolti insegnanti su posto comune, quelli di sostegno con e senza specializzazione e gli educatori che lavorano nell'Istituto.

Su 97 docenti in servizio nell'anno scolastico 2021/23 hanno risposto 38 docenti ovvero il 39.18% dell'organico.

In generale il 69,5% dei docenti si trova in accordo con le pratiche inclusive, infatti, tenuto conto che il massimo punteggio ottenibile è 324 (con tutte le risposte *concordo*), ci aggiriamo attorno ad un punteggio medio di 225, considerato che i punteggi sotto il valore 161 mostrano minore accordo o sensibilità verso le pratiche inclusive caratterizzati dalle risposte *non sono d'accordo, non lo so*.

Emerge un'adesione generale alle pratiche inclusive anche significativa che però diminuisce quando si entra nello specifico delle azioni da mettere in atto.

Si evidenzia una maggior attenzione nel coinvolgimento delle famiglie durante la redazione del PEI in presenza di un insegnante specializzato. Infatti, all'item "Sono previsti momenti di coinvolgimento delle famiglie in fase di progettazione del PEI", il 66,6% si trova in accordo, mentre il 15,2% no. La percentuale di risposte in disaccordo in riferimento al PDP degli alunni che presentano difficoltà in assenza di certificazione raggiunge il 21,9%. Dall'analisi dei dati si evidenzia la difficoltà per i docenti di farsi carico dei bisogni degli alunni con varie tipologie di BES e la condivisione con le famiglie è maggiormente presente nel momento in cui c'è la presenza dell'insegnante di sostegno. Questa carenza trova riscontro nei dati del questionario somministrato ai genitori.

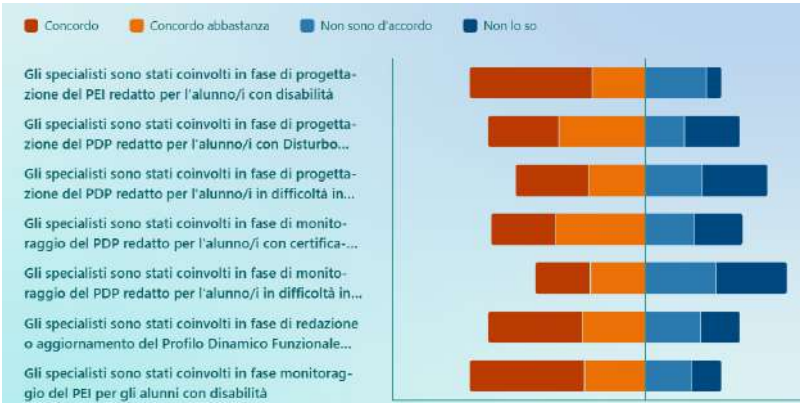
Nel PTOF[2] sono presenti numerosi progetti finalizzati all'inclusione e al raggiungimento del successo formativo di tutti ma i genitori all'affermazione "La scuola organizza progetti di inclusione scolastica" sceglie per il 42,9% *non lo so*. Queste evidenze aprono una riflessione sulle modalità di comunicazione tra scuola-famiglia.

Alla seconda somministrazione del questionario, hanno risposto solamente 17 docenti su un organico di 95 docenti contro i 38 della prima.

Per quanto riguarda il coinvolgimento degli specialisti nella fase di progettazione e monitoraggio dei PEI e PDP permangono criticità in entrambe le somministrazioni (Graf. 1). Come confermato anche nelle interviste allo staff e dai focus group, il coinvolgimento degli specialisti è carente, la mancata sostituzione

2 https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FIIC82200N/signa/ptof/ visionato in data 31 marzo 2026

del personale ASL che va in pensione, rende di fatto quasi impossibile la co-costruzione dei Piani.



Graf. 1. Questionario Docenti- prima somministrazione

Il Questionario sulla percezione dell'inclusione scolastica rivolto ai genitori (Booth e Ainscow, 2002) è stato delineato in base all'analisi del contesto, infatti, come indicato del Rapporto di Autovalutazione la scuola è caratterizzata da forte background migratorio che si attesta indicativamente attorno al 30% degli iscritti.

È stato somministrato un questionario a tutti i genitori dell'Istituto sulla percezione dell'inclusione scolastica relativa alla scuola dove è inserito o sono inseriti i propri figli. Hanno aderito 97 genitori di cui due migranti. Risulta un livello di adesione piuttosto basso, specialmente da parte dei genitori migranti, nonostante il questionario sia stato tradotto in quattro lingue. La modalità scelta per la somministrazione è la stessa che la scuola utilizza a seguito della pandemia, ovvero con mail da parte della segreteria.

La maggior parte delle famiglie ritiene che la scuola sia accogliente ma parallelamente il 13,2% dei genitori crede che le famiglie non vengano coinvolte nella vita scolastica e il 12,1% ritiene che non ci sia collaborazione tra insegnanti e famiglie (Graf. 2). Per quanto riguarda invece la collaborazione tra i docenti addirittura il 17,4% non sa se questa ci sia. Tale dato può far riflettere sulla modalità in cui il gruppo di docenti condivide e comunica le scelte alle famiglie. Anche il colloquio con la dirigente scolastica ha fatto emergere la necessità di una maggiore condivisione tra i docenti di pratiche attraverso gruppi di lavoro vari.

Graf. 2. Questionario genitori

3. Interviste e Focus Group

Sono state condotte diverse interviste e focus group con l'obiettivo di raccogliere dati qualitativi e approfondire le esperienze e le opinioni dei principali attori scolastici (Cataldi, 2009).

Tipologia	Destinatari	N.
Focus Group docenti scuola infanzia	Docenti di scuola dell'infanzia su posto comune e sul posto per le attività di sostegno in servizio nell'istituto (con incarico a tempo determinato e di ruolo).	9
Focus Group docenti scuola primaria	Docenti di scuola primaria su posto comune e sul posto per le attività di sostegno in servizio nell'istituto (con incarico a tempo determinato e di ruolo).	5
Intervista Dirigenti	Sono stati intervistati due dei tre Dirigenti che si sono susseguiti.	2
Intervista FS Inclusione	Sono state coinvolte le due docenti che si sono alternate	2
Intervista referenti area inclusione	Referente continuità e BES primaria; Referente DSA e BES secondaria; Referente inclusione infanzia; Referente inclusione primaria;Referente alunni NAI.	5
Intervista Vicaria		1
Intervista docente di sostegno	Con specializzazione e di ruolo da numerosi anni nell'Istituto	1
Intervista componente genitori	Al genitore Presidente del Consiglio di Istituto Al genitore membro del Consiglio di Istituto e Comitato Genitori	2

Tab. 2. Gli strumenti qualitativi-Interviste e Focus Group

Dalle interviste sono emersi alcuni aspetti da attenzionare come la mancanza di protocolli operativi condivisi derivanti da un lavoro di rete; la carenza di incontri con i referenti ASL per co-costruire il PEI; la tendenza a delegare il PEI al docente su sostegno come peraltro l'intero processo formativo dell'alunno con certificazione; il Piano Educativo Individualizzato ancora percepito spesso come incombenza burocratica e non come strumento di lavoro. In molteplici racconti nella stesura del PEI si mostra una limitata collaborazione tra la scuola, gli specialisti e l'ASL, e l'insufficiente numero di incontri per una progettazione condivisa.

Alcuni frammenti del contributo della referente all'inclusione per la scuola dell'infanzia sottolineano la difficoltà di co-costruire il PEI con il referente ASL a causa della mancanza di personale:

> *Referente inclusione infanzia: …Purtroppo, in questo periodo non ci sono tanti neuropsichiatri, mancano perché molti sono andati in pensione e non sono stati sostituiti. Quindi abbiamo diversi bambini nell'Istituto che ancora non hanno referenti del caso. Quindi questo capita, il PEI viene alla fine svolto dal gruppo di lavoro di scuola e non condiviso con un referente del caso perché mancante.*

Spesso, la responsabilità del percorso formativo dell'alunno certificato viene affidata esclusivamente al docente di sostegno, che fatica a inserirsi in modo attivo e significativo nella vita della classe. Possiamo riscontrarlo nell'intervista alla referente DSA, dove però fa anche emergere la difficoltà dei docenti di posto comune nel far fronte a tutti gli alunni con diversi Bisogni Educativi Speciali. Tale dato trova riscontro anche negli esiti del questionario docenti.

> *Referente DSA secondaria I grado: Un alunno certificato spesso è affidato all'insegnante di sostegno, che attua principalmente una personalizzazione del percorso. Però un alunno che non ha nessun tipo di certificazione che magari non ha una stabilità familiare, o che ha appunto le difficoltà del rendimento scolastico o anche semplicemente alla mancanza di un metodo di studio. Chi lo aiuta? Le differenze ci sono. I docenti di posto comune forse dovrebbero provare a strutturare un pochino il percorso...*

Il PEI dovrebbe essere un documento di progettazione che coinvolge attivamente tutti gli attori quali famiglia, ASL, docenti di classe e l'insegnante su posto di sostegno, ma la referente inclusione descrive una procedura un po' diversa:

> *Nuova referente inclusione:[…] L'insegnante di sostegno dovrebbe farlo con il team, ma in realtà sono gli insegnanti di sostegno a redigere da soli il documento. Successivamente lo inviano ai colleghi che possono apportare delle modifiche. Viene stampato, fatto visionare ai genitori.*

Anche il ruolo della famiglia appare marginalizzato: i genitori sono chiamati solo a firmare il documento, senza un reale coinvolgimento nella costruzione del percorso educativo.

4. Il PEI in ICF una rivoluzione che stenta a decollare

La Riforma della cosiddetta Buona Scuola n.107/2015 ha portato all'emanazione del decreto 66/2017 modificato a sua volta dal D. Lgs 96/2019 che declinava l'adozione della prospettiva ICF nella riformulazione del PEI. La pubblicazione del nuovo Piano Educativo Individualizzato (PEI) ha rappresentato un primo passo concreto per promuovere la condivisione delle prassi e l'inclusione scolastica. Questo ha favorito una formazione da parte dei docenti sul paradigma bio-psico-sociale, fornendo maggiori strumenti per attuare un'azione inclusiva capace di leggere e modificare i contesti scolastici, tenendo conto anche dei facilitatori e delle barriere. Tuttavia, l'applicazione del quadro normativo è risultata lenta e complessa, attenuando l'innovatività dell'approccio biopsicosociale basato sull'ICF. Il Decreto Ministeriale 182/20 è stato impugnato dalle associazioni delle persone con disabilità. L'attuazione pratica delle previsioni normative ha incontrato diverse difficoltà, portando, per un certo periodo, all'applicazione della normativa precedente. Le Linee guida per la redazione del Profilo di Funzionamento, previste dal Decreto Legislativo 66/2017 (art. 5, comma 6), sono state pubblicate solo il 10 novembre 2022, creando difficoltà e incongruenze nell'elaborazione del PEI.

Si aggiungono altri ostacoli alla piena adesione a tale modello. La resistenza al cambiamento di alcuni docenti restii ad adottare metodologie cooperative e pratiche inclusive, come è emerso anche dall'indagine nell'istituto.

Non c'è sempre una adeguata formazione specifica sul metodo ICF e spesso il personale su posto di sostegno non ha la specializzazione.

La co-costruzione del PEI richiede tempo da parte della scuola, del territorio e dell'ASL. La non sostituzione dei referenti ASL che vanno in pensione, spesso non rende possibile nemmeno la calendarizzazione del GLO prima della consegna dei PEI. Tale documento diventa così un adempimento burocratico espletato dalla scuola in solitudine. Affrontare queste difficoltà risulta cruciale per trasformare il PEI basato sull'ICF da un mero adempimento burocratico a uno strumento efficace di inclusione scolastica.

Occorre tempo e le risorse necessarie per dedicarsi alla stesura e all'aggiornamento dei PEI. Questo potrebbe includere l'assunzione di personale aggiuntivo o il riconoscimento di ore di lavoro dedicate a questo scopo. La condivisione del PEI richiede collaborazione tra insegnanti, famiglie, e specialisti. Tuttavia, spesso questa risulta frammentata e complessa, rendendo difficile la costruzione di un piano realmente efficace ed integrato. Nonostante alcune difficoltà oggettive, occorre comunque favorire la cultura del lavoro in rete tra i diversi interlocutori e della condivisione di un progetto educativo integrato. A volte anche piccoli cambiamenti possono portare a primi risultati significativi.

Le sfide dell'inclusione scolastica non si limitano alla conformità normativa,

ma richiedono un impegno continuo e concreto verso l'eliminazione delle barriere e la promozione di una cultura scolastica realmente inclusiva. Questo implica non solo una formazione adeguata agli insegnanti ma anche il coinvolgimento attivo di tutti i componenti della comunità scolastica per garantire che ogni studente abbia le stesse opportunità di successo.

Anche se l'ICF è stato approvato dall'OMS nel maggio del 2001, ad oggi non è ancora iniziata quella rivoluzione dovuta ad una concreta adesione al modello biopsicosociale, nonostante i benefici del Nuovo Modello Nazionale, maggiori fondi per la formazione sull'inclusione, non si sono verificati cambiamenti diffusi e strutturali nei processi.

Bibliografia

Booth T., Ainscow M. (2002), Index For Inlusion.
Caldin R. (2007), Introduzione alla pedagogia speciale, Padova, CLEUP.
Canevaro A. (2008a) (Ed.), L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, Trento, Erickson.
Cataldi S. (2009), Come si analizzano i focus group, Milano, FrancoAngeli.
Cottini L. (2017), Didattica speciale e inclusione scolastica, Roma, Carocci.
Cottini L. et al. (2016), Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane, «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 65-87,
http:// www.fupress.net/index.php/formare/article/ view/18512/17316 (ultima consultazione: 1 settembre 2021).
Cottini L. e Morganti A. (2015b), Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione,
«Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 15, n. 3, pp. 116-128. Doi: http://
dx.doi.org/10.13128/formare-17207 (ultima consultazione: 1 settembre 2021).
Dainese R. (2016), Le sfide della pedagogia speciale e la didattica per l'inclusione, Milano, FrancoAngeli.
Dainese R. (2012), Pensare la didattica come pratica inclusiva, Padova, CLEUP.
Ianes D. (2006), La Speciale Normalità, Erickson.
Ianes D. (2019), Profilo di funzionamento su base ICF e Piano educativo Individualizzato, Erickson.
Lascioli A., Pasqualotto L. (2018), Il Piano educativo individualizzato su base ICF, Roma, CarocciFaber.
MIUR e INVALSI (2017), Mappa indicatori per Rapporto di Autovalutazione. Marzo 2017, http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/Mappa_degli_indicatori.pdf (ultima consultazione: 1 settembre 2021).
ONU (2006), Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.
OMS (2002), ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Gardolo, Erickson.

PTOF https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FIIC82200N/signa/ptof/ (ultima consultazione: 1 settembre 2023)
QUADIS, http://www.quadis.it/jm/
Trinchero R., Robasto D. (2019), I mixed methods nella ricerca educativa, Firenze, Mondadori Education.
Zaummer V.L. (2020), Tecniche dell'intervista e del questionario, Milano, Il Mulino.

SP6 – 5
PEI e Progetto di Vita in chiave ICF-CY: percorsi formativi, rappresentazioni e progettazione inclusiva nella prospettiva della qualità della vita

Ilenia Amati[1], Antonio Ascione[2]

Il contributo analizza il ruolo del modello bio-psico-sociale dell'ICF-CY nella costruzione del PEI in relazione al Progetto di Vita. Alla luce delle recenti evoluzioni normative (D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019; D.I. 153/2023), il PEI viene reinterpretato come dispositivo pedagogico dinamico orientato alla partecipazione, all'autodeterminazione e alla qualità della vita. La ricerca mixed-methods (Creswell & Plano Clark, 2011) ha coinvolto 654 corsisti TFA sostegno (a.a. 2023–2024) dell'Università di Bari. I risultati evidenziano una significativa trasformazione delle rappresentazioni: da visione burocratica del PEI a concezione sistemica orientata al progetto esistenziale della persona, con implicazioni decisive per i percorsi di formazione iniziale al sostegno.

Keywords: ICF-CY, Piano Educativo Individualizzato, Progetto di Vita, formazione docenti, inclusione scolastica

1. Introduzione

Negli ultimi due decenni il paradigma dell'inclusione scolastica ha conosciuto una profonda trasformazione: dalla logica dell'integrazione a una prospettiva più ampia, orientata alla partecipazione, all'autodeterminazione e alla qualità della vita (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Florian, 2014). Tale evoluzione implica una revisione delle pratiche educative e dei dispositivi progettuali che le sostengono.

Il concetto di Progetto di Vita si configura come orizzonte di senso dell'azione educativa: una visione dinamica e longitudinale in cui la persona è considerata

1 Ricercatrice (rtd/b) in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, autrice dei paragrafi 3,4,5.

2 Professore Associato in Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, autore dei paragrafi 1 e 2.

nella sua interezza, nella continuità delle esperienze che attraversano tutte le fasi dell'esistenza (Schalock & Verdugo, 2002; Verdugo et al., 2012; Lascioli &Pasqualotto, 2025).

Il Piano Educativo Individualizzato si colloca al centro di questa prospettiva. Il D.Lgs. 66/2017 e il D.Lgs. 96/2019 introducono il riferimento esplicito all'ICF come modello di lettura del funzionamento, mentre il D.I. 153/2023 rafforza il legame tra PEI e Progetto di Vita. Tuttavia, permane una distanza significativa tra indicazioni normative e pratiche effettive, ancorate a logiche burocratiche e documentali (Florian & Black-Hawkins, 2011). La formazione dei docenti assume quindi un ruolo decisivo. Il presente contributo, inserendosi nella tradizione della European Agency for Development in Special Needs Education (2012), analizza il percorso formativo condotto nei TFA sostegno 2023–2024 dell'Università di Bari, esplorando le rappresentazioni dei corsisti sull'ICF-CY e sul PEI e ricavando indicazioni per itinerari formativi più efficaci.

2. Quadro teorico: il modello bio-psico-sociale dell'ICF-CY

L'International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO, 2001) supera la dicotomia tra approccio medico e sociale introducendo un modello integrato in cui il funzionamento umano risulta dall'interazione dinamica tra condizioni di salute e fattori contestuali (Bickenbach, 2012).

La disabilità è pertanto una condizione determinata dall'interazione sfavorevole tra deficit della persona e contesto: i suoi effetti variano considerevolmente a seconda dei sostegni o delle barriere presenti nell'ambiente (Pasqualotto & Ghirotto, 2019). L'ICF-CY (WHO, 2007) traduce tale modello all'ambito evolutivo, offrendo una struttura gerarchica di codici alfanumerici per descrivere il funzionamento degli alunni: la lettera d identifica attività e partecipazione, e i fattori ambientali, b le funzioni corporee, s le strutture, a cui si aggiungono i qualificatori che ne esprimono la gravità o il grado di supporto. Come sottolinea Cottini (2018), l'ICF è non solo strumento classificatorio, ma paradigma pedagogico capace di guidare interventi inclusivi centrati sulla persona nella sua globalità di funzionamento.

2.2 PEI, boundary object e Progetto di Vita

Il PEI assume una funzione di mediazione tra sistemi di sapere differenti, configurandosi come *boundary object* (Star & Griesemer, 1989): spazio di negoziazione condivisa tra docenti, famiglie e servizi. Affinché possa svolgere questa

funzione, i docenti devono sviluppare competenze tecniche, riflessive e relazionali (Forlin, 2010).

La qualità della vita (Schalock & Verdugo, 2002) – multidimensionale, centrata su autodeterminazione, partecipazione e benessere – rappresenta l'orizzonte verso cui orientare la progettazione. Il D.I. 153/2023 sancisce esplicitamente il legame tra PEI e Progetto di Vita, richiedendo una progettazione longitudinale che superi la logica scolastico-centrica. In questa prospettiva il laboratorio si configura come contesto di apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991; Schön, 1983; Perla, 2020) in cui i corsisti rielaborano le proprie rappresentazioni e sviluppano la professionalità riflessiva necessaria al docente inclusivo.

3. Metodologia

La ricerca è uno studio esplorativo sulle rappresentazioni basato su mixed-methods (Creswell & Plano Clark, 2011), con logica sequenziale esplicativa che integra analisi quantitativa e qualitativa. I 654 corsisti TFA sostegno (a.a. 2023–2024) dell'Università degli Studi di Bari, appartenenti ai quattro ordini di scuola (infanzia, primaria, secondaria di primo e secondo grado), hanno seguito un percorso articolato in cinque fasi.

La fase 0 ha previsto la somministrazione di un questionario esplorativo preazione (30 item aperti e chiusi) per rilevare le rappresentazioni iniziali sull'ICF-CY e sul PEI. La fase 1 ha incluso l'approfondimento normativo in gruppi (D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019; D.I. 182/2020; D.I. 153/2023). La fase 2 ha proposto formazione teorico-pratica articolata in quattro micro-fasi: formazione teorica sull'ICF-CY, etichettatura dei codici ICF, lettura narrativa del caso tramite lettera di una madre, decodifica della diagnosi funzionale. La fase 3 ha previsto l'elaborazione del PEI in 14 gruppi con simulazione di una riunione di progettazione e costruzione di un format condiviso. La fase 4 ha previsto un questionario postlaboratorio e l'avvio del lavoro sul Progetto di Vita con i corsisti delle secondarie di II grado. Gli strumenti di rilevazione comprendono i questionari pre/post, schede di osservazione e schede di rilevazione dei PEI prodotti. L'analisi qualitativa è stata condotta con NVivo 14 secondo un approccio grounded (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1990), con costruzione di nodi tematici, mappe di co-occorrenza e cluster semantici, come illustrato nelle figure seguenti.

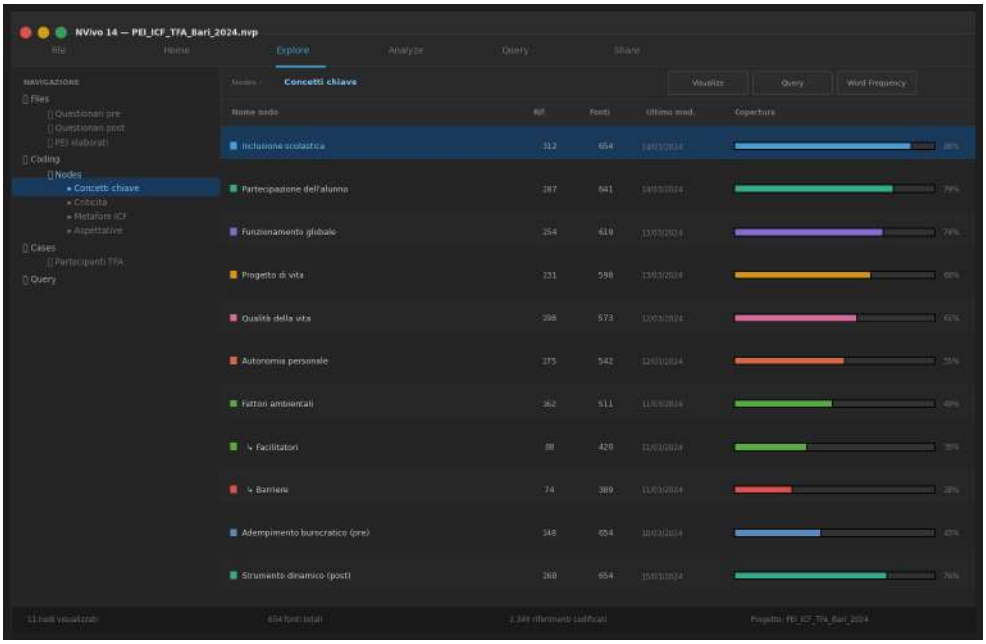


Fig. NVivo 1. Nodi tematici: frequenze e copertura percentuale (Nodes > Concetti chiave)

Fig. NVivo 2. Word Frequency Query — parole più frequenti nelle risposte aperte post-laboratorio

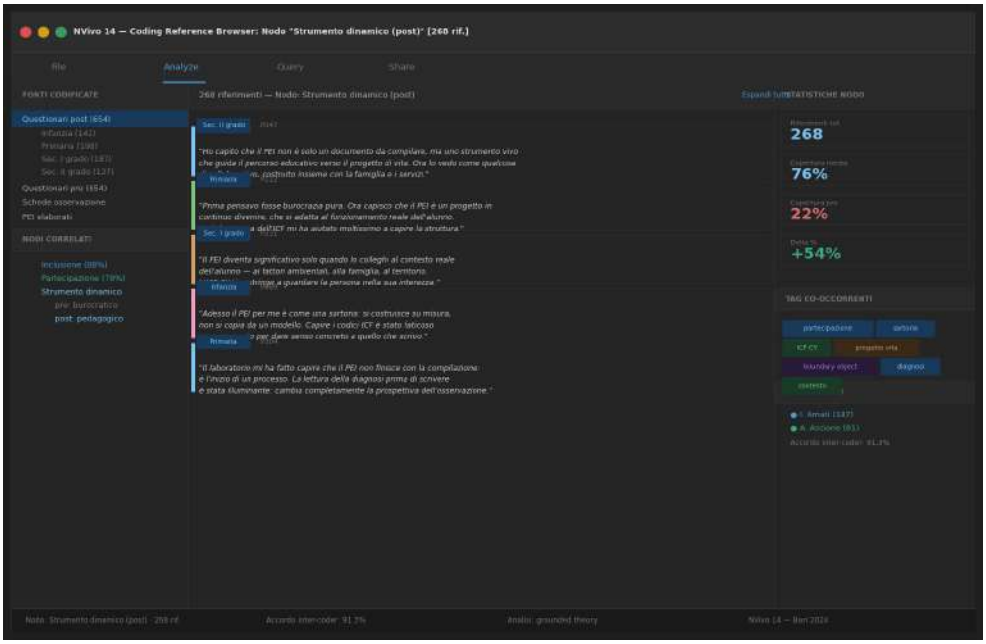


Fig. NVivo 3. Coding Reference Browser — nodo "Strumento dinamico (post)": estratti, copertura e accordo inter-coder (91,3%)

4. Risultati

4.1 Rappresentazioni iniziali e metafore dell'ICF-CY

Dal questionario iniziale emerge un quadro chiaro: il 98% dei corsisti dichiara di aver sentito parlare dell'ICF, ma solo il 2% lo ha osservato applicato concretamente nel tirocinio scolastico. Il 94% lo ritiene utile e l'87,6% ne riconosce l'importanza per il PEI; il 93% però lo percepisce come molto complesso e il 99% dichiara di aver bisogno di formazione specifica. Solo il 12% sa elencare almeno una componente ICF, il 9% almeno due funzioni corporee. Tre metafore emergono con forza nell'analisi NVivo delle risposte aperte: "cassetta degli attrezzi" (59%), "sartoria" (47%), "camaleonte" (55%). Dopo il laboratorio queste evolvono significativamente: cassetta degli attrezzi +20% (79%), sartoria +20% (67%), camaleonte stabile (57%). La progressione delle prime due segnala una maggiore percezione operativa e personalizzante dello strumento.

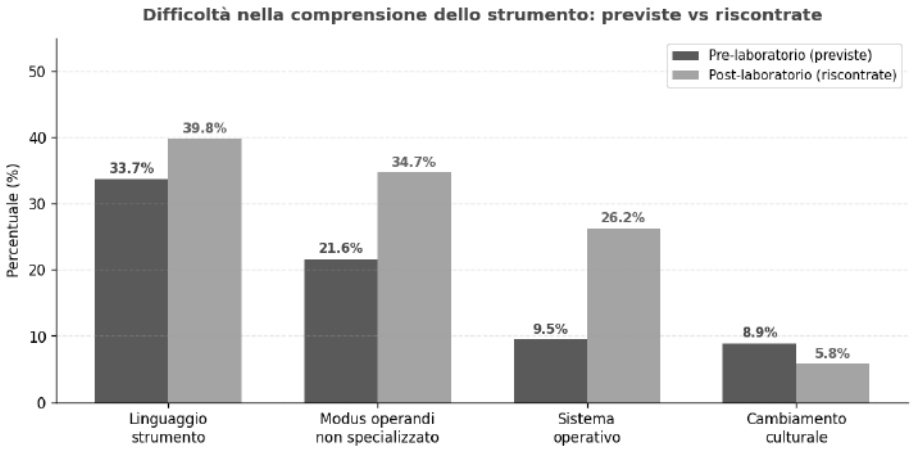


Fig. 1. Difficoltà nella comprensione dello strumento: previste vs riscontrate

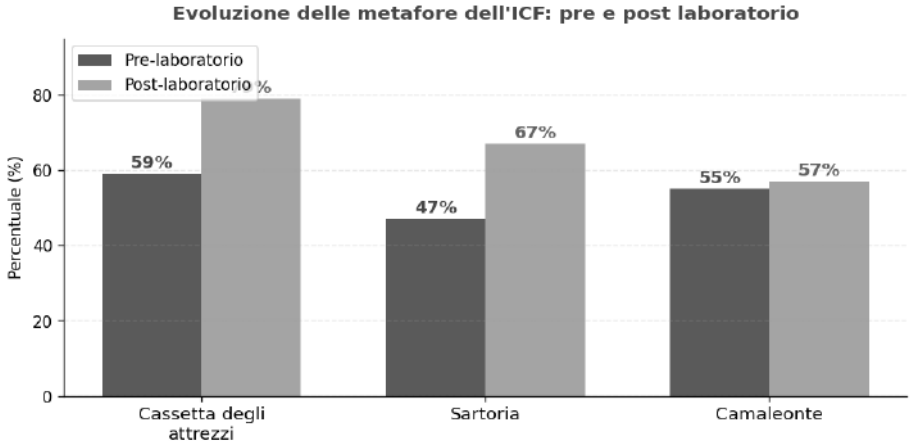


Fig. 2. Evoluzione delle metafore dell'ICF: pre e post laboratorio

4.2 Difficoltà previste e riscontrate

Il confronto tra le difficoltà previste in fase pre-laboratorio e quelle effettivamente riscontrate in fase post evidenzia progressi reali ma anche sfide persistenti. Sul piano della comprensione, il linguaggio tecnico dell'ICF si conferma come ostacolo principale (39,8% nelle riscontrate), a indicare che anche dopo la formazione questo aspetto richiede ulteriore lavoro di mediazione semantica. Si riduce invece la difficoltà legata al modus operandi dell'insegnante non specializzato. Sul piano dell'uso, l'individuazione della situazione globale di funzionamento dell'alunno cala dal 66,8% al 59,7% (–7,1%): un progresso concreto,

benché la voce resti la principale difficoltà riscontrata. Significativa è la comparsa di "nessuna difficoltà" al 14% nel post (assente nel pre). Aumenta invece la consapevolezza sulla complessità di facilitatori e barriere (10,8% 17,5%, +6,7%), segno che la formazione ha reso i corsisti più sensibili a questa dimensione contestuale, rendendola più visibile anche se non ancora pienamente padroneggiata.

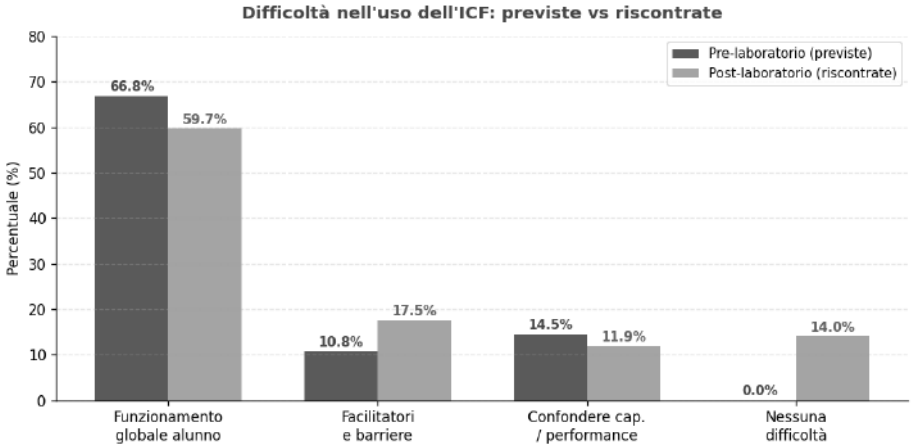


Fig. 3. Difficoltà nell'uso dell'ICF: previste vs riscontrate

4.3 Conoscenze, utilità percepita e analisi NVivo

Il confronto pre/post documenta avanzamenti notevoli: la capacità di elencare almeno una componente ICF sale dal 12% al 76%, di elencare almeno due funzioni dal 9% all'86%, e le risposte corrette sul ruolo dell'insegnante nel PEI aumentano dal 68,9% al 90,5%. Il 95,9% dei corsisti dichiara di aver acquisito più competenze; il 100% dichiara soddisfatte le proprie aspettative formative.

Quanto all'utilità delle singole attività, la lettura della diagnosi risulta la componente più apprezzata (97,1%), seguita dall'etichettatura dei codici ICF (96%), dalla parte teorica (95,4%) e dalla narrativa del caso (93,8%). Questi dati confermano l'importanza di una formazione integrata che coniughi teoria, strumenti tecnici e approccio narrativo-empatico. L'analisi NVivo evidenzia che il nodo "Strumento dinamico (post)" ha registrato 268 riferimenti con copertura del 76%, contro il 22% del corrispondente nodo pre-formazione (delta: +54%), documentando una trasformazione profonda nel significato attribuito al documento. L'accordo inter-coder è del 91,3%, confermando l'affidabilità del sistema di codifica adottato.

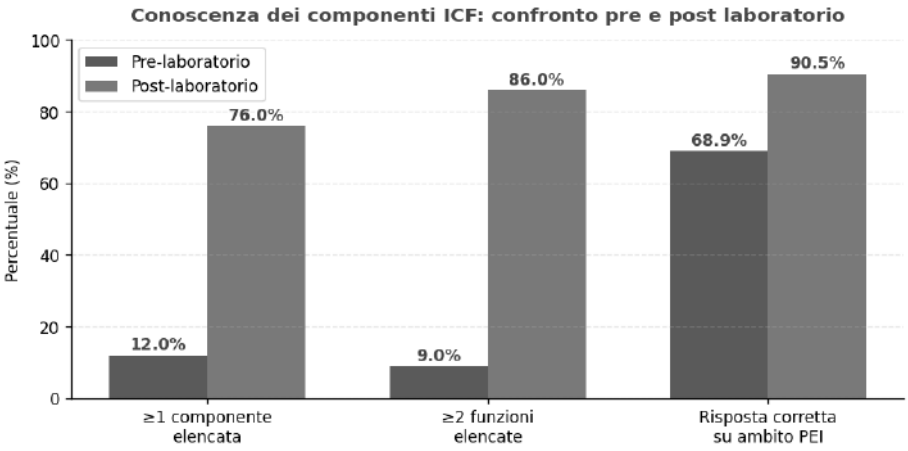


Fig. 4. Conoscenza dei componenti ICF: confronto pre e post laboratorio

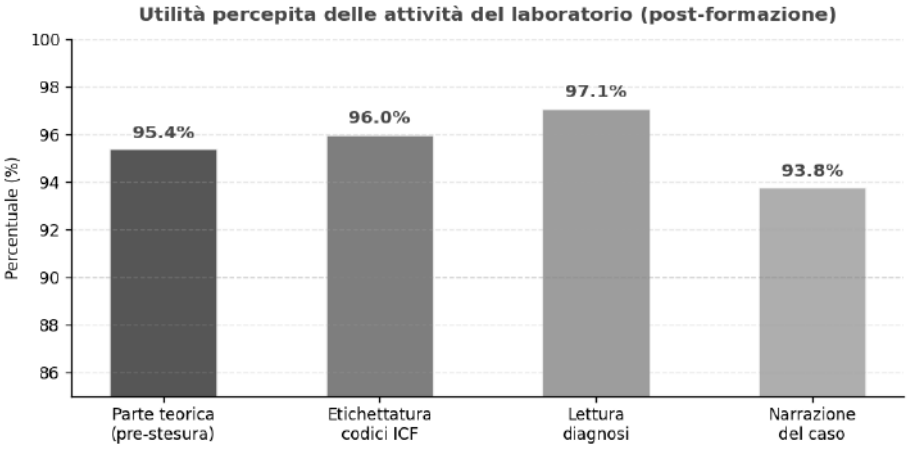


Fig. 5. Utilità percepita delle attività del laboratorio

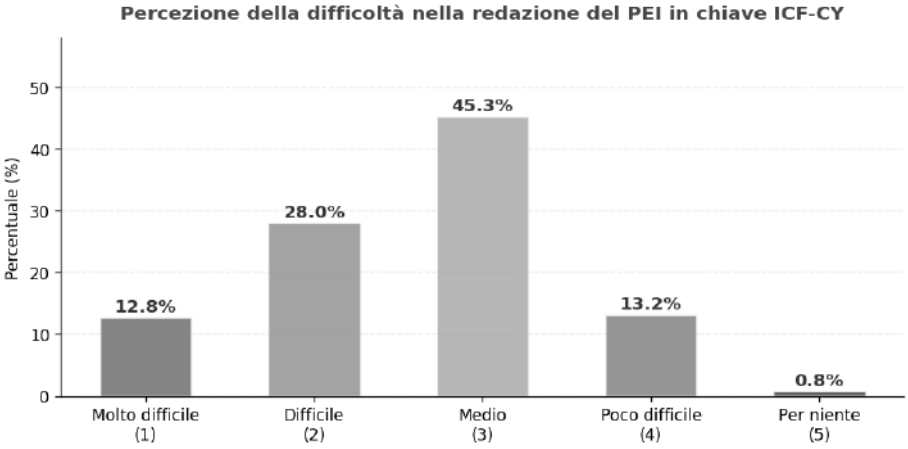


Fig. 6. Percezione della difficoltà nella redazione del PEI in chiave ICF-CY

5. Discussione e conclusioni

I risultati confermano la distanza tra modello teorico e pratica educativa come criticità strutturale nell'implementazione dell'inclusione (Forlin, 2010; Florian, 2014). L'ICF richiede un cambiamento di paradigma – dal categoriale al relazionale e contestuale – che non può avvenire solo per via teorica ma necessita di esperienze concrete e processi riflessivi (Lave & Wenger, 1991; Schön, 1983). Il laboratorio si rivela contesto generativo in cui i corsisti rielaborano le proprie rappresentazioni e sviluppano nuove lenti interpretative. I nodi NVivo "inclusione", "partecipazione" e "funzionamento" emergono come pilastri del framework concettuale post-formazione, documentando un'effettiva interiorizzazione del paradigma bio-psico-sociale.

Il delta +54% nel nodo NVivo "Strumento dinamico" traduce questa trasformazione in dati verificabili: il PEI cessa di essere adempimento burocratico per diventare boundary object vivo, spazio di mediazione tra saperi differenti (Star & Griesemer, 1989). La progressione della metafora della "sartoria" (+20%) testimonia questa evoluzione: i corsisti interiorizzano una visione del PEI come progetto su misura, costruito attorno al funzionamento reale dell'alunno e orientato al suo Progetto di Vita. Rimangono tuttavia criticità persistenti: il linguaggio tecnico dell'ICF è ancora la barriera principale dopo la formazione; l'identificazione di facilitatori e barriere richiede più esperienza situata. L'etichettatura del volume ICF si conferma strumento chiave: i 16 gruppi su 19 che la adottano mostrano padronanza significativamente superiore rispetto ai tre che non l'hanno praticata.

Sul piano del Progetto di Vita, il cluster D dell'analisi NVivo documenta una forte co-occorrenza semantica tra "progetto di vita", "qualità della vita" e "autonomia personale", confermando che la formazione ha attivato nei corsisti una prospettiva longitudinale nella progettazione educativa. Il dispositivo PICI (PEI in chiave ICF) elaborato nel corso della ricerca si è dimostrato flessibile e replicabile, configurandosi come schema orientativo corredato di contenuti e strumenti adattabili a diversi contesti formativi. La qualità della vita delle persone con disabilità passa, in modo ineludibile, attraverso la qualità della formazione di chi costruisce ogni giorno la scuola inclusiva.

Bibliografia

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion.* London: Routledge.

Bickenbach, J. E. (2012). The ICF and its relationship to disability studies. In Watson, Roulstone & Thomas (Eds.), *Routledge Handbook of Disability Studies*. London: Routledge.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory.* London: Sage.
Chiaro, M. (2013). L'ICF-CY per la progettazione inclusiva per gli alunni con DSA. *Form@re*, 13(3), pp. 80-89.
Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *La formazione docente per l'inclusione.* www.european-agency.org.
Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), pp. 286-294.
Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813-828.
Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion*. London: Routledge.
Ianes, D., Cramerotti, S., & Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e PEI*. Trento: Erickson.
Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Il piano educativo individualizzato su base ICF.* Roma: Carocci.
Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
OMS (2001). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento*. Trento: Erickson.
OMS (2007). *ICF-CY. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
Pasqualotto, L., & Ghirotto, L. (2019). *Disabilità in prospettiva bio-psico-sociale. In Lascioli & Pasqualotto (Eds.), Pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
Pasqualotto, L., & Lascioli A. (2025). P*rogetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori.* Roma: Carocci.
Pavone, M. (2023). Il Progetto di Vita come prospettiva inclusiva. In Pavone & Bocci (Eds.), *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Torino: UTET.
Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Perla, L. (2020). Didattica e pratiche dell'active learning. In Crescenza & Volpicella (Eds.), *Apprendere a insegnare* (pp. 264-274). Roma: Edizioni Conoscenza.
Perla, L., & Agrati, L. (2018). L'agentività dell'insegnante inclusivo. In Sibilio & Aiello (Eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti* (pp. 239-258). Napoli: EdiSES.
Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington: AAMR.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.
Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations and boundary objects. *Social Studies of Science*, 19(3), pp. 387-420.
Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative researc*h. Newbury Park: Sage.
Tessaro, F. (2011). Formazione alla ricerca nell'inclusive education. *Formazione e Insegnamento*, 3, pp. 351-371.
Verdugo, M. A., et al. (2012). *Quality of life measurement in adults with intellectual disabilities*. Salamanca: INICO.
World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO.

(SP7)
Sezione Parallela 7
Spazio PRIN e Progetti europei

SP7 – 1
Il docente inclusivo nella scuola secondaria. Esiti della ricerca PRIN TASCLE

Filippo Dettori[1], Barbara Letteri[2]

Il contributo presenta gli esiti della ricerca PRIN TASCLE (Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary Level school), condotta dalle Università di Sassari, Verona e Parma. Lo studio analizza i processi inclusivi e le metodologie innovative nella scuola secondaria, coinvolgendo docenti, studenti e scuole in Sardegna, Veneto ed Emilia-Romagna. Attraverso una scoping review della letteratura internazionale, un'indagine con metodo Delphi e attività di ricerca-azione nelle classi, il progetto ha elaborato linee guida e un curricolo inclusivo per la formazione iniziale e in servizio dei docenti. I risultati evidenziano la centralità della competenza professionale del docente nella costruzione di ambienti educativi inclusivi.

Keywords: educazione inclusiva, scuola secondaria, formazione docenti, disabilità, curricolo inclusivo

Introduzione

Il tema dell'inclusione scolastica ha assunto, nel corso degli ultimi decenni, una rilevanza crescente nel dibattito pedagogico internazionale. La 48a Conferenza internazionale sull'educazione, promossa dall'UNESCO nel 2008, ha sancito con chiarezza l'importanza dell'educazione inclusiva a tutti i livelli del sistema scolastico, affermando che la qualità di una scuola si misura nella capacità di offrire percorsi adeguati a tutti gli studenti, valorizzando la loro individualità (UNESCO, 2008). In tale prospettiva, il ruolo del docente – sia curricolare sia di sostegno – risulta determinante per la qualità dei processi di apprendimento e per la realizzazione di ambienti educativi realmente inclusivi.

È in questo quadro che si inserisce il progetto PRIN TASCLE (Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary Level school),

1 Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale, Università di Sassari.
2 Assegnista di ricerca, Università di Sassari.

una ricerca finanziata dal Ministero dell'Università e della Ricerca e condotta congiuntamente da tre atenei italiani – l'Università di Sassari (Principal Investigator: prof. Filippo Dettori), l'Università di Verona (partner scientifico: prof. Angelo Lascioli) e l'Università di Parma (partner scientifico: prof.ssa Maja Antonietti). Il progetto ha inteso analizzare i processi inclusivi e le metodologie innovative attuate nella scuola secondaria, con particolare attenzione alle azioni formative in un'ottica di lifelong learning, al fine di elaborare linee guida e strumenti operativi per il docente inclusivo.

1. Obiettivi e disegno della ricerca

L'obiettivo primario della ricerca TASCLE è stato quello di promuovere strumenti e percorsi per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, favorendo i processi di inclusione avvalendosi di un campione variegato e comparativo. Lo studio ha coinvolto docenti curricolari e di sostegno, studenti provenienti da scuole secondarie di primo e secondo grado situate in tre regioni italiane – Sardegna, Veneto ed Emilia-Romagna –, garantendo così una rappresentatività geografica e contestuale significativa (Dettori, Lascioli, Antonietti, 2025).

Il disegno complessivo della ricerca si è articolato in tre Work Package (WP) interconnessi. Il WP1 ha riguardato l'analisi della letteratura e delle pratiche educative, con una scoping review della letteratura scientifica nazionale e internazionale degli ultimi dieci anni. Il WP2 ha previsto la mappatura delle best practices inclusive e la somministrazione di un questionario a un campione di docenti in formazione. Il WP3 ha infine riguardato la progettazione e lo sviluppo di un curricolo inclusivo, attraverso attività di focus group con i docenti, progettazione partecipata e ricerca-azione condotta direttamente nelle classi. L'obiettivo finale è stato l'elaborazione partecipata di linee guida del docente inclusivo e di un curricolo inclusivo da mettere a disposizione della comunità scolastica.

2. La scoping review: letteratura e aree critiche

La prima fase della ricerca ha previsto una scoping review sistematica della letteratura sull'inclusione nella scuola secondaria di primo e secondo grado, con un'analisi di contributi nazionali e internazionali riferiti all'ultimo decennio. Le fonti consultate comprendono Google Scholar, ERIC (Education Research Information Center), Torrossa, Scopus e le riviste di Classe A nelle aree 11/D1 e 11/D2 validate dall'ANVUR. Le parole chiave italiane utilizzate sono state: inclusione, differenze, supporto educativo, insegnamento, scuola secondaria; quelle

internazionali: inclusion, differences, educational support, teaching, secondary school.

I risultati principali della review hanno evidenziato sei aree tematiche di rilievo. In primo luogo, emerge con chiarezza il superamento del modello medico della disabilità, a favore di una concezione dell'inclusione come processo di modifica dei contesti sociali e scolastici (Booth, Ainscow, 2014). In secondo luogo, la letteratura sottolinea l'importanza della formazione iniziale e in servizio di tutti i docenti, non solo di quelli specializzati nel sostegno, come condizione necessaria per la qualità dell'inclusione (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015). In terzo luogo, si rileva la centralità dell'autodeterminazione degli studenti con disabilità, con il loro coinvolgimento attivo nei processi inclusivi come elemento irrinunciabile di qualsiasi progetto educativo. In quarto luogo, emerge l'importanza della pianificazione educativa finalizzata all'autonomia. In quinto luogo, viene sottolineato il valore della rete territoriale e della collaborazione tra scuola, famiglia e servizi sanitari. Infine, la letteratura evidenzia la necessità di interventi precoci, con diagnosi tempestiva e supporto immediato come fattori predittivi di esiti inclusivi positivi.

3. Mappatura delle pratiche e indagine sui docenti

Il WP2 ha previsto una fase di mappatura delle best practices inclusive a partire dal quadro teorico definito dalla letteratura, seguita dalla progettazione e somministrazione di un questionario ai docenti del campione. La metodologia adottata ha fatto riferimento al metodo Delphi, che ha consentito di raccogliere in modo strutturato le opinioni di esperti e di giungere a una convergenza sulle aree di competenza prioritarie per il docente inclusivo nella scuola secondaria.

Le tre unità di ricerca – Sassari, Verona e Parma – hanno collaborato attivamente per rivedere e uniformare il questionario, che è stato somministrato a 304 docenti in formazione presso i corsi di specializzazione per il sostegno didattico. Lo strumento è composto da 49 quesiti totali, strutturati in tre aree tematiche: 25 quesiti (51%) dedicati alle pratiche inclusive, 10 quesiti (20%) sui Bisogni Educativi Speciali e 14 quesiti (29%) sulle tecnologie inclusive. I dati raccolti offrono un quadro dettagliato delle competenze percepite e delle necessità formative dei futuri docenti specializzati, e costituiscono una base empirica fondamentale per la progettazione del curricolo inclusivo.

4. Il curricolo inclusivo e le linee guida del docente

Il WP3 ha rappresentato la fase più operativa del progetto. Attraverso attività di focus group con i docenti del campione, la ricerca ha indagato le necessità formative percepite e ha avviato un processo di progettazione partecipata del curricolo inclusivo. Parallelamente, la ricerca-azione condotta in tre o quattro classi di scuola secondaria di primo e secondo grado ha consentito di verificare sul campo l'efficacia delle metodologie elaborate e di raccogliere dati qualitativi di grande rilievo. È stato inoltre creato un repository digitale contenente materiali didattici liberamente accessibili alla comunità scolastica.

Il curricolo inclusivo elaborato è strutturato attorno a sei dimensioni fondamentali. La prima riguarda le competenze del docente inclusivo, sviluppate in base ai risultati emersi dalla ricerca sul campo. La seconda comprende le attività efficaci, intese come strategie per promuovere l'inclusione in contesti educativi diversificati. La terza include gli strumenti di prassi, ovvero risorse educativo-didattiche per la pratica quotidiana. La quarta concerne le metodologie didattiche inclusive, con approcci differenziati in base alle peculiarità degli studenti con BES, integrati con l'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione. La quinta dimensione riguarda il setting d'aula, con attenzione alle configurazioni ambientali che favoriscono l'inclusione e il benessere di tutti gli studenti. La sesta, infine, è dedicata alla valutazione formativa, con strumenti e tecniche per una valutazione continua e orientata alla crescita.

Le linee guida del docente inclusivo, elaborate come prodotto finale del progetto, si articolano in cinque aree tematiche: gli esiti degli studi, ovvero le evidenze scientifiche e le best practices per promuovere l'inclusione scolastica; i rapporti collaborativi, con modalità di comunicazione efficace con famiglie e operatori sanitari; il setting d'aula inclusivo, con indicazioni per l'organizzazione degli spazi; la valutazione formativa, con strumenti per una valutazione continua e personalizzata; le metodologie inclusive con TIC, con tecniche didattiche differenziate integrate con tecnologie digitali. Trasversalmente a queste aree, le linee guida sono strutturate attorno a cinque aree di competenza fondamentali per il docente inclusivo: la conoscenza dello studente e del suo contesto (Area A), la comunicazione e la relazione (Area B), la didattica e le metodologie inclusive (Area C), la valutazione formativa (Area D) e la formazione continua (Area E).

5. Conclusioni

La ricerca TASCLE ha prodotto risultati significativi sia sul piano teorico sia su quello pratico. Sul piano teorico, la scoping review ha consentito di aggiornare il quadro delle conoscenze sull'inclusione nella scuola secondaria, confermando la

centralità del paradigma bio-psico-sociale della disabilità (ICF, OMS, 2001) e la necessità di superare definitivamente il modello integrativo di derivazione medica in favore di un approccio genuinamente inclusivo. Sul piano pratico, il progetto ha fornito strumenti concreti – un curricolo inclusivo, linee guida operative, un repository di risorse didattiche – che possono essere adottati direttamente dalle scuole e dalle istituzioni formative nei percorsi di specializzazione per il sostegno.

Un elemento di particolare rilievo emerso dalla ricerca è la necessità di un approccio sistemico alla formazione dei docenti, che superi la logica della delega al solo insegnante di sostegno e coinvolga l'intera comunità scolastica in una prospettiva di co-teaching e di responsabilità condivisa (Ianes, Canevaro, 2015). La collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, il dialogo con le famiglie, il raccordo con i servizi territoriali e l'utilizzo critico delle tecnologie digitali emergono come dimensioni imprescindibili di una scuola autenticamente inclusiva. Le linee guida elaborate nell'ambito del progetto TASCLE intendono sostenere proprio questa visione integrata e sistemica del lavoro educativo, offrendo orientamenti operativi per una didattica equa, accessibile e personalizzata.

In prospettiva futura, i risultati del progetto TASCLE potranno costituire una base per ulteriori ricerche volte a verificare longitudinalmente l'efficacia delle linee guida nelle pratiche didattiche quotidiane, nonché per lo sviluppo di programmi di formazione continua in grado di sostenere i docenti nel lungo periodo. La disponibilità di un repository digitale aperto rappresenta inoltre un patrimonio di risorse che la comunità scolastica potrà progressivamente arricchire e aggiornare, contribuendo a costruire una cultura dell'inclusione condivisa e radicata nelle pratiche professionali quotidiane.

Bibliografia

Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

D'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

Dettori G.F., Lascioli A., Antonietti M. (2025). TASCLE: un progetto PRIN per la formazione del docente inclusivo nella scuola secondaria. Relazione presentata al Convegno SIPeS, Università di Verona, 28 novembre 2025.

Ianes D., Canevaro A. (2015). *Orizzonte inclusione. Idee e pratiche per una scuola per tutti, domani*. Trento: Erickson.

OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson (trad. it. 2004).

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future. Final Report of the 48th Session of the International Conference on Education*. Geneva: UNESCO-IBE.

SP7 – 2
Analisi della letteratura sulle tecnologie per inclusione nella scuola secondaria: risultati di una Systematic Scoping Review

Ivan Traina[1], Elisa Garieri[2]

Il contributo presenta gli esiti di una Systematic Scoping Review, che esplora l'uso delle tecnologie inclusive per studenti e studentesse con disabilità durante e dopo la pandemia di COVID-19. Dalla revisione sistematica della letteratura è emerso che la maggior parte degli studi si concentra su interventi finalizzati all'acquisizione di competenze scolastiche, e meno su quelle sociali o sulla promozione dell'interazione tra pari. Le disabilità intellettive e del neurosviluppo (IDD) sono state le condizioni più rappresentate, seguite dai disturbi dell'apprendimento (DSA) e dall'ADHD. I risultati mostrano inoltre la necessità di quadri pedagogici più olistici e di un maggiore approfondimento sull'utilizzo delle tecnologie ai fini dell'inclusione.

Keywords: Tecnologie, inclusione, studenti, disabilità, scuola secondaria

1. Introduzione

La pandemia di COVID-19 nel 2020 ha inciso profondamente sul sistema educativo, imponendo una riorganizzazione radicale dell'insegnamento e dell'apprendimento (Zhao, 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Tinterri et al., 2021; Colombo & Santagati, 2022; Kouroupa et al., 2022; Zancajo et al., 2022; Lipkin et al., 2023; Ratten, 2023; Bocchi & Bortolotti, 2024).

Le innovazioni tecnologiche introdotte hanno generato nuove sfide per docenti e studenti, in particolare rispetto all'inclusione degli alunni con disabilità (Pavri & Luftig, 2001; Lindsay, 2003; Lascioli, 2021; Manca et al., 2022; Dvorsky et al., 2023). La crisi ha infatti reso più evidenti criticità già presenti, come le limitate competenze digitali degli insegnanti e il ridotto utilizzo delle tecnologie a supporto dell'inclusione.

1 Senior Researcher in Pedagogia Speciale presso il dipartimento di Scienze Umane dell' Università di Verona

2 Assegnista di ricerca presso il dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona

La didattica a distanza ha accentuato le disuguaglianze educative, aggravando le difficoltà degli studenti con disabilità, influenzate sia da fattori individuali sia dal contesto sociale e ambientale. Per far fronte a tali problematiche, sono state adottate diverse soluzioni tecnologiche volte a garantire continuità educativa e inclusione, tra cui piattaforme online, app, software e tecnologie assistive.

Pertanto, obiettivo del presente manoscritto è di portare un contributo nella direzione di una più approfondita riflessione, finalizzata a comprendere in che modo le tecnologie contribuiscono a favorire l'apprendimento e l'inclusione nelle comunità scolastiche dei discenti con disabilità, con particolare riferimento alla scuola secondaria di primo e secondo grado.

2. Metodologia

Al fine di mappare le tecnologie utili a promuovere inclusione e sviluppo delle competenze degli studenti con disabilità nelle scuole secondarie durante e dopo la pandemia è stata condotta una Systematic Scoping Review.

La metodologia adottata ha permesso un'analisi ampia sull'uso delle tecnologie inclusive per studenti con disabilità (Page et al., 2021) nella scuola secondaria, individuando inizialmente 852 articoli, poi ridotti a 108 dopo la rimozione dei duplicati e la revisione di titoli e abstract, fino a 64 studi inclusi dopo lo screening completo.

I dati della revisione sono stati raccolti da tre database (ERIC, Scopus e PsycINFO) nel periodo compreso tra il 21 febbraio e il 18 maggio 2024. L'analisi ha preso in considerazione articoli scientifici in lingua inglese pubblicati a partire dal 2020, anno scelto in relazione all'inizio della pandemia di COVID-19, che ha comportato un forte incremento nell'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), soprattutto in ambito scolastico con l'introduzione della didattica a distanza.

Lo studio ha inoltre adottato il framework Population, Concept and Context (PCC) (Pollock et al., 2023) per analizzare in che modo le tecnologie per l'inclusione vengano utilizzate, studiate e valutate rispetto allo sviluppo e al trasferimento di competenze negli studenti con disabilità, con particolare attenzione alla scuola secondaria.

La revisione è stata infine condotta seguendo le linee guida PRISMA-ScR, al fine di garantire trasparenza e replicabilità del processo di ricerca (Tricco et al., 2018).

3. Risultati

Il presente contributo riassume gli esiti in termini di strumenti tecnologici inclusivi, con l'obiettivo di comprendere il ruolo delle tecnologie nel favorire apprendimento e inclusione, in particolare nella scuola secondaria di primo e secondo grado (Levac et al., 2010).

Tra le innovazioni più rilevanti emerse nel periodo post-pandemico si segnalano la robotica sociale, il video modeling e la realtà virtuale (Aymerich-Franch & Ferrer, 2022; Cone et al.).

I risultati mostrano inoltre che le tecnologie sono utilizzate soprattutto per lo sviluppo delle competenze scolastiche (70,3%) e, in misura minore, di quelle sociali (28,1%). Nella scuola secondaria di primo grado, l'uso è concentrato sulle competenze scolastiche (43,7%) rispetto a quelle sociali (6,3%), mentre nella secondaria di secondo grado vi è un equilibrio tra competenze scolastiche e sociali (21,9% ciascuna).

Per quanto riguarda le tecnologie, le competenze scolastiche sono supportate principalmente da software generici (33,3%) e realtà aumentata/virtuale (28,9%), mentre per le competenze sociali prevalgono video modeling (33,3%) e realtà aumentata/virtuale (16,7%), soprattutto per migliorare le interazioni e la partecipazione in classe.

4. Analisi

Dall'analisi dei dati emerge che le tecnologie sono ampiamente utilizzate per sviluppare competenze scolastiche, in particolare in matematica, scienze, lettura e scrittura.

Gli strumenti per la realtà virtuale risultano efficaci quanto quelli concreti per algebra e aritmetica, mentre strumenti digitali con supporti visivi e istruzioni esplicite migliorano accuratezza e autonomia nella risoluzione dei problemi.

La realtà virtuale e aumentata favorisce l'apprendimento nelle discipline STEM, insieme a materiali 3D e tecnologie tattili.

Per lettura e scrittura, strumenti come organizzatori grafici digitali e strategie autoregolate migliorano la qualità della produzione scritta, mentre la sintesi vocale supporta la comprensione (pur risultando meno efficace dei lettori umani). Anche strategie mnemoniche facilitano l'acquisizione del vocabolario, soprattutto per studenti con DSA.

Sul piano sociale, le tecnologie sono impiegate soprattutto con studenti con disabilità intellettiva (ID) e disturbi dello spettro autistico (ASD).

Il video modeling risulta efficace sia per abilità sociali sia per competenze di vita quotidiana.

Tablet e piattaforme digitali migliorano partecipazione, comportamento e comunicazione, mentre social network e tecnologie assistive favoriscono le relazioni sociali.

Infine, strumenti come Talking Mats supportano la comunicazione, mentre ambienti di realtà virtuale e giochi digitali migliorano coinvolgimento, memoria, ragionamento e partecipazione alle attività di gruppo.

5. Discussione

I risultati ottenuti delineano un quadro positivo sull'uso delle tecnologie nella scuola secondaria per supportare apprendimento e sviluppo delle competenze degli studenti con disabilità.

I dati rappresentano sia una base per ulteriori ricerche sia una guida per docenti e professionisti, evidenziando l'importanza di un approccio personalizzato supportato da un uso mirato delle tecnologie.

Le future ricerche dovranno ampliare la prospettiva, considerando il ruolo delle tecnologie non solo nello sviluppo delle competenze scolastiche, ma anche in quelle sociali e lavorative, fondamentali per l'inclusione. In questo senso, la tecnologia va integrata in un quadro pedagogico più ampio, orientato alla promozione dell'autonomia personale e sociale.

Sarà quindi importante studiare come integrare le tecnologie in progetti educativi inclusivi che accompagnino gli studenti nel loro percorso di vita, favorendo anche interazioni tra pari, ambienti accoglienti e senso di appartenenza.

Bibliografia

Aymerich-Franch, L., & Ferrer, I. (2022). Liaison, safeguard, and well-being: Analyzing the role of social robots during the COVID-19 pandemic. *Technology in Society*, 70, 101993.

Bocchi, B., & Bortolotti, E. (2024). Formare competenze digitali per una didattica inclusiva nei docenti. *Scienze pedagogiche*, 41(1), 231.

Colombo, M., & Santagati, M. (2022). The Inclusion of Students With Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid 19 Pandemic. Social Inclusion; Vol 10, No 2 (2022): *Educational Inclusion of Vulnerable Children and Young People After Covid-19.*

Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuypere, M., Förschler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., van de Oudeweetering, K., Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., Rönnberg, L., Taglietti, D., & Vanermen, L. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal,* 21(5), 845-868.

Dvorsky, M.R., Shroff, D., Larkin Bonds, W. B., Steinberg, A., Breaux, R., & Becker, S. P. (2023). Impacts of COVID-19 on the school experience of children and adolescents with special educational needs and disabilities. *Current Opinion in Psychology,* 52, 101635.

Kouroupa, A., Allard, A., Gray, K. M., Hastings, R.P., Heyne, D., Melvin, G.A., Tonge, B.J., & Totsika, V. (2022). Home schooling during the COVID-19 pandemic in the United Kingdom: The experience of families of children with neurodevelopmental conditions. *Frontiers in Education*, 7.

Lascioli, A. (2021). Pedagogia speciale e approccio inclusivo: Una nuova pedagogia o il guadagno di una nuova prospettiva? *Italian Journal of Special Education for Inclusion,* 9(1), 23-29.

Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69.

Lindsay, G. (2003). Inclusive education: A critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12.

Lipkin, M., & Crepeau-Hobson, F. (2023). The impact of the COVID-19 school closures on families with children with disabilities: A qualitative analysis. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1544-1559.

Manca, R., De Marco, M., Colston, A., Raymont, V., Amin, J., Davies, R., Kumar, P., Russell, G., Blackburn, D. J., & Venneri, A. (2022). The impact of social isolation due to the COVID-19 pandemic on patients with dementia and caregivers. *Acta Neuropsychiatrica.*

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372.

Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The Social Face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom? Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14.

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future,* 8(1), 133-141.

Pollock, D., Peters, M.D.J., Khalil, H., McInerney, P., Alexander, L., Tricco, A.C., Evans,C., de Moraes, É.B., Godfrey, C.M., Pieper, D., Saran, A., Stern, C., & Munn, Z. (2023). Recommendations for the extraction, analysis, and presentation of results in scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis,* 21(3), 520-532.

Ratten, V. (2023). The post COVID-19 pandemic era: Changes in teaching and learning methods for management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100777.

Tinterri, A., Eradze, M., Dipace, A., & Fava, M. (2021). Re-organization of assessment during the educational emergency in primary and secondary teaching: An Italian case. *Education Sciences and Society,* 2, 478-492.

Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.D.J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M.G., Garritty, C., … Straus,

S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine,* 169(7), 467-473.

Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: The effects of Covid-19 on postpandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society,* 41(1), 111-128.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *PROSPECTS*, 49(1), 29-33.

SP7 – 3
IDEATE: Un'alleanza europea per la formazione degli insegnanti tra inclusione e digitalizzazione

Annalisa Morganti[1], Francesco Marsili[2], Alessia Signorelli[3]

Il progetto IDEATE (*Inclusive Digital Education and Teacher Empowerment Academy*)[4], finanziato dal programma Erasmus+ *Teacher Academy*, nasce per rispondere alle sfide più attuali dell'educazione europea: inclusione e trasformazione digitale. Al centro vi è la creazione di una *Teacher Academy* transnazionale che supporti i docenti nello sviluppo di pratiche didattiche più inclusive, innovative e consapevoli. Il progetto integra competenze pedagogiche, strumenti digitali e attenzione alla dimensione socio-emotiva, promuovendo una visione della scuola capace di valorizzare ogni studente. Attraverso un percorso di co-creazione, basato su focus group con insegnanti, emergono bisogni concreti e condivisi. I primi risultati evidenziano la necessità di strategie ispirate all' *Universal Design for Learning* (UDL) e il superamento di approcci esclusivamente clinici. IDEATE propone così un modello educativo in cui la tecnologia diventa leva per una reale qualità della vita e per un apprendimento più equo e inclusivo

Keywordss: Educazione inclusiva, formazione docenti, trasformazione digitale, neurodivergenza, Universal Design for Learning

1. La sfida dell'inclusione digitale in Europa

Nel contesto della costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione, la formazione dei docenti emerge come la variabile critica per garantire l'equità e la resilienza dei sistemi educativi. Come evidenziato da diversi contributi scientifici (Sharma, 2025; Morganti, Marsili, Signorelli, 2024), l'inclusione non può più essere con-

1 Professoressa Associata, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.
2 Assegnista di ricerca e docente a contratto, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.
3 Professoressa Associata, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.
4 https://ideate-project.eu.

siderata un processo ancillare o delegato a figure specialistiche, ma deve informare l'intera identità professionale del docente. La digitalizzazione, sebbene accelerata dalle emergenze globali, non deve essere intesa come un fine tecnologico, bensì come un potente mediatore pedagogico. La sfida odierna consiste nel trasformare il "sovraccarico tecnologico" in un repertorio metodologico-didattico capace di abbattere le barriere alla partecipazione e all'apprendimento, specialmente per quegli alunni che presentano profili di neurodivergenza (Fabiano, 2020)

Analisi dei Bisogni

Le analisi preliminari condotte dal consorzio IDEATE hanno confermato l'esistenza di un divario significativo tra le ambizioni politiche europee e la realtà quotidiana delle aule. Le criticità emerse possono essere sintetizzate in tre nodi fondamentali:

– Percezione di inadeguatezza: Una vasta percentuale di docenti manifesta un profondo senso di impreparazione nella gestione della complessità in classe, percependo la neurodivergenza come una sfida che richiede competenze cliniche di cui non dispongono.
– Asimmetrie formative: I sistemi di formazione iniziale e in servizio risultano estremamente disomogenei tra i vari Stati membri, impedendo lo sviluppo di un linguaggio pedagogico comune e la circolazione di buone pratiche validate scientificamente.
– Digitalizzazione non inclusiva: Le competenze digitali del corpo docente appaiono spesso frammentarie e raramente orientate alla personalizzazione didattica; il device tecnologico è spesso percepito come un elemento estraneo o, peggio, come una barriera aggiuntiva per gli studenti con bisogni educativi speciali.

In questo scenario, il progetto IDEATE si propone di agire su quattro direttrici prioritarie, che rappresentano i pilastri del paper qui presentato:

1. Istituzione della *Teacher Academy*: Creare un'infrastruttura europea stabile e sostenibile che funga da centro propulsore per la ricerca e la formazione permanente, garantendo un'offerta formativa di alta qualità e transnazionale.
2. Sviluppo di un Curriculum Comune: Definire un quadro di competenze condiviso che armonizzi i temi dell'inclusione, delle neuroscienze educative e della digitalizzazione, offrendo ai docenti una base teorico-pratica coerente a livello europeo.
3. Progettazione di Strumenti Digitali Innovativi: Sviluppare e validare soluzioni tecnologiche che facilitino la personalizzazione degli apprendimenti, il monitoraggio dei progressi e l'accessibilità dei contenuti.

4. Promozione del Benessere Docente: Rafforzare l'autoefficacia percepita e le competenze socio-emotive degli insegnanti, riconoscendo che la qualità dell'inclusione è intrinsecamente legata alla salute organizzativa e professionale di chi opera nella scuola. Tali obiettivi richiedono una struttura di partenariato solida, capace di far dialogare il mondo accademico con quello delle scuole e dell'industria tecnologica, superando i tradizionali silos disciplinari.

2. Il Progetto Europeo IDEATE: partenariato e principi guida

La complessità dei problemi pedagogici contemporanei richiede una risposta che sia, per definizione, multidisciplinare e transnazionale.

Il progetto IDEATE non si limita a unire diverse istituzioni, ma crea un'ecologia della collaborazione tra università, istituti scolastici territoriali e software house, garantendo che lo sviluppo tecnologico sia sempre subordinato a una rigorosa progettazione pedagogica.

La Rete Europea: Una Diversità Generativa

Il consorzio IDEATE è composto da partner che garantiscono una copertura geografica e settoriale di assoluto rilievo:

– Settore Accademico: Università degli Studi di Perugia (Italia), Universität Bielefeld (Germania), Panepistimio Patron (Grecia), Universidad de Lleida (Spagna), Universitatea tefan cel Mare din Suceava (Romania - Capofila).
– Istituzioni Educative e del Territorio: Inspectoratul colar Jude ean Suceava, Casa Corpului Didactic "George Tofan" (Romania), Associació Lleidatana per la Síndrome de Down (Spagna), Colegiul Na ional "Mihai Eminescu".
– Sviluppo Tecnologico: ASSIST Software SRL (Romania). Questa composizione permette di integrare le tradizioni pedagogiche del Mediterraneo con l'esperienza nordeuropea nella gestione della disabilità e l'innovazione tecnologica dell'Europa dell'Est, creando un terreno fertile per la co-creazione.

Formazione dei Trainer: Numeri e Metodologie

Una delle principali fasi progettuali è rappresentata dal *Training of Trainers*.

Il programma stabilisce indicatori quantitativi specifici per assicurare la massima efficacia: prevede la formazione di almeno 20 *trainer* internazionali, destinati a ricoprire ruoli di moltiplicatori nei rispettivi contesti nazionali, nonché il coinvolgimento di almeno 120 partecipanti complessivi nelle attività formative.

Inoltre, si punta alla realizzazione di almeno 50 mobilità virtuali, sfruttando le risorse tecnologiche per rendere la formazione accessibile anche a coloro che incontrano difficoltà negli spostamenti.

In questa fase, l'attenzione si concentra non solo sullo sviluppo delle competenze tecniche, ma anche sull'adozione di metodologie attive e sulla promozione del benessere dei formatori, riconoscendo che soltanto un insegnante in buona salute professionale e dotato di autoefficacia può affrontare la complessità dei bisogni emergenti.

Key Principles per l'Inclusione: La Svolta Paradigmatica

IDEATE adotta e implementa i principi strutturali delineati dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (2021), proponendo un'analisi critica che mira a superare la logica BES/diagnosi.

Il cuore della proposta pedagogica risiede nel passaggio fondamentale dal "modello compensativo" al "modello preventivo".

Mentre il modello compensativo interviene ex post, cercando di "riparare" un deficit o fornire uno strumento per superare una barriera già incontrata, il modello preventivo agisce sulla progettazione stessa dell'ambiente di apprendimento. In questa prospettiva, l'inclusione è intesa come una visione sistemica che agisce sulla riduzione delle barriere ambientali, fisiche e cognitive prima che l'alunno manifesti un disagio.

Ciò significa passare da una pedagogia della "specialità" a una pedagogia della "normalità delle differenze", dove la flessibilità organizzativa e didattica diventa la norma e non l'eccezione.

Il Modello Universal Design for Learning (UDL)

Per rendere operativa questa visione, IDEATE pone al centro il framework *dell'Universal Design for Learning* (UDL). Questo approccio si fonda su tre pilastri fondamentali (CAST 2024) che devono guidare la formazione docente:

1. Molteplici mezzi di Coinvolgimento (*Engagement*): Progettare attività che stimolino l'interesse e la motivazione, tenendo conto dei diversi profili emotivi e attentivi degli studenti.
2. Molteplici mezzi di Rappresentazione (*Representation*): Offrire i contenuti attraverso diversi canali (visivo, uditivo, tattile-digitale) per garantire che ogni studente possa accedere alle informazioni indipendentemente dalle proprie caratteristiche sensoriali o cognitive.
3. Molteplici mezzi di Azione ed Espressione (*Action & Expression*): Permettere agli studenti di dimostrare ciò che hanno appreso attraverso modalità differenziate, superando la rigidità delle prove di verifica standardizzate. Questo spostamento dell'attenzione dalla "diagnosi medica" alla "progettazione didattica" permette di de-medicalizzare il contesto scolastico, restituendo all'insegnante la piena responsabilità pedagogica del successo formativo di ogni alunno.

3. Risultati della Ricerca: Focus Group Internazionali e il Caso Italiano

La validazione dell'architettura formativa di IDEATE è stata affidata a una ricerca qualitativa di ampio respiro, condotta attraverso la metodologia dei focus group (Morgan, 1996). Questa scelta metodologica risponde alla necessità di valorizzare la voce dei docenti, considerandoli non come passivi destinatari di formazione, ma come co-costruttori di conoscenza professionale. Il coinvolgimento diretto dei docenti in servizio è, infatti, l'unico modo per garantire che i risultati del progetto abbiano una reale ricaduta nelle aule.

Risultati Globali: Una Domanda di Operatività

Dalle evidenze emerse nei vari paesi partner, si delinea una richiesta corale di strategie inclusive pratiche. Gli insegnanti manifestano un diffuso affaticamento rispetto alle teorie astratte, chiedendo strumenti concreti per la gestione di classi estremamente eterogenee attraverso la differenziazione didattica; l'interpretazione della neurodivergenza non come una patologia da trattare, ma come una variazione del funzionamento umano da accogliere; l'utilizzo di strumenti digitali per la valutazione accessibile e il monitoraggio costante del benessere degli alunni.

Focus Group Italiano: Luci e Ombre di un Sistema in Transizione

L'analisi specifica del contesto italiano offre spunti di riflessione critici e di estremo interesse. Nonostante l'Italia vanti una legislazione inclusiva all'avanguardia, i focus group hanno evidenziato una preoccupante persistenza della "delega al sostegno".

Questa dinamica vede il docente curricolare ritirarsi di fronte alla disabilità, affidando l'alunno interamente all'insegnante di sostegno. Tale fenomeno non solo frammenta la responsabilità educativa, ma aumenta esponenzialmente il rischio di isolamento dello studente, rendendo l'inclusione solo formale e non sostanziale.

Inoltre, si rileva una marcata differenza generazionale: i docenti con maggiore anzianità di servizio presentano una formazione psicopedagogica limitata e mostrano una minore predisposizione all'innovazione digitale. I percorsi di accesso alla professione sono giudicati frammentari e poco aderenti alle sfide operative del contesto scolastico, come la gestione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali e dei disturbi del comportamento.

Il "So What?" Layer: Il Rischio del Sovraccarico Digitale

Un punto critico emerso con forza riguarda il cosiddetto "sovraccarico digitale". Senza una solida guida pedagogica, il *device* rischia di diventare un fine e non un mezzo, trasformandosi in una "protesi isolante" che separa lo studente

dal resto della classe. IDEATE intende ribaltare questa logica: lo strumento digitale deve servire a rendere vivi e dinamici i Piani Didattici Personalizzati (PDP), trasformandoli da meri adempimenti burocratici in strumenti di reale personalizzazione, capaci di monitorare la Qualità di Vita dello studente in tempo reale.

4. Prospettive Future: Impatto, Scalabilità e Conclusioni

La visione a lungo termine di IDEATE va oltre la semplice creazione di un curriculum o di un software: mira a promuovere un cambiamento culturale profondo nell'identità dei docenti europei.

Il progetto intende sviluppare un'Accademia stabile, replicabile e trasferibile. I risultati previsti includono la stabilità istituzionale, con la *Teacher Academy* che deve affermarsi come punto di riferimento per le politiche educative europee. Il modello di formazione è inoltre stato ideato per essere trasferibile e adattabile anche al di fuori dell'Unione Europea, innalzando così gli standard della formazione degli insegnanti a livello globale.

Un ulteriore obiettivo riguarda il rafforzamento professionale: un corpo docente più consapevole, meno stressato e competente nell'uso delle tecnologie rappresenta infatti la migliore tutela per la resilienza del sistema scolastico.

IDEATE sottolinea che l'inclusione è una competenza professionale di alto valore, non semplicemente un gesto benevolo.

È necessario integrare capacità socio-emotive, competenze digitali e sensibilità pedagogica per gestire la neurodivergenza senza ricorrere a soluzioni medicalizzanti. Solo grazie a una collaborazione europea tra ricercatori e la pratica quotidiana degli insegnanti sarà possibile fare della tecnologia un ponte verso una cittadinanza inclusiva e pienamente accessibile a tutti gli studenti.

Bibliografia

CAST (2024) *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved February 10, 2026 from https://udlguidelines.cast.org

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021) *Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper*. (L. Florian, ed.). Odense, Denmark Retrieved February 10, 2026 from https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf

Fabiano, A. (2020) Inclusione e didattica digitale. Un nodo cruciale, *Educrazia*, *1* (1) pp. 42-51

Morgan, D.L. (1996) Focus groups*, Annual Review of Sociology, 22,* pp. 129-152
Morganti A., Marsili F., Signorelli A., (2024) La ricerca sull'inclusione in Italia. In L. d'Alonzo & C. Giaconi (eds), *Manuale per l'inclusione*. Milano: Scholé
Sharma, B.U.(2025) The Role of Co-Teaching in Enhancing Instructional Strategies in Inclusive Classrooms, *International Journal of Research and Scientific Innovation 12* (5), pp. 1248-1253.

SP7 – 4
Coprogettazione partecipata del Progetto di Vita: l'esperienza PNRR della provincia di Treviso alla luce del Dlgs. 62/2024

Lucia Cavallin[1], Lisa Cendron[2], Luciano Pasqualotto[3]

Il contributo analizza un'esperienza di coprogettazione partecipata sviluppata nella provincia di Treviso nell'ambito di un progetto PNRR, finalizzata alla costruzione di strumenti condivisi per la valutazione e la progettazione del Progetto di Vita delle persone con disabilità. Il percorso, condotto con un approccio multistakeholder, ha coinvolto servizi pubblici, enti del Terzo Settore, persone con disabilità e familiari, integrando il modello biopsicosociale dell'ICF con il paradigma della qualità della vita. I risultati evidenziano la necessità di ripensare sia gli strumenti valutativi, in chiave relazionale e narrativa, sia i ruoli professionali, orientandoli al sostegno dell'autodeterminazione. L'esperienza mette inoltre in luce le tensioni tra aspirazioni individuali e vincoli strutturali dei servizi, indicando nella coprogettazione un dispositivo capace di rendere tali criticità esplicite e operativamente affrontabili.

Keywords: progetto di vita, coprogettazione, valutazione, autodeterminazione, coaching inclusivo

1. Il contesto: il progetto "Home and Job Tales", il territorio di riferimento e l'architettura che lo sostiene

Il capitolo illustra il percorso metodologico partecipato sviluppato nell'ambito di una progettualità finanziata con i fondi PNRR, promossa dall'ATS_ven09 (37 Comuni della Marca Trevigiana), in collaborazione con l'Associazione Temporanea di Scopo "Racconti di Rete" (capofila Cooperativa Castel Monte). L'inter-

1 Assistente sociale, formatrice, e referente Centro ricerca e sviluppo Cooperativa Solidarietà; Network e Project Manager Racconti di Rete – Cooperativa Castel monte e rete Interagendo

2 Psicologa e Psicoterapeuta, formatrice Centro ricerca e sviluppo Cooperativa Solidarietà; Network e Project Manager Rete Interagendo

3 PhD in Pedagogia Speciale, opera in attività di ricerca e insegnamento presso l'Università degli studi di Verona. Dirige la rivista Educare.it

vento, finanziato dalla Missione 5 (Investimento 1.2), si è focalizzato su tre aspetti: l'accompagnamento al progetto di vita attraverso laboratori specifici per l'autonomia e l'autodeterminazione; la creazione di tre cohousing per la vita indipendente, l'implementazione di percorsi formativi sulla digitalizzazione e il tutoraggio aziendale finalizzati all'occupabilità.

Il progetto, denominato *Home and Job Tales*, nasce in un territorio ricco di connessioni, nel quale l'architettura dei servizi sociali si fonda su principi evoluti come il welfare di comunità, la coprogrammazione tra pubblico e privato e la generazione di collaborazioni rappresentative del contesto. In questo tessuto, nel 2018 è nata "Rete Interagendo" composta da 23 soggetti tra Enti del Terzo Settore (ETS), un'azienda profit e una famiglia. All'interno del perimetro di Rete Interagendo, si è costituito, nel 2022, il raggruppamento di ETS "Racconti di Rete" da cui origina la progettualità qui riassunta. *Home and Job Tales*, dunque, è frutto di un'esperienza di collaborazione quasi decennale tra cooperative, associazioni, privati cittadini e servizio pubblico. Adottare modelli di governance di progetto circolari tra partner diversi è una scelta strategica che trasforma l'impatto di ogni intervento da individuale a sistemico, integrando risorse e sostenibilità, e, allo stesso tempo, ampliando partecipazione, rappresentanza ed advocacy.

Il modello di governance assunto (Fig. 1) si configura come un sistema a responsabilità diffusa, basato sulla partecipazione. La struttura è articolata in quattro livelli decisionali e operativi:

– *capofila*: assicura la trasparenza, gestisce i flussi informativi e coordina il raggiungimento degli obiettivi, promuovendo la corresponsabilità dei partner;
– *comitato di gestione della rete:* organo di indirizzo che garantisce la partecipazione democratica dei partner;
– *cabina di regia*: focalizzata sul monitoraggio, la valutazione e la sostenibilità. Definisce le linee guida metodologiche ed è composta dalla rappresentanza tecnica e politica dell'ATS_ven09 e dell'UOC Disabilità dell'Azienda ULSS 2;
– *tavoli specifici*: nuclei operativi per ciascuna linea d'azione.

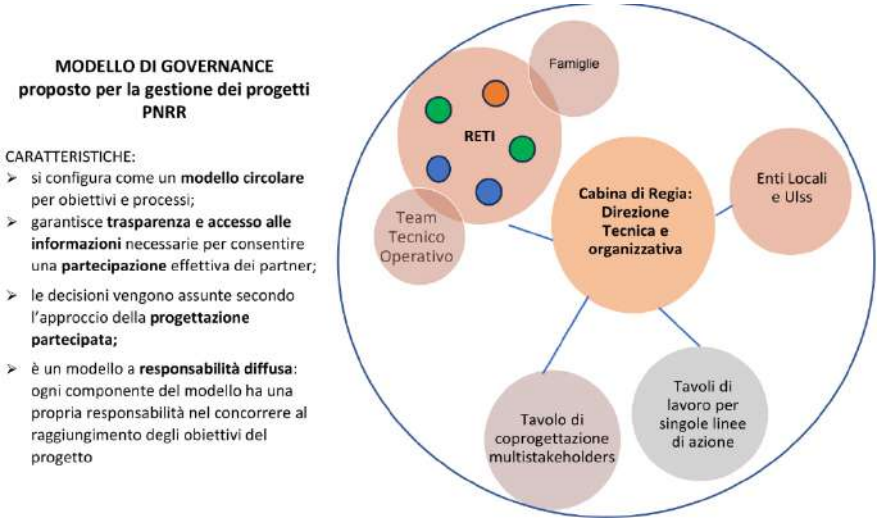


Fig.1. Rappresentazione del modello di governance

Il progetto ha accompagnato 18 giovani adulti con disabilità attraverso un iter evolutivo mirato al potenziamento delle autonomie, culminato nella residenzialità autonoma e, ove desiderato, nell'inserimento lavorativo tramite percorsi di tutoring.

Il cuore dell'iniziativa è stato l'istituzione di un "Dipartimento per l'Autonomia", incaricato di garantire l'omogeneità metodologica e la formazione degli operatori. Questi ultimi, operando come *inclusive coach* secondo i modelli nord-europei, agiscono con l'obiettivo di allenare le competenze individuali senza mai sostituirsi alla persona, ma piuttosto stimolando il problem solving, la capacità di scelta e l'autonomia in contesti di vita reali.

2. Il percorso metodologico: elementi teorici e ipotesi di partenza

Nell'ambito del progetto "Home and Job Tales", è stato sviluppato un percorso metodologico di studio, ricerca e co-progettazione approccio multistakeholder che ha visto la partecipazione sinergica di Enti del Terzo Settore, Pubblica Amministrazione e diretti interessati (beneficiari con disabilità e loro nuclei familiari).

Sono stati coinvolti 20 partecipanti, garantendo una rappresentanza di tutti gli stakeholder di progetto:

– partner e referenti della rete "Racconti di Rete";
– professionisti dei servizi pubblici: assistenti sociali, psicologi ed educatori del

Servizio Integrazione Lavorativa e dei Servizi Disabilità Età Adulta, oltre all'assistente sociale coordinatrice del Comune capofila dell'ATS;
– protagonisti e famiglie: sei rappresentanti dei beneficiari e due familiari, il cui apporto è stato fondamentale per integrare il punto di vista dell'esperienza diretta;
– team operativo: gli "inclusive coach" dei cohousing e gli operatori AIPD incaricati della supervisione metodologica dello sviluppo delle autonomie.

L'obiettivo del gruppo di lavoro era la definizione di strumenti di valutazione che favorissero la progettazione personalizzata ed il monitoraggio degli obiettivi individuali. Il processo ha preso le mosse da un'analisi comparativa dei sistemi già in uso. Inoltre, sono stati assunti come riferimenti:

– il D.Lgs. n. 62/2024, che individua quattro aree di sviluppo del progetto di vita della persona con disabilità: apprendimento, socialità e affettività; formazione e lavoro; casa e habitat sociale; salute.
– cinque dimensioni della qualità della vita: autodeterminazione, indipendenza, relazioni, ruolo lavorativo e cittadinanza attiva (Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Per superare i limiti degli strumenti di valutazione già in uso (troppo centrati sulla visione tecnica) e, coerentemente con l'approccio partecipativo che ha caratterizzato tutto il progetto, è stato valorizzato il punto di vista dei diretti interessati, interrogandosi con loro sul senso profondo della valutazione e sull'effettiva coerenza degli strumenti in uso rispetto al proprio Progetto di Vita. Non si è trattato di una semplice consultazione, ma di un vero processo di progettazione partecipata che ha coinvolto attivamente e paritariamente le persone con disabilità e tutti gli stakeholder. L'intento era di trasformare la valutazione da atto tecnico e unidirezionale a momento di riflessione condivisa, capace di generare strumenti realmente aderenti alle aspirazioni e ai bisogni della persona (Zimmerman, 1999).

Oltre all'adozione del modello biopsicosociale dell'ICF, previsto anche dal DLgs n. 62/2024, che consente di analizzare le variabili di contesto, la dimensione soggettiva (centrale per la qualità della vita) è stata esplorata attraverso quattro parametri:

– *rilevanza*: l'importanza attribuita dalla persona alle diverse dimensioni della vita;
– *soddisfazione*: il livello di appagamento percepito;
– *opportunità*: le risorse effettivamente a disposizione;
– *autodeterminazione*: il reale potere di scelta.

Questi aspetti sono stati indagati attraverso un confronto multiprospettico che ha coinvolto la persona, i suoi *proxy* (familiari/rappresentanti) e gli operatori. Tale coralità, che ha posto sullo stesso piano la voce della persona con disabilità, ha ridotto il rischio, ben descritto in letteratura, che le progettualità individuali fossero predelimitate dalle condizioni cliniche dei destinatari (Iudici, 2011).

Da questo sfondo di riferimenti, significati e valori sono sorte alcune domande che hanno interrogato sia i singoli partecipanti sia il gruppo di lavoro nel suo complesso: come possiamo integrare i desideri delle persone e delle famiglie rispetto al futuro con le opportunità esistenti? Come tradurre la valutazione multidimensionale compartecipata su base ICF nel Progetto di vita? Come rendere accessibili gli strumenti di valutazione a tutti gli stakeholder? Particolarmente efficace è stata l'adozione della metafora del bersaglio nel tiro con l'arco, che ha generato ulteriori domande: a cosa stiamo mirando? Qual è il bersaglio per le persone direttamente interessate e per i coach? Quando possiamo dire di aver fatto centro?

3. Il percorso metodologico partecipato: esiti

Il processo ha permesso di trascendere la somma dei singoli contributi, generando una visione collettiva superiore alla somma delle parti. Il nodo di questo percorso di co-progettazione è stato il "cedere potere": un atto necessario affinché gli operatori e i caregiver facessero spazio alle reali aspettative della persona. In quest'ottica, il "no" del beneficiario cessa di essere un elemento negativo per diventare un indicatore di soggettività, capace di scardinare i confini dettati dall'esterno e riposizionare il progetto di vita sui desideri dell'individuo.

Di seguito sono riassunte in modo narrativo le condizioni necessarie per generare un reale cambiamento che favorisca l'autodeterminazione delle persone e, di conseguenza, un progetto di vita che corrisponda ai loro desiderata e aspirazioni.

- Le famiglie come co-decisori: è necessario superare la modalità "delegante" verso i servizi o la semplice fruizione di opportunità a catalogo. Si promuove invece una titolarità genitoriale che incentivi la reale capacità di scelta della persona.
- L'operatore come *inclusive coach*: il ruolo professionale si spoglia di modelli preconfezionati per farsi guida e allenatore. Il coach accompagna la persona nelle acquisizioni utili per la propria vita, allargando il ventaglio di opportunità senza cristallizzarla in visioni statiche o chiuse.
- La titolarità del soggetto: riconoscere e favorire la centralità della persona come esperta della propria vita, affrancandola da etichette legate al deficit.

Sul versante metodologico, l'esperienza ha permesso non solo di ripensare gli strumenti, ma soprattutto il loro modo di utilizzo. È emersa, innanzitutto, l'importanza di trasformare le liste di obiettivi già in uso in veri e propri ponti relazionali, concependoli come repertori di opportunità da offrire alla persona, in una consapevolezza di sé che assume progressivamente la forma di un futuro auspicabile. Questo è particolarmente importante perché la persona parte inevitabilmente da un orizzonte limitato a ciò che conosce e ha sperimentato. In secondo luogo, si è compreso che lungo il percorso possono emergere priorità diverse da quelle attese dagli operatori, per cui diventa fondamentale sospendere la propria lente interpretativa per lasciare spazio alla visione della persona e alle sue rappresentazioni del mondo. Infine, si è resa necessaria una revisione delle modalità di valutazione e di monitoraggio, dopo aver compreso che un'eccessiva analiticità rischia di essere percepita come forma di controllo. Gli strumenti, invece, dovrebbero avere una funzione di empowerment, in grado di sostenere il protagonismo della persona nel suo percorso esistenziale.

Concretamente, è stata avviata una sperimentazione sull'uso di ICF-Recovery (Pasqualotto, Carozza & Cibin, 2020) come strumento di valutazione e autovalutazione, ritenuto più adatto alla tipologia dei partecipanti rispetto ad altri strumenti costruiti per la disabilità come ICF-ADAT (Lascioli & Pasqualotto, 2021). Interessante è stata la raccolta di feedback da parte degli utilizzatori, che hanno suggerito modifiche ai questionari ai fini di una maggiore accessibilità.

Va segnalato, inoltre, che dai confronti con i vari attori ha preso forma un nuovo strumento denominato "*Il Protagonismo della persona con disabilità nel Progetto di Vita"* (Pasqualotto & Lascioli, 2025b). Questo il punto di vista di Alice:

> «*lo strumento mi ha aiutato ad esprimere i miei desideri ed è stato più facile comprendere le domande che mi si ponevano. Lo strumento poi mi ha insegnato a ricordare le mie passioni, i miei hobby nascosti. Mi ha anche ricordato che bisogna informarsi per realizzare le nostre passioni: per quanto possano essere difficili in futuro possono essere fattibili*».

4. Conclusioni

L'esperienza qui presentata consente di mettere a fuoco un punto cruciale, che va oltre il singolo progetto: la coprogettazione non rappresenta semplicemente una metodologia partecipativa tra le altre, ma un dispositivo capace di incidere sulla natura stessa del Progetto di Vita, ridefinendone presupposti, strumenti e responsabilità (Pasqualotto & Lascioli, 2025a). Il riferimento alle quattro aree del D.Lgs. 62/2024 rende evidente come tale trasformazione non sia solo auspicabile, ma necessaria. Tuttavia, l'esperienza mostra che il passaggio da un modello dichiarato

di centralità della persona a una sua effettiva realizzazione operativa non è automatico. Esso richiede una revisione profonda delle pratiche valutative e, soprattutto, un ripensamento dei ruoli professionali. Il nodo non è tanto "coinvolgere" la persona, quanto riconoscerne la titolarità anche quando essa entra in tensione con le logiche organizzative, con i vincoli dei servizi o con le rappresentazioni consolidate degli operatori. In questo senso, il tema del "cedere potere" – emerso con forza nel percorso – va interpretato non come un principio ideologico, ma come una condizione operativa che obbliga i sistemi di servizio a interrogarsi sui propri dispositivi di controllo, sulle proprie categorie interpretative e sui limiti impliciti delle pratiche valutative. La coprogettazione, infatti, non elimina tali tensioni, ma le rende visibili, rendendo necessario un lavoro continuo di negoziazione tra desideri, possibilità e vincoli.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il ruolo degli strumenti. L'esperienza mostra come essi non siano mai neutri: se utilizzati come dispositivi di classificazione, tendono a riprodurre una visione tecnica e potenzialmente riduttiva della persona; se invece sono ripensati come strumenti relazionali e narrativi, possono diventare leve per sostenere processi di consapevolezza, di scelta e di sviluppo. In questa prospettiva, l'integrazione tra l'approccio ICF e il paradigma della qualità della vita si configura come una direzione promettente, ma da consolidare sul piano operativo.

Permane, tuttavia, una criticità strutturale: la tensione tra autodeterminazione e limitatezza delle opportunità disponibili. La coprogettazione, da sola, non è sufficiente a superare i vincoli dei contesti territoriali e delle filiere di servizio. Essa può però contribuire a renderli espliciti, a suggerire l'allestimento di nuove opportunità e a orientare le scelte verso una maggiore coerenza tra le risorse offerte e le aspirazioni delle persone.

In conclusione, il contributo suggerisce che l'innovazione introdotta dal Progetto di Vita non risiede tanto nella costruzione di nuovi strumenti, quanto nella capacità di utilizzarli come occasioni di ridefinizione delle relazioni tra persona, famiglia e servizi. È in questo spazio – ancora instabile e attraversato da tensioni – che si gioca la possibilità di passare da un modello dichiarativo di centralità della persona a una sua effettiva praticabilità nei contesti reali.

Bibliografia

Iudici, A. (2011). Identità e Devianza: come l'architettura dei servizi configura la coscienza di sé. *Scienze dell'Interazione*, 2, 68–84.

Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.

Pasqualotto, L., Carozza, P., & Cibin, M. (Eds.) (2020). *ICF, salute mentale e dipendenze.* Roma: Carocci.

Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (Eds.) (2025a). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori.* Roma: Carocci.

Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2025b). Strumenti e metodologie per l'autodeterminazione della persona con disabilità. *Educare.it,* 25(9), 95-113.

Zimmerman, M. A. (1999). Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo millennio, *Animazione Sociale*, 2, 10-24.

SP7 – 5
Universal Design for Learning e didattica della matematica in carcere

Alessia Muratori[1], Enrico Angelo Emili[2], Giuli De Rocco[3]

Il concetto di inclusione nella scuola in carcere si scontra con una serie di limitazioni, dovute alle condizioni dello studente così come alla scarsa varietà degli strumenti didattici che possono essere portati dai docenti nel contesto carcerario. Come si coniuga questo con la necessità di personalizzare i percorsi di insegnamento/apprendimento degli studenti ristretti? A livello burocratico vi è poi spesso un mancato riconoscimento diagnostico di disabilità (L.104/92), disturbi specifici dell'apprendimento (L.170/2010) o altri bisogni educativi speciali, legati all'introduzione della Direttiva Ministeriale 27/12/2012. Il presente contributo prova a condividere strategie verso un'attenzione alla personalizzazione, anche in assenza di diagnosi, nell'ottica di fornire strumenti e mezzi adeguati per un apprendimento significativo, come indicato nella cornice dell'Universal Design for Learning. Rispetto a questi temi verranno presentati i dati di una systematic review. Lo studio si inserisce nella disseminazione dei risultati del progetto LeMP "Learning Math in Prison", vincitore del bando PRIN 2022 (codice: J53D2301115).

Keywords: Universal Design for Learning, carcere, matematica, inclusione

1. La didattica nei contesti di detenzione

La normativa nazionale e internazionale costruisce i presupposti per pensare lo studio, l'esperienza dell'apprendimento e la scuola come diritti per tutti e tutte, indipendentemente dal loro genere, dalla loro provenienza, dalle risorse socio-economiche, dall'età, dai contesti socio-culturali di appartenenza, dai luoghi di vita. Il carcere è un luogo attraversato, oggi, da più di 60 mila persone (secondo i dati del Ministero della Giustizia, aggiornati al 28 febbraio 2026, le persone presenti negli Istituti di pena italiani sono 63801), ciascuna con una storia di vita e

1 PhD in Scienze Umane - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo".
2 Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo".
3 PhD e Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale – Università di Bologna.

bisogni educativi specifici. La scuola in carcere non solo rappresenta un diritto, ma anche uno strumento per avviare e consolidare i percorsi di inclusione, autodeterminazione e cambiamento delle persone in carcere (Decembrotto, 2025; Migliori, 2007; Zizioli, 2014). I dati raccolti dall'Osservatorio Nazionale dell'Associazione Antigone, che da anni si occupa di monitorare le condizioni della detenzione in Italia, dimostrano un crescente interesse e una crescente offerta di esperienze formative e scolastiche in carcere. In particolare, l'organizzazione della scuola "dentro" è affidata dal DPR 263/2012 ai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che sostituiscono i Centri Territoriali Permanenti (CPT) in vigore dal 1997. I CPIA assicurano percorsi di istruzione di base per adulti negli istituti penitenziari di tutto il territorio nazionale: alfabetizzazione e apprendimento dell'italiano e, in presenza di accordi con scuole del territorio, anche all'istruzione secondaria superiore, sebbene con limitate possibilità di scelta. L'accesso all'università è previsto solo dove esistono convenzioni con gli atenei di riferimento e a specifiche condizioni. In alcune regioni sono disponibili anche percorsi di formazione professionale. Nonostante queste opportunità, in carcere solo circa un terzo delle persone detenute partecipa ad attività scolastiche, mentre molte restano escluse (Associazione Antigone, 2026). L'accessibilità dell'esperienza scolastica è ancora un problema per gli adulti in condizione di detenzione. Parimenti, la complessità del contesto rappresenta una questione aperta e poco dibattuta per gli insegnanti dei CPIA. Il contesto penitenziario è caratterizzato da trasformazioni continue e resistenze, da processi di adattamento peculiari e da mutamenti inarbitrari (Sbraccia, Vianello, 2016) ed esigere occasioni formative, spazi di riflessione e confronto su posture, adattamenti e strumenti didattici specifici.

Su questi presupposti è nato il progetto *Learning Math in Prison* (LeMp), sviluppato attraverso la collaborazione tra ricercatori di cinque atenei e insegnanti di tre CPIA attivi in contesti detentivi, con l'obiettivo ultimo di co-costruire moduli didattici inclusivi per l'insegnamento della matematica in carcere. Un'analisi sistematica della letteratura ha rappresentato il punto di partenza delle fasi empiriche, evidenziando una significativa carenza di materiali e studi specifici sul tema (De Rocco et al., 2026). In una prima fase esplorativa sono state raccolte esperienze, pratiche e rappresentazioni degli insegnanti tramite analisi SWOT, interviste e raccolta di progettazioni didattiche. Su questa base è stata avviata una fase di co-progettazione tra docenti e ricercatori, volta alla rielaborazione condivisa delle attività. Le proposte sono state successivamente sperimentate in classe, con il supporto di osservazioni sistematiche, e infine rielaborate alla luce dei risultati emersi, introducendo adattamenti per favorirne la trasferibilità in contesti diversi.

Particolare e costante attenzione è stata rivolta ai temi dell'inclusione delle persone con disabilità, disturbi specifici dell'apprendimento, bisogni educativi speciali, sia nell'analisi della letteratura scientifica, sia nella progettazione didattica

(De Rocco, Muratori, 2025). Non esiste un monitoraggio permanente e nazionale sulla presenza delle persone con disabilità e/o con disturbi dell'apprendimento negli Istituti di pena. Non esistono protocolli diagnostici riguardanti i disturbi dell'apprendimento a supporto dei percorsi scolastici delle persone in carcere. Ancora più urgente, quindi, è risultata la necessità di vagliare gli strumenti di innovazione didattica prodotti dal gruppo di ricerca per renderli accessibili a ciascuno.

2. Universal Design for Learning

L'Universal Design for Learning (UDL), sviluppatosi grazie alle ricerche condotte dal *Center for Applied Special Technology* (CAST), rappresenta un riferimento molto utile per la progettazione curricolare inclusiva. Tale framework focalizza lo sguardo sulla rimozione delle barriere (culturali, tecniche, didattiche, metodologiche, motivazionali, partecipative), talvolta intrinseche ai curricoli scolastici, e l'attivazione di molteplici forme di facilitazioni (intese come forme di mediazione).

Nato negli anni Novanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, l'UDL trae le sue origini dall'Universal Design (Mace, 1985), il cui principio cardine è la progettazione di spazi e prodotti utilizzabili dal maggior numero possibile di persone senza necessità di adattamenti successivi. In ambito educativo, ciò si traduce nel superamento del mito/stereotipo dello "studente medio" (Meyer, Rose e Gordon, 2014; Cottini, 2019); un'astrazione fittizia che porta alla creazione di percorsi didattici preconfezionati e rigidi e, di conseguenza, poco inclusivi.

L'UDL, pertanto, propone di adottare una progettazione intenzionale e proattiva che trasforma il discente nel protagonista attivo del proprio percorso, promuovendo l'autodeterminazione e l'auto rappresentanza. Non si tratta di offrire soluzioni preconfezionate, bensì strumenti e strategie per la creazione di un ambiente di apprendimento privo di barriere. In altre parole, l'ottimizzazione di percorsi di apprendimento che valorizzino le identità culturali, linguistiche e personali di tutte e di tutti con una pluralità di opzioni, personalizzabili, da offrire alla classe.

Nello specifico, il *framework* offre alle e ai docenti una serie di indicatori finalizzati all'ottimizzazione dell'offerta didattica. In altre parole, un: «approccio alla progettazione didattica […] che riconosce le differenze individuali nell'apprendimento come la norma e pone la flessibilità e la molteplicità alla base dell'offerta formativa affinché questa nasca, fin dall'inizio, con una pluralità di opzioni personalizzabili» (Demo, 2019, p. 365).

I tre pilastri delle linee guida 3.0 dell'UDL (CAST, 2025) fanno riferimento alle seguenti tre reti neurali, coinvolte nei processi di apprendimento, individuate nell'ambito delle neuroscienze:

– *Affettive* (risponde al "perché" dell'apprendimento). Fa riferimento alla dimensione emotiva dei discenti, ed è strettamente legata alla loro storia personale. Il docente ha il compito di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento e motivazione.
– *Di riconoscimento* (risponde al "cosa" dell'apprendimento). Fa riferimento alla dimensione della percezione e della comprensione delle informazioni. Il docente ha il compito di fornire, ai discenti, molteplici mezzi di rappresentazione per garantire l'accesso alle informazioni.
– *Strategiche* (risponde al "come" dell'apprendimento). Fa riferimento alla dimensione della pianificazione e dell'esecuzione delle azioni. Il docente ha il compito di fornire, ai discenti, molteplici mezzi di azione ed espressione al fine di garantire la possibilità di dimostrare le proprie competenze attraverso una pluralità di canali.

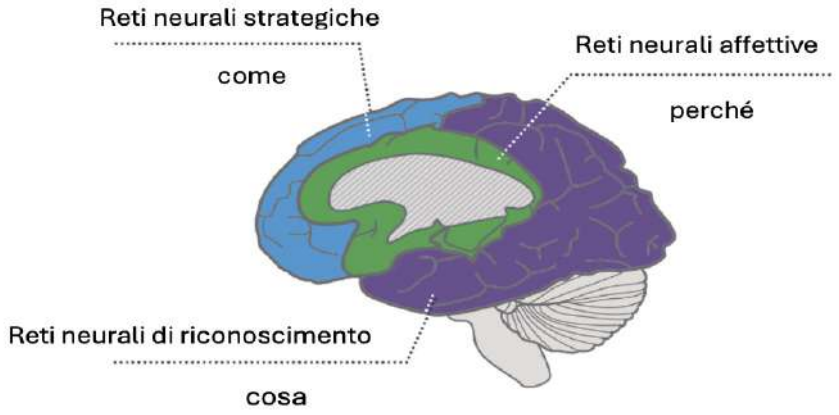


Fig. 1. CAST (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from http://www.cast.org/products-services/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience

Le tre reti neurali corrispondono ai seguenti tre principi delle linee guida dell'*Universal Design for Learning 3.0* (CAST, 2025):

1. Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento e motivazione.
2. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione.
3. Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione.

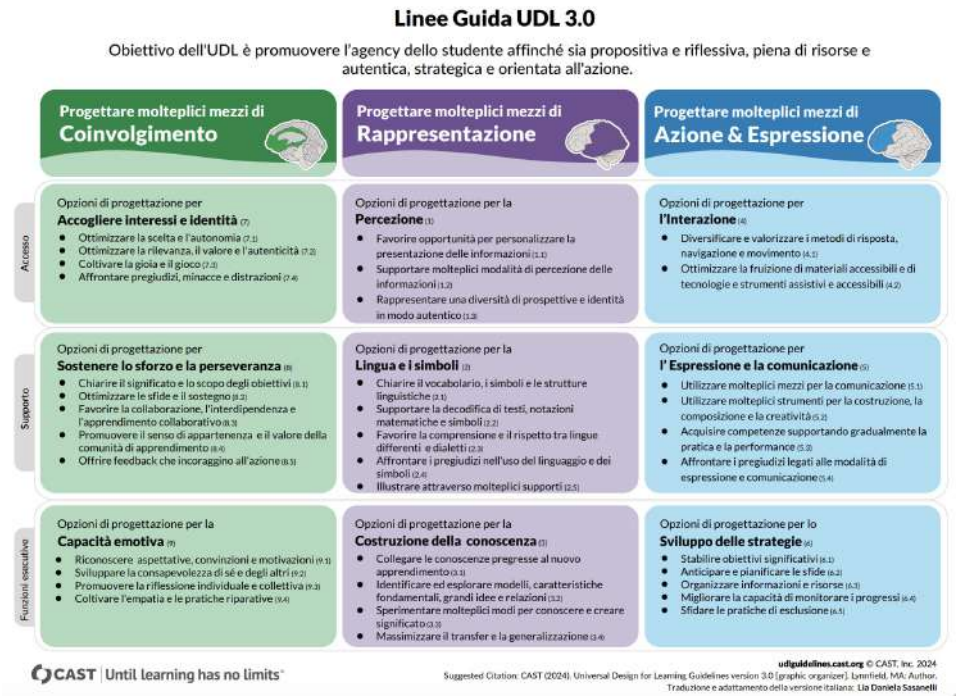


Fig. 2. CAST (2024). UDL version 3.0. Lynfield, MA: Author. Retrieved from https://udlguidelines.cast.org/static/udlg3-graphicorganizer-digital-numbers-a11y-italian-updated.pdf

In conclusione, l'UDL fornisce, ai docenti di ogni ordine e grado e contesto, una "bussola" metodologica per ottimizzare l'offerta formativa che metta al centro il discente, con le sue caratteristiche e i suoi bisogni. La letteratura scientifica restituisce impatti positivi soprattutto nelle aree STEM e un miglioramento generale del clima di classe, della fiducia degli studenti (Almeqdad et al., 2023; Ewe & Galvin, 2023; Oliveira et al., 2019) e della collaborazione tra docenti (Schelly et al., 2011).

3. La didattica della matematica in carcere

Quando si parla di apprendimento in età adulta, oltre agli aspetti contenutistici della disciplina, in questo caso matematica, dobbiamo tenere in considerazione gli aspetti emotivo-motivazionali. Spesso, infatti, ci troviamo di fronte a studenti che provengono da esperienze scolastiche di frustrazione, fallimento, difficoltà e, molte volte, abbandono. Peraltro, rispetto ad una classe scolastica consueta, l'esperienza di apprendimento in carcere è caratterizzata da una varietà di livelli di partenza e di *background* differenti. Basti pensare agli aspetti culturali della disciplina

matematica (nomi dei numeri, modalità di conteggio, strategie…), un primo elemento che, se non trattato correttamente, può generare già svantaggio verso l'esperienza di apprendimento.

Le sfide che si prospettano quindi per un docente hanno a che fare anche con la conoscenza dei propri studenti, del loro *background*, delle loro modalità di apprendimento e anche di relative difficoltà di apprendimento più o meno latenti o riconosciute. A questo proposito va rilevato che poiché la Legge 170/2010 e la Direttiva Ministeriale 27/12/2012, sono di emanazione piuttosto recente rispetto all'età degli studenti detenuti, ci si potrebbero trovare di fronte persone che non hanno visto riconosciuto ed identificato per tempo un Disturbo Specifico dell'Apprendimento o un Bisogno Educativo Speciale, considerato che questi ultimi sono già dettati spesso dallo svantaggio socio-economico e culturale.

A maggior ragione alcune tipologie di disabilità, riconosciute dalla Legge 104/92 potrebbero non essere identificate e correttamente riconosciute e validate all'interno del contesto carcerario. Una revisione della letteratura di De Rocco e Muratori (2024) evidenzia infatti una quasi totale assenza di studi che indaghino la situazione della disabilità in carcere nei contesti internazionali. Gli studi esistenti si concentrano spesso solamente sull'*assessment* che poi sfocia in categorizzazione, senza effettivamente sondare gli aspetti inclusivi dell'insegnamento-apprendimento in carcere.

Alla luce di tale premessa, il riferimento all'*Universal Design for Learning* è il focus che ci permette di progettare l'esperienza didattica in carcere tenendo in considerazione le differenze degli studenti, valorizzandole e rendendole punto di forza.

Nel progetto LeMp, l'attenzione a questo aspetto è emersa durante le attività proposte dai docenti agli studenti. Se ne riportano alcune a titolo esemplificativo che permettono di evidenziare come l'insegnamento-apprendimento della matematica sia stato ancora ad esperienze di vita vissuta dagli studenti, permettendo così di agire sulla motivazione e generando un buon coinvolgimento.

1) Durante una lezione sulla statistica uno studente decide di creare un grafico a barre, come quello proposto dalla docente come esercizio, avvicinando la sua precedente professione da camionista alla situazione problematica proposta. Nello specifico si pone domande su quanti camion siano stati venduti, di quale marca e modello, nella propria regione e rispetto al territorio nazionale.

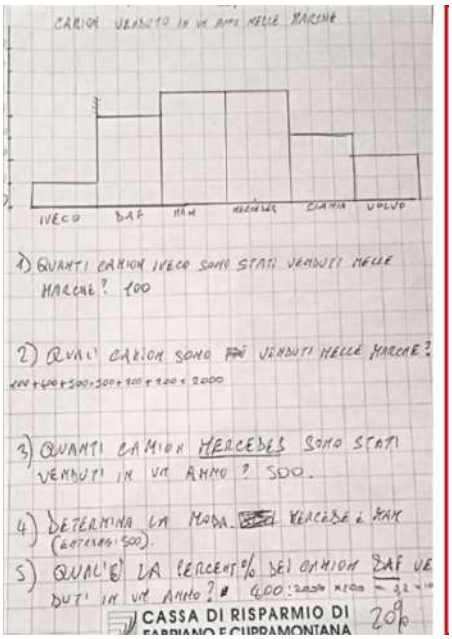


Fig. 3. esempi di attività svolte durante il progetto LeMp

2) Attività didattica sulla costruzione del Tangram prima con la carta poi col supporto di Geogebra; realizzazione di un modello con la stampante 3D. Dialogo tra due studenti (S1 e S2):

   – S1: "Sarebbe bello imparare a stampare per un lavoro futuro. Cioè, qui ci puoi imparare un lavoro. Tu inizi stampando queste cose e poi quando la sai usare bene puoi creare diversi oggetti. E' difficile ma se capisci i passaggi e li fai con calma è facile."
   – S2: "Sì, può essere un lavoro interessante, perché pochi lo fanno."
   – S1: "Però anche in questo lavoro devi conoscere e sapere la matematica."
   – S2: "Sì, però devi anche guardare alla pratica, cioè una matematica che poi ti fa stampare."

Dall'analisi sistematica della letteratura (De Rocco et al. 2026) emerge un'altra situazione di insegnamento-apprendimento in cui la matematica è divenuta connessa alla realtà quotidiana degli studenti in carcere, quella presentata nello studio di Meira e Fantinato (2015) rispetto alla costruzione di un forno. Lo scopo del forno era dare ai detenuti la possibilità di "cuocere" o riscaldare il cibo che ricevono, spesso in condizioni precarie.

Gli autori usano questo caso per sostenere che la matematica non è solo quella scolastica, formale, ma anche quella prodotta dalla vita.

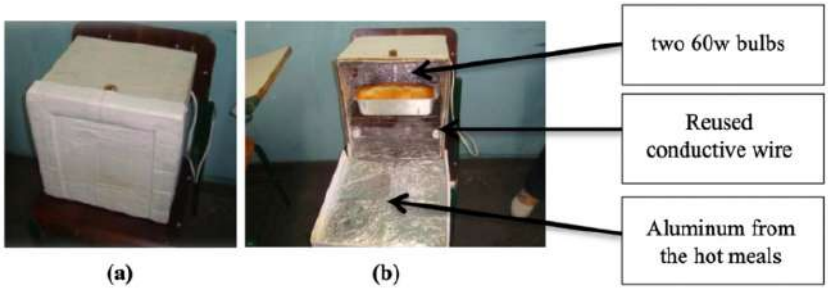


Fig. 4. Tratto da Meira, C., & Fantinato, M. C. (2015). Os saberes matemáticos de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade. Revista Latinoamericana de Etnomatematica, 8(2), p. 187-188

Da tali brevi riflessioni emerge come personalizzare le situazioni di apprendimento in classe possa rivelarsi una strategie vincente, permettendo agli studenti di vivere la matematica non solo come disciplina astratta, finalizzata all'ottenimento del diploma, ma soprattutto come valido strumento per la propria vita, anche in un futuro fuori dal carcere. L'aggancio forte ai principi dell'UDL diviene quindi il punto di forza di una didattica attenta alle esigenze di tutti e ciascuno.

Bibliografia

Ahl, L. M., & Helenius, O. (2021). Bill's rationales for learning mathematics in prison. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(4).

Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education, 10*(1).

Caldin, R., Cesaro, A., & Ghedin, E. (2007). Essere disabili in carcere: Progetto di vita e intervento educativo tra sfide e risorse. *Orientamenti Pedagogici, 60*(3), 675–695.

CAST. (2025). *Universal design for learning guidelines 3.0*. CAST Professional Publishing.

Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Giunti Edu.

De Rocco, G., Emili, E., Miragliotta, E., Santi, G., & Muratori, A. (2026). Teaching and learning math in prison: A systematic review. *Journal of Prison Education Research, 10*(1).

De Rocco, G., & Muratori, A. (2024). Didattica della matematica in carcere: Una riflessione sull'inclusione. In *I linguaggi della pedagogia speciale*. PensaMultimedia.

Decembrotto, L. (2018). Istruzione e formazione in carcere: Università, competenze e processi inclusivi. *Lifelong Lifewide Learning, 14*(32).

Demo, H. (2019). Universal design for learning. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 365–368). Scholè.

Demo, H., Garzetti, M., Santi, G., & Tarini, G. (2022). Verso una didattica inclusiva

della matematica per la scuola secondaria di primo grado. *L'integrazione scolastica e sociale, 21*(3), 203–208.

Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal design for learning across formal school structures in Europe: A systematic review. *Education Sciences, 13*, 867.

Hassi, M. L., Hannula, A., & Saló i Nevado, L. (2010). Basic mathematical skills and empowerment: Challenges and opportunities in Finnish adult education. *Adults Learning Mathematics, 5*(1), 6–22.

Lizzola, I., Brena, S., & Ghidini, A. (2017). *La scuola prigioniera: L'esperienza scolastica in carcere*. FrancoAngeli.

Mace, R. (1985). *Universal design: Barrier-free environments for everyone*. Designers West.

Maffia, A., & Decembrotto, L. (2022). Design principles for mathematics education in prison: An exploratory study. *Italian Journal for Special Education for Inclusion, 10*, 80–90.

Maffia, A., & Decembrotto, L. (Eds.). (2025). *Le sfide dell'insegnamento-apprendimento della matematica in carcere*. Edizioni ETS.

Meira, C., & Fantinato, M. C. (2015). Os saberes matemáticos de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade. *Revista Latinoamericana de Etnomatematica, 8(2), 177–193*.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Migliori, S. (2007). *Carcere, esclusione sociale, diritto alla formazione*. Carocci Faber.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*, 264–269.

Oliveira, A. R., Munster, D. P. E., van der, M. D. A., & Gonçalves, A. G. (2019). Universal design for learning and inclusive education: A systematic review in the international literature. *Revista Brasileira de Educação Especial, 25*(4), 675–690.

Sbraccia, A., & Vianello, F. (2016). Introduzione: Carcere, ricerca sociologica, etnografia. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, (2), 183–210.

Schelly, C. L., Davies, P. L., & Spooner, C. L. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 24*(1), 17–30.

Zizioli, E. (2014). *Essere di più: Quando il tempo della pena diventa il tempo dell'apprendere*. Le Lettere.

SP7 – 6
EDUSKILLS+: Un progetto europeo per consolidare competenze socio-emotive per l'inclusione nella scuola dell'infanzia a partire dagli insegnanti

Alessia Signorelli[1], Annalisa Morganti[2], Francesco Marsili[3]

Negli ultimi decenni, l'apprendimento socio-emotivo (SEL) è stato riconosciuto come elemento fondamentale per lo sviluppo globale dei bambini e per la creazione di contesti educativi inclusivi. Nei servizi per la prima infanzia, la qualità delle interazioni tra insegnanti e bambini rappresenta un fattore chiave per lo sviluppo socio-emotivo, l'autoregolazione e il coinvolgimento nell'apprendimento. In questo quadro, le competenze socio-emotive degli insegnanti risultano centrali per promuovere ambienti educativi capaci di sostenere il benessere e la partecipazione di tutti i bambini. Il contributo presenta il progetto europeo EDUSKILLS+ SEL, finanziato dal programma Erasmus+ (*Key Action 2*), che mira a potenziare tali competenze attraverso percorsi formativi, linee guida pedagogiche e materiali didattici basati su evidenze scientifiche. L'obiettivo è favorire l'integrazione sistematica del SEL nei contesti educativi per l'infanzia, promuovendo pratiche inclusive e orientate allo sviluppo complessivo del bambino.

Keywords: Educazione socio-emotiva, prima infanzia, competenze insegnanti, inclusione, formazione insegnanti

1. Cornice teorica: competenze socio-emotive e inclusione

Nel quadro degli studi sullo sviluppo socio-emotivo in età prescolare, la consapevolezza emotiva e sociale degli insegnanti assume un ruolo centrale nella struttu-

1 Professoressa Associata, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.
2 Professoressa Associata, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.
3 Assegnista di ricerca e docente a contratto, Università degli Studi di Perugia, Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.

razione dei contesti relazionali e educativi entro i quali i bambini apprendono a riconoscere, comprendere e regolare i propri stati emotivi.

Le competenze socio-emotive degli adulti significativi operano infatti come modelli impliciti che orientano i processi di socializzazione emotiva e contribuiscono alla costruzione delle prime competenze di autoregolazione. (Denham, 2006)

Numerosi studi evidenziano come la qualità delle interazioni insegnante–bambino costituisca uno dei principali fattori predittivi dello sviluppo socio-emotivo e delle competenze relazionali nei contesti educativi della prima infanzia.

In questo senso, la consapevolezza socio-emotiva dell'insegnante non rappresenta soltanto una dimensione personale, ma si configura come una competenza professionale cruciale per la promozione di ambienti di apprendimento inclusivi e supportivi (Denham, 2006)

Gli insegnanti dotati di elevata competenza socio-emotiva svolgono un ruolo fondamentale nei processi di socializzazione emotiva, fungendo da modelli di gestione adattiva degli stati emotivi.

La capacità dell'insegnante di regolare le proprie emozioni contribuisce alla costruzione di un ambiente educativo prevedibile e coerente, nel quale i bambini possono sviluppare un senso di sicurezza psicologica. Tale stabilità relazionale favorisce l'esplorazione dell'ambiente e la partecipazione attiva alle attività educative. (Jennings, & Greenberg, 2009; Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013).

Inoltre, insegnanti con elevata consapevolezza socio-emotiva risultano maggiormente in grado di sostenere lo sviluppo emotivo dei bambini attraverso pratiche di "scaffolding emotivo", aiutandoli a identificare, nominare e comprendere i propri stati affettivi (Jones, Bouffard, & Weissbourd, 2013)

La capacità dell'insegnante di riconoscere e interpretare in modo sensibile i segnali emotivi e comportamentali dei bambini rappresenta un elemento centrale per la costruzione di un clima educativo caratterizzato da sicurezza relazionale, supporto emotivo e coerenza pedagogica. (Jennings, & Greenberg, 2009; Signorelli, Morganti, Pascoletti, 2021)

Relazioni educative caratterizzate da calore, prevedibilità e responsività favoriscono la costruzione di modelli operativi interni positivi e sostengono lo sviluppo della consapevolezza di sé, dell'autoefficacia e della fiducia nelle relazioni con gli altri.

In questo senso, l'insegnante può essere interpretato come una figura di riferimento relazionale che funge da base sicura per l'esplorazione cognitiva e sociale del bambino.

2. Il progetto europeo EDUSKILLS+ SEL

Il progetto EDUSKILLS+ SEL – *Fostering Social and Emotional Learning in Kindergartens* è un partenariato di cooperazione finanziato dal programma Erasmus+ (Key Action 2), finalizzato alla promozione e allo sviluppo delle competenze socio-emotive nei contesti educativi della prima infanzia. (link in nota)

Il progetto si sviluppa nel periodo 2023–2026 e coinvolge istituzioni accademiche, enti di ricerca e organizzazioni educative di diversi Paesi europei: Italia (Università degli Studi di Perugia; Istituto Comprensivo "Petrucci" di Montecastrilli, Terni); Croazia (Università di Rijeka; e Istituto Djecji vrtic Pcelica); Slovenia (Istituto Vrtec Tezno Maribor e l'associazione Inter-kulturo mednarodni kulturno izobraževalni center d.o.o.); Germania – capofila di progetto con l'associazione Studio Gauss e l'associazione Deutsche Liga für das Kind in Familie und Gesellschaft).

L'iniziativa nasce dalla crescente attenzione della comunità scientifica internazionale nei confronti del *Social and Emotional Learning* (in italiano conosciuto come educazione socio-emotiva) quale dimensione fondamentale dello sviluppo infantile.

Le competenze socio-emotive – quali la consapevolezza di sé, la regolazione delle emozioni, l'empatia e le abilità relazionali – costituiscono infatti una componente essenziale del benessere individuale e della partecipazione ai contesti educativi.

Finalità e obiettivi del progetto

EDUSKILLS+ si pone un obiettivo ambizioso e, al tempo stesso, necessario. Partendo dal quadro di riferimento offerto dal LifeComp Edu[4] (2020), il progetto mira, da un lato a costruire un corpus di formazione per gli insegnanti di scuola dell'infanzia attraverso una formazione mirata connessa allo sviluppo di attività da implementare con i bambini; dall'altra mira a contribuire allo sviluppo del settore europeo dell'*Early Childhood Education* (ECEC) rivedendone i parametri per estenderli al settore dell'infanzia – non presente nella stesura originale del quadro di riferimento.

Tutto questo affrontato in un'ottica *evidence - based*, attraverso la raccolta di dati, ottenuti tramite la creazione di un questionario ad hoc, prodotto dalla collaborazione tra l'Università degli Studi di Perugia e l'Università di Rijeka e finalizzato a rintracciare l'impatto sullo sviluppo delle competenze sociali ed emotive dei bambini delle attività proposte dai docenti formati.

4 https://sel.eduskills.plus

Gli obiettivi chiave del progetto prevedono:

– il rafforzamento delle competenze socio-emotive degli insegnanti e dei bambini
– la promozione di pratiche educative inclusive;
– lo sviluppo di strumenti pedagogici innovativi basati sul framework del LifeComp Edu

La metodologia progettuale prevede:

– sviluppo di linee guida formative Eduskills+ SEL;
– progettazione di piani di accompagnamento per l'implementazione delle pratiche educative;
– sviluppo di materiali didattici per l'apprendimento socio-emotivo dei bambini
– realizzazione di una piattaforma digitale open access dedicata alla formazione degli insegnanti.

Un aspetto centrale del progetto riguarda il riconoscimento del ruolo strategico della formazione socio-emotiva degli insegnanti della scuola dell'infanzia. La letteratura internazionale evidenzia come la qualità delle interazioni educative rappresenti uno dei principali fattori che influenzano lo sviluppo socio-emotivo dei bambini, la costruzione delle relazioni tra pari e i processi di partecipazione alle attività di apprendimento. (Hamre & Pianta, 2007).

In questo senso, gli insegnanti non svolgono esclusivamente una funzione didattica, ma assumono il ruolo di agenti relazionali e regolativi all'interno dei contesti educativi.

La loro capacità di riconoscere, comprendere e gestire i processi emotivi – propri e dei bambini – contribuisce in modo significativo alla costruzione di ambienti educativi emotivamente sicuri e inclusivi. (Hamre & Pianta, 2007)

Investire nella formazione socio-emotiva degli insegnanti significa pertanto promuovere condizioni educative che favoriscono il benessere dei bambini, la qualità delle relazioni e la partecipazione attiva ai processi di apprendimento. Nei contesti della scuola dell'infanzia, caratterizzati da una forte dimensione relazionale, la competenza socio-emotiva dell'insegnante rappresenta una leva fondamentale per sostenere lo sviluppo dell'empatia, della cooperazione e delle competenze di autoregolazione nei bambini.

In questa prospettiva, il progetto EDUSKILLS+ SEL si propone di supportare gli insegnanti nello sviluppo di pratiche educative intenzionali e riflessive, capaci di integrare l'educazione socio-emotiva all'interno delle esperienze quotidiane di apprendimento.

Futuro

Le prossime fasi del progetto si orienteranno innanzitutto verso un'attenta analisi dei dati raccolti nei Paesi partner, cui seguirà la loro sistematizzazione e pubblicazione, al fine di restituire un quadro comparativo solido e utile alla comunità scientifica e professionale. Parallelamente, si procederà al perfezionamento delle linee guida e dei materiali didattici sviluppati nel corso delle attività progettuali, con l'obiettivo di renderli sempre più efficaci e trasferibili nei diversi contesti educativi.

Un ulteriore ambito di sviluppo riguarderà l'ampliamento del framework *LifeComp EDU*, che sarà integrato con una sezione specificamente dedicata alla fascia 0–6 anni, così da rispondere in modo più puntuale alle esigenze della prima infanzia.

Infine, il progetto intende approfondire in maniera sistematica le relazioni tra la formazione degli insegnanti, lo sviluppo delle competenze socio-emotive e i processi di inclusione nei contesti educativi per i più piccoli, contribuendo a delineare prospettive teoriche e operative maggiormente integrate.

3. Conclusioni

La qualità delle interazioni insegnante–bambino rappresenta infatti un fattore chiave per lo sviluppo dell'autoregolazione, delle competenze sociali e della partecipazione ai processi di apprendimento. In questo quadro, il progetto EDUSKILLS+ SEL si propone di sostenere l'integrazione dell'educazione socio -emotiva nei servizi educativi per la prima infanzia attraverso strumenti formativi, materiali didattici e linee guida basate su evidenze scientifiche.

Investire nelle competenze socio-emotive degli insegnanti significa, dunque, rafforzare le condizioni educative necessarie per sostenere lo sviluppo integrale dei bambini fin dalle prime esperienze scolastiche

Bibliografia

Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development, 17*(1), pp. 57–89

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Paul H. Brookes Publishing Co..

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and

emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), pp.491–525.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning. *Phi Delta Kappan*, *94*(8), pp.62-65.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M., (2020) *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Signorelli, A., Morganti, A., Pascoletti S. (2021) Boosting Emotional Intelligence in the Post Covid, *Form@re -Open Journal per la Formazione in Rete 21*(3), pp. 41-58.

SP7 – 7
Sostenere l'autodeterminazione della persona con disabilità: possibili itinerari per una didattica universitaria capacitante

Federica Pasqual, Elisabetta Ghedin, Simone Visentin[1]

L'attuale contesto universitario percepisce l'urgenza di progettare percorsi formativi capaci di offrire risposte universali, orientate a promuovere desideri, scelte e autodeterminazione delle persone con disabilità. Il contributo esplora come il Faculty Development (FD), integrato con l'UDL, possa sostenere i docenti universitari nella promozione di una didattica universitaria inclusiva e flessibile, divenendo così facilitatore nella creazione di contesti universitari accessibili e partecipativi. La ricerca, condotta all'interno del PRIN D.A.N.T.E.-U (*Design Accessibility Network to Enjoy University*, 2022), indaga servizi e azioni degli atenei volti a promuovere ambienti di apprendimento *universally-designed*. Dall'analisi delle interviste (n.13) proposte ai referenti istituzionali degli atenei coinvolti sul tema del FD, le dimensioni relative all'innovazione didattica, alle tecnologie e alla partecipazione diventano leve strategiche per una didattica universitaria pervasiva, capace di promuovere opportunità verso una reale espansione delle capability di ciascun studente.

Keywordss: Didattica capacitante, accessibilità, faculty development, Universal Design for Learning, autodeterminazione

1. Introduzione

Il contributo si colloca in una prospettiva pedagogica che vede nella didattica universitaria uno spazio generativo di opportunità di sviluppo, scelta e autodeterminazione per le persone con disabilità. Il focus della ricerca esplora come il Faculty Development (FD) (Gillespie et al., 2010), sostenuto dalla cornice dell'Universal

1 Federica Pasqual, PhD, Università degli Studi di Padova; Elisabetta Ghedin, Professoressa associata, Università degli Studi di Padova; Simone Visentin phd, Professore Associato, Università di Padova. Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutti e tre gli Autori. Tuttavia, è possibile attribuire par. 1 a Federica Pasqual, par. 2 e par. 3 a Federica Pasqual e Elisabetta Ghedin.

Design for Learning (UDL), possa promuovere una didattica universitaria inclusiva e flessibile (Dell'Anna et al., 2024), divenendo leva strategica per garantire a studenti e studentesse con disabilità percorsi didattici capacitanti, orientati ad una reale espansione dell'*agency* personale.

L'indagine promossa dal gruppo dell'Università di Padova rientra nel progetto nazionale PRIN D.A.N.T.E.-U. (Design Accessibility Network to Enjoy University), che coinvolge altri quattro atenei italiani (Salento, Roma Tre, Perugia e Bolzano). La finalità del progetto è promuovere una didattica universitaria inclusiva, assicurando pari opportunità a tutti gli studenti attraverso l'applicazione del modello UDL (CAST, 2024), in coerenza con l'Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2011). Lo sguardo qualitativo qui presentato attraversa il tema del Faculty Development, ovvero i piani di azione e l'insieme delle pratiche che le istituzioni accademiche adottano per rinnovare e valorizzare i ruoli dei docenti (Lampugnani, 2020). In particolare, attraverso la lente del Capabilty Approach, vengono proposte delle piste di miglioramento finalizzate a migliorare la didattica dei/lle docenti universitari nell'ottica della promozione dell'autodeterminazione degli studenti con disabilità.

2. Faculty Development: analisi e prospettive didattiche

Una didattica universitaria accessibile, innovativa e capacitante richiede il superamento di approcci frammentari per adottare una progettazione intenzionale e sistemica degli ambienti di apprendimento, orientata a rendere effettive le opportunità educative e la partecipazione degli studenti. In questa prospettiva, ispirata al Capability Approach (CA), l'attenzione si concentra sulla capacità degli studenti di trasformare le risorse formative in apprendimenti significativi grazie all'azione sui fattori personali, sociali e istituzionali che sostengono lo sviluppo dell'agency, dell'autonomia e dell'impegno. Accessibilità e innovazione non rappresentano obiettivi isolati, ma condizioni abilitanti che, attraverso il paradigma dell'Universal Design for Learning (UDL; Rose, Meyer, 2002; CAST, 2024), consentono di progettare contesti capaci di valorizzare la diversità, spostando il focus dall'adattamento ex post a una progettazione preventiva e inclusiva. All'interno di una cornice etico-politica internazionale (UN, 2015; UN, 2006; EHEA, 2020), che definisce una chiara responsabilità sociale dell'università basata sull'equità e sulla qualità dell'apprendimento, il Faculty Development (FD) funge da leva strategica e mediatore tra politiche accademiche e prassi quotidiane. Esso si configura come un percorso di riflessività e *agency* (Craig et al., 2020; Cumming, Rose, 2022), agendo secondo il CA come un fondamentale fattore di conversione (Sen, 1999; Robeyns, 2005). Attraverso la trasformazione delle risorse teoriche in libertà d'azione e pratiche situate, nel quadro dell'Universal Design for Learning (UDL)

(Dell'Anna et al., 2021), funge da dispositivo potenzialmente generativo di un reale cambiamento organizzativo. Pensare il Faculty Development attraverso la lente del CA apre una prospettiva che, a nostro avviso, merita di essere esplorata con maggiore attenzione di quanto la letteratura abbia fatto finora: quella della *connettività capacitante* (Ghedin (a cura di), 2021). L'idea è, nella sua essenza, semplice – ma le sue implicazioni sono tutt'altro che banali. Quando un docente cresce professionalmente attraverso il FD, sperimentando possibilità di scelta e innovazione didattica, l'effetto è molteplice: sul docente, sugli studenti che incontra, sugli ambienti che progetta, sulle relazioni educative che costruisce. E quegli studenti – più partecipativi, più autonomi, più capaci di esercitare la propria agency – restituiscono qualcosa di prezioso: il valore del cambiamento e una motivazione rinnovata ad investire sulla qualità dell'insegnamento. La reciprocità, dunque, non è una metafora: è un meccanismo reale attraverso cui le capability di docenti e studenti si espandono vicendevolmente, contaminando anche la dimensione istituzionale, che è forse la più rilevante ai fini di una trasformazione sistemica della didattica universitaria. Quando il FD riesce ad agire anche a livello di culture organizzative – sui valori condivisi, sui sistemi di riconoscimento, sulle narrative dominanti sulla qualità accademica – produce un effetto trasformativo che si propaga ben oltre i confini del singolo corso o del singolo dipartimento, rappresentando un investimento sulla capacità dell'istituzione universitaria, nel suo insieme, di configurarsi come ecosistema abilitante (Ghedin, 2021).

Un'altra dimensione della reciprocità capacitante che rischia di essere trascurata riguarda il tempo. I processi di espansione delle capability – tanto per i docenti quanto per gli studenti – non sono lineari né immediati: si costruiscono attraverso cicli iterativi di sperimentazione, riflessione e cambiamento. Ciò che cambia, nel tempo, è la qualità dei fattori di conversione disponibili – la fiducia, la riflessività, la capacità di leggere la variabilità come risorsa anziché come problema – e con essa la possibilità effettiva di esercitare scelte più libere e più consapevoli. Pensare il FD in questa prospettiva temporale significa rinunciare alla logica dell'intervento puntuale e abbracciare quella del cambiamento generativo: lento, stratificato, ma capace di produrre trasformazioni che durano e che, nel tempo, ridisegnano in profondità la cultura accademica e la qualità dell'esperienza universitaria per tutti.

3. Verso una didattica capacitante: possibili scenari

La mappatura dei servizi di FD della rete DANTE-U – realizzata attraverso l'approccio tabellare strutturato (ST-TA) (Robinson, 2022) – restituisce un quadro articolato e non uniforme tra gli atenei.

In una cornice organizzativo-professionale con livelli di strutturazione diffe-

renti, la didattica universitaria emerge come ambito di ricerca e sperimentazione metodologica, sempre più impegnata a rispondere alle esigenze di espressione studenti e studentesse attraverso l'adozione di metodologie attive e innovative volte a favorire riflessività e condivisione tra pari. Si delinea un'ibridazione tra innovazione tecnologica e pedagogica: la tecnologia diventa un partner didattico nel ripensare ambienti e relazioni formative orientati a sostenere uno spazio concettuale comune (Felisatti, Serbati, 2014).

Muovere verso una didattica universitaria capacitante significa promuovere un modello educativo rigenerativo, in cui studenti e docenti co-costruiscono conoscenza e partecipazione. I dati restituiti dalle interviste, letti attraverso la lente del CA, offrono una chiave interpretativa che va oltre la semplice descrizione dello stato dell'arte dei processi di FD negli atenei coinvolti. Emerge con chiarezza un quadro nel quale le opportunità formative esistono – talvolta in forme anche articolate e strutturate – ma la loro capacità di tradursi in pratiche didattiche innovative e sostenibili resta condizionata dall'azione di fattori di conversione che il sistema universitario fatica ancora a riconoscere e a governare consapevolmente.

Diversi sono i nodi che i dati invitano a sciogliere. Il primo di questi riguarda la questione della volontarietà. In quasi tutti gli atenei, la partecipazione ai percorsi di FD è lasciata alla libera scelta dei docenti; scelta che, nelle intenzioni, rispetta l'autonomia professionale, ma che nei fatti rischia di riprodurre e consolidare le disuguaglianze esistenti. Chi partecipa è, il più delle volte, già convinto dell'importanza della didattica; chi resiste resta fuori, portando con sé pratiche e concezioni che il FD avrebbe potuto trasformare. Questa dinamica rivela come la disponibilità formale di un'opportunità formativa non sia sufficiente a generare cambiamento: perché questo accada, occorre che i fattori di conversione istituzionali – le politiche di ateneo, i sistemi di incentivo, le culture organizzative – agiscano in modo da rendere quella scelta non solo possibile, ma effettivamente praticabile e desiderabile per tutti.

Un secondo nodo, strettamente intrecciato al primo, riguarda il riconoscimento. I docenti che scelgono di investire sulla propria formazione didattica – soprattutto chi assume il ruolo di change agent – lo fanno su base volontaria, senza che questo impegno trovi un riconoscimento formale nei sistemi di valutazione e di progressione di carriera. È una contraddizione che pesa: il sistema chiede innovazione didattica, ma continua a misurare il valore accademico quasi esclusivamente attraverso la produzione scientifica. In termini capacitanti, ciò significa che i fattori di conversione istituzionali agiscono in senso limitante proprio laddove dovrebbero essere abilitanti – riducendo la libertà reale dei docenti di scegliere la didattica come dimensione qualificante della propria identità professionale, senza dover rinunciare a qualcosa in cambio. A complicare ulteriormente il quadro è la frattura che i dati evidenziano tra i livelli di governance e le strutture periferiche. Le politiche ci sono – i documenti di ateneo, le deleghe,

i piani formativi – ma la loro capacità di attraversare i dipartimenti e tradursi in pratiche situate appare fragile e discontinua. Il cambiamento, come suggeriscono i dati, non può partire solo dall'alto: ha bisogno di figure che lo abitino dall'interno, che lo rendano credibile e praticabile nei contesti disciplinari specifici. I change agent sono esattamente questo – fattori di conversione incarnati, potremmo dire, che trasformano le risorse istituzionali in libertà reali di azione didattica. Affinché possano svolgere davvero questa funzione, occorre che siano riconosciuti e valorizzati in modo sistematico, e non lasciati all' iniziativa individuale. Infine, i dati suggeriscono che le barriere culturali al cambiamento non sono uniformi, ma stratificate – e che la variabile generazionale gioca un ruolo tutt'altro che trascurabile. Le nuove generazioni di docenti mostrano una maggiore apertura all'autoformazione e alla sperimentazione didattica; i docenti strutturati, portatori di background e concezioni del ruolo accademico profondamente radicati, tendono invece a una resistenza più marcata. Questa stratificazione non è un dato neutro: rappresenta un fattore di conversione culturale che il Faculty Development è chiamato a riconoscere ed attraversare, senza illudersi che la sola offerta formativa – per quanto ben progettata – sia risolutiva. Promuovere una didattica capacitante richiede, in ultima istanza, di agire su quella che potremmo definire la capability culturale dell'istituzione universitaria nel suo insieme: la sua capacità, cioè, di riconoscere la variabilità –degli studenti come dei docenti – non come un problema da gestire, ma come la condizione ordinaria e generativa entro cui si costruisce, ogni giorno, la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Lo scenario capacitante dunque che si prospetta, con l'obiettivo di sostenere l'autodeterminazione delle persone con disabilità, individua sinteticamente quattro direttrici strategiche:

– *sinergia governance-strutture* per superare la frammentazione tra le decisioni politiche degli Atenei (Rettorato) e l'operatività dei singoli Dipartimenti.
– *Valorizzazione del profilo pedagogico* per riequilibrare il profilo del docente, riconoscendo le competenze didattiche e l'impegno nella formazione (come l'uso dell'UDL) come criteri validi per la progressione di carriera e la valutazione della qualità individuale e di dipartimento.
– *Istituzionalizzazione dei "Change Agent"* per valorizzare le professionalità dei docenti che si formano e innovano, riconoscendo il loro impatto in termini di mediatori culturali (capaci di influenzare i colleghi) e attivatori di competenze peer-to-peer, rendendo il cambiamento più capillare e credibile.
– *Comunità di pratica inter-ateneo* per rompere l'isolamento dei singoli poli universitari. La stabilità delle reti inter-ateneo consentirebbe di scambiare buone pratiche, condividere evidenze scientifiche sulla didattica inclusiva e costruire standard comuni di qualità, elevando il Faculty Development a un livello di ricerca collaborativa internazionale.

Bibliografia

Biggeri M., Bellanca N. (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle "capability" alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.

Boggino, N. (2021). Al di là della frontiera: valorizzare l'accessibilità alle connessioni nei contesti educativi. In Ghedin, E. (Ed.), *Per un design (connettivo) inclusivo* (pp. 35-52). Milano: Guerini.

Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.* CAST Professional Publishing.

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Lynnfield, MA: Author.

Craig, N., McLoughlin, L., Siochi, A. C. (2020). The capability approach and technology: A review of recent literature. *Journal of Human Development and Capabilities*, 21(3), 254-272.

De Rossi, M., Fedeli, M. (2022). *Costruire percorsi di faculty development* (pp. 1-300). Lecce: Pensa Multimedia.

Dell'Anna, S., Bevilacqua, A., Marsili, F., Morganti, A., Fiorucci, A. (2024). UDL-based interventions for Faculty Development in Higher Education: a Systematic Review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup).

EHEA. (2020). Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the *EHEA. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching*.

Felisatti, E., Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153.

Ghedin, E. (Ed)(2021). *Per un design (connettivo) inclusivo*. Milano: Guerini.

Gillespie, K. H., Robertson, D. L., Bergquist, W. H. (2010). *A guide to faculty development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kezar, A. J. (2001). *Understanding and facilitating change in higher education in the 21st century*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

Lampugnani P.A. (2020). Faculty Development. origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A., Lotti, P.A., Lampugnani (Ed), *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (p.27-40). Genova: University Press.

McGrath, C. 2020. "Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency." *International Journal for Academic Development,* 25 (2): 94-106.

McKee, C. W., Johnson, M., Ritchie, W. F., Tew, W. M. (2013). Professional Development of the Faculty: Past and Present. *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 15-20.

OECD (2012). *Development Co-operation Report.* Retrieved from: https://www.oecd.org/-development/dcr2012.htm.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93–117.

Robinson, O. C. (2022). Conducting thematic analysis on brief texts: The structured tabular approach. *Qualitative Psychology*, 9(2), 194.

Rose, D. H., Meyer, A., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice.* CAST Professional Publishing.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: University Press.

Tobin, T. J., Behling, K. T. (2018). *Reach Everyone, Teach Everyone: Universal Design for Learning in Higher Education*. West Virginia University Press.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. sdgs.un.org.

SP7 – 8
Mappare le relazioni tra pari nel gioco inclusivo con robot: test sociometrico per il progetto FROB

Elisabetta Prina[1], Serenella Besio[2], Stefano D'Ambrosio[3]

Il progetto FROB: Family of ROBots for children with disabilities mira a promuovere il "gioco per il piacere del gioco" fra bambini con e senza disabilità attraverso robot modulari e scenari inclusivi nella scuola dell'infanzia e primaria. Al fine di analizzare le relazioni ludiche tra pari e il coinvolgimento dei bambini con disabilità è stato proposto un test sociometrico in cui gli alunni dovevano indicare sia il compagno di gioco preferito sia quello con cui giocano raramente, e il proprio gioco preferito. I risultati mostrano che, in alcune classi, i bambini con disabilità sono scelti come compagni di gioco, segnalando processi inclusivi; tuttavia emerge anche una fragilità relazionale, legata a difficoltà comportamentali che possono ostacolare la partecipazione e la co-costruzione della cornice ludica. Inoltre, molti bambini con disabilità non esprimono preferenze né sui compagni né sui giochi, evidenziando la necessità di adottare strategie per sostenerli nell'espressione delle scelte, passaggio fondamentale per promuovere una partecipazione più ampia e inclusiva.

Keywords: test sociometrico, disabilità, inclusione, gioco, contesto scolastico

1. Il gioco nei contesti scolastici nell'ambito del progetto FROB

Il progetto FROB: Family of ROBots for children with disabilities[4], coordinato dall'Università degli Studi di Bergamo e in collaborazione con l'Università degli Studi di Siena e il Politecnico di Milano, nasce dalla consapevolezza del ruolo

1 PhD, Università degli Studi di Bergamo, elisabetta.prina@unibg.it
2 Professore ordinario, Università degli Studi di Bergamo, serenella.besio@unibg.it
3 PhD, Università degli Studi di Bergamo, stefanodambrosio@unibg.it
4 Studio finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) M4 C2 INVESTIMENTO 1.1 BANDO PRIN 2022 (D.D. MUR n. 104 del 02/02/2022) - CUPF53D23006100006

centrale del gioco nello sviluppo del bambino (Piaget, 1945; Vygotskij, 1967; Garvey, 1990) e, al contempo, dalla constatazione che le attività ludiche risultano spesso difficilmente accessibili per i bambini con disabilità (Besio, 2018). Il progetto mira a promuovere il diritto al gioco per i bambini con disabilità e ad incrementare occasioni inclusive di "gioco per il piacere del gioco" (Besio, 2017) per i bambini della scuola dell'infanzia e dei primi anni della scuola primaria, attraverso l'implementazione e la sperimentazione di robot modulari e lo sviluppo di un repertorio di scenari ludici inclusivi.

Parallelamente, il progetto indaga il gioco nei contesti educativi con un duplice obiettivo: da un lato, individuare i bisogni ludici dei bambini, al fine di orientare la progettazione; dall'altro, contribuire alla riflessione teorica sul gioco. Infatti, nonostante la sua importanza sia ampiamente riconosciuta, nel contesto scolastico il gioco risulta spesso poco valorizzato e relegato ad un ruolo marginale nel percorso educativo (Digennaro, 2019; Staccioli, 2008; Wood, 2009). Sono stati quindi realizzati: (a) nove *focus group* con insegnanti, finalizzati ad esplorare le loro concezioni relative al gioco e al suo ruolo nelle scuole dell'infanzia e della primaria; (b) 25 osservazioni strutturate di situazioni di gioco tra pari, per rilevare bisogni, barriere e risorse nelle classi partecipanti al progetto; (c) 300 test sociometrici somministrati agli alunni partecipanti, al fine di analizzare la configurazione delle relazioni tra pari nel contesto ludico. Quest'ultimo aspetto costituisce il focus specifico del presente contributo.

2. Il test sociometrico per analizzare le relazioni ludiche

Il test sociometrico, ideato da Moreno, è uno strumento che "serve a misurare il grado di organizzazione che appare nei gruppi sociali [e] consiste nel chiedere al soggetto di scegliere gli individui […] che vorrebbe avere per compagni" (1953, p. 98). Si tratta di un test di percezione, poiché le risposte rimandano al modo in cui i soggetti percepiscono gli altri (Reffieuna, 2003) e consente di mettere in evidenza la struttura relazionale del gruppo classe e lo status sociometrico dei singoli studenti, ossia il grado in cui ciascun bambino è "presente nella mente" dei compagni (Bronfenbrenner, 1979).

Nel progetto, le domande rivolte ai bambini fanno riferimento alle loro preferenze nella scelta dei compagni di gioco. Tale scelta è motivata dal riconoscimento del gioco come attività spontanea, all'interno della quale possono emergere interazioni autentiche che difficilmente si manifestano in contesti più strutturati: "è nel giocare e soltanto mentre gioca che l'individuo, bambino o adulto, è in grado di essere creativo e di fare uso dell'intera personalità, ed è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé" (Winnicott, 1971/1999, pp. 102-103). Il

test sociometrico ha quindi l'obiettivo di restituire una fotografia della rete di relazioni ludiche tra pari nelle classi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria coinvolte nel progetto FROB e, nel caso in esame, per esplorare il livello di coinvolgimento dei bambini con disabilità nel contesto classe.

3. Metodologia

Il questionario sociometrico è stato somministrato alle bambine e ai bambini delle classi coinvolte nel progetto FROB, di età compresa tra i 3 e i 9 anni, in occasione di due incontri di sperimentazione con i robot, denominati S1 e S2, svolti durante l'anno scolastico 2024-2025 nelle scuole dell'infanzia e della primaria situate nelle province di Bergamo, Brescia, Milano e Siena, sedi dei partner del progetto. Il questionario è stato ripetuto utilizzando le stesse modalità in entrambe le sessioni in modo da offrire elementi utili per interpretare i comportamenti dei bambini durante le sperimentazioni con il robot.

La compilazione del questionario è stata effettuata con il supporto degli insegnanti attraverso la lettura ad alta voce delle domande, formulate appositamente in modo coerente con il grado scolastico frequentato dai bambini in modo da sostenere la comprensione della consegna e rendere possibile la sua compilazione.

Il questionario presentato comprende sei domande basate su criteri personali di scelta tra pari, ossia situazioni in cui la scelta di un compagno è guidata da affinità e simpatia in base alla classificazione delle tipologie di domande proposta da Jennings (1950). Due domande indagano le preferenze relative al compagno di gioco, sia in termini positivi sia negativi («qual è il/la tuo/a compagno/a di gioco preferito/a a scuola?»; «qual è il/la tuo/a compagno/a di scuola con cui non ti capita quasi mai di giocare?»). Le altre quattro richiedono invece di indicare i compagni preferiti in relazione a specifiche tipologie di gioco.

Inoltre, all'interno del questionario somministrato durante S1 è stato chiesto ai bambini di indicare il loro gioco preferito. Sebbene questa domanda non rientri propriamente nel test sociometrico, è stata inserita come ulteriore elemento esplorativo, con l'obiettivo di raccogliere indicazioni sulla tipologia e sul livello di complessità delle attività di gioco maggiormente apprezzate dai bambini.

Nel presente contributo vengono discussi gli esiti delle prime due domande del test sociometrico per S1 e per S2 e dei giochi preferiti rilevati durante S1. Per le prime, l'analisi è stata condotta attraverso la costruzione, per ciascuna classe, di sociogrammi, ovvero rappresentazioni grafiche delle relazioni interne al gruppo, ottenute attraverso il numero di nomine ricevute nella domanda espressa sia in termini positivi (*preferito*) sia in termini negativi (*non preferito*). Per quanto riguarda i giochi, agli studenti non sono state fornite indicazioni specifiche, la-

sciando quindi la risposta aperta. Successivamente, durante l'analisi, i giochi sono stati classificati in base alle tipologie della dimensione cognitiva previste dall'Action COST LUDI – Play for Children with Disabilities (2014–2018)[5].

4. Analisi del test sociometrico

Sono stati raccolti i questionari relativi a 20 classi (totale alunni: 306 di cui 23 con disabilità rientranti nello studio) e a 15 classi (totale alunni: 197 di cui 15 con disabilità rientranti nello studio), rispettivamente per la prima (S1) e la seconda sperimentazione (S2).

Per quanto riguarda S1, le scelte espresse indicano che nel 35% dei casi (8 bambini su 23) il bambino con disabilità è stato indicato come compagno di gioco preferito prevalentemente da uno studente (con un solo caso di reciprocità). In una percentuale simile, pari al 39% (9 su 23), è stato indicato come compagno *non preferito* (Fig. 1), tuttavia in questo secondo caso i bambini sono stati nominati come *non preferiti* con una frequenza maggiore (numero di volte maggiore o uguale a 2). Durante S2, si osserva lo stesso andamento: i bambini con disabilità, quando sono scelti come compagni di gioco *preferiti*, vengono indicati solo una volta, mentre sono scelti come *non preferiti* da più bambini. Nel dettaglio, in 3 casi su 15 (20%) il bambino con disabilità è stato scelto come compagno preferito, mentre in 6 casi su 15 (40%) è stato indicato come non preferito, con 3 situazioni in cui il numero di segnalazioni era pari o superiore a 2. Questo andamento invita a riflettere sulle condizioni che rendono un bambino riconoscibile dai pari come partner di gioco. In tale direzione, una possibile chiave interpretativa è offerta dal concetto di "cornice" proposto da Bateson (1956), secondo cui il gioco si fonda sul riconoscimento condiviso di un contesto che consente ai partecipanti di attribuire significato ludico all'interazione. Quando tale cornice non viene pienamente condivisa o sostenuta, alcuni bambini possono incontrare maggiori difficoltà a essere riconosciuti come giocatori desiderabili (Bondioli, 2002). In questa prospettiva, la scelta dei compagni *non preferiti* può essere ricondotta alla difficoltà nel "riconoscere il gioco come contesto in atto" e nello "stare nel gioco", riconducibili a specifiche modalità comportamentali. Per approfondire le situazioni specifiche, si presenta come esempio il caso dei bambini indicati come B13 e B15 (Fig. 1) e i sociogrammi delle rispettive classi (Fig. 2). I dati sono stati confrontati con i risultati dell'analisi osservativa, utilizzata sia come strumento complementare ai test sociometrici sia come metodo di rilevazione durante la sperimentazione con il robot FROB. Si evidenzia che entrambi i bambini pre-

5 https://www.cost.eu/actions/TD1309/

sentano condizioni di particolare fragilità. Infatti emergono le seguenti considerazioni: "fatica a gestire la frustrazione e le emozioni, assumendo talvolta atteggiamenti oppositivi. Durante l'osservazione, nel gioco libero si arrabbia, piange disperato e urla […] Presenta difficoltà nelle interazioni con i compagni e nella gestione di reazioni emotive intense" (bambino B13); "presenta modalità relazionali di tipo conflittuale con i compagni e difficoltà nel rispetto delle regole" (bambino B15).

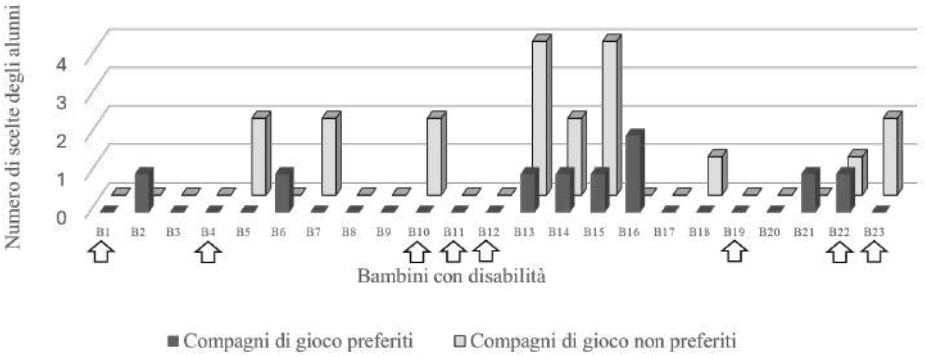


Fig. 1. Numero di scelte effettuate verso i bambini con disabilità rispetto ai compagni di gioco *preferiti* (barre grigio scuro) e *non preferiti* (barre grigio chiaro). Le frecce che indicano i bambini B1, B4, B10, B11, B12, B19, B22 e B23 rappresentano i bambini con disabilità che non effettuano nessuna scelta

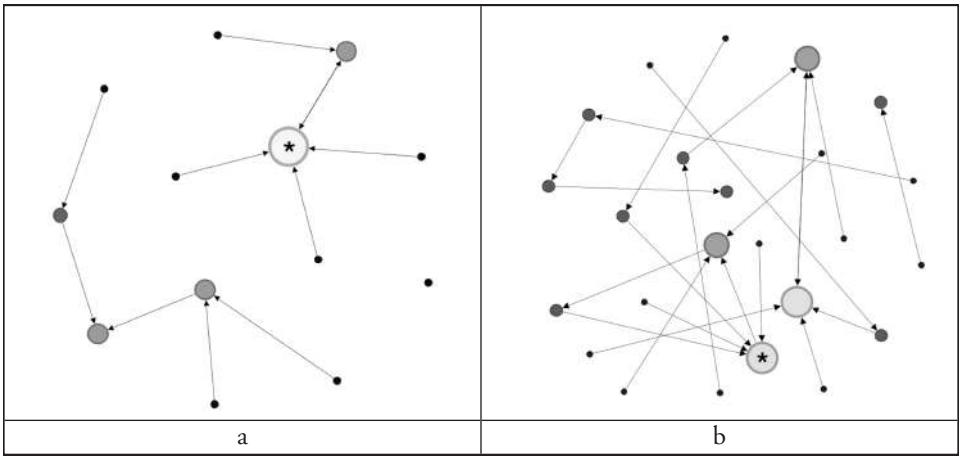


Fig. 2. Sociogramma relativi alle due classi in cui i bambini con disabilità vengono scelti per un numero elevato di volte come compagni *non preferiti*: i nodi rappresentano i bambini appartenenti alla classe, mentre il nodo contrassegnato con un asterisco indica il bambino con disabilità. Ogni freccia uscente da un nodo rappresenta una scelta effettuata dal bambino. I nodi di dimensioni maggiori, indicano i bambini scelti 4 volte; quelli di dimensioni minori indicano nessuna scelta. Il sociogramma (a) si riferisce alla classe del bambino B13, mentre il sociogramma (b) alla classe del bambino B15

Un elemento significativo riscontrato dell'analisi dei dati di tutte le classi riguarda le preferenze espresse dai bambini con disabilità nei confronti dei compagni di classe; emerge infatti che il 35% dei bambini (8/23) non hanno indicato alcuna preferenza in S1. Una percentuale analoga si osserva anche nella seconda sperimentazione (S2), in cui il 27% dei bambini (4 su 15) non ha espresso alcuna scelta rispetto ai compagni di gioco. I bambini che non esprimono preferenze tendono anche a non essere scelti dai compagni, oppure risultano indicati tra i compagni *non preferiti* (solo in due casi). Questo dato suggerisce una possibile condizione di scarsa visibilità relazionale all'interno del gruppo classe.

Le ragioni alla base della mancata espressione di preferenze possono essere diverse. In alcuni casi essa può essere ricondotta alla difficoltà di comprensione del questionario oppure alla necessità di adottare strategie di mediazione più adeguate da parte dell'insegnante per sostenere il bambino nel processo decisionale. In altri casi, tale comportamento può riflettere una più generale difficoltà nel riconoscere e nominare le proprie relazioni di gioco all'interno del gruppo classe. Questo aspetto risulta particolarmente significativo dal punto di vista sociometrico, poiché tali bambini tendono a collocarsi in una posizione che, all'interno del sociogramma e riprendendo una terminologia di Moreno del 1953, è definita di "isolamento", ovvero una situazione in cui nessuno sceglie il soggetto e il soggetto non sceglie nessuno risultando poco coinvolto nelle reti di scelta reciproca tra pari. Dal punto di vista pedagogico, l'individuazione di queste situazioni rappresenta un elemento importante per orientare l'osservazione educativa e promuovere interventi volti a favorire maggiore partecipazione e inclusione nel gioco tra compagni.

5. Analisi delle preferenze di gioco

Il progetto FROB si fonda sulla tassonomia del gioco proposta da LUDI, che individua quattro principali tipologie nella componente cognitiva: gioco di pratica, simbolico, di costruzione e di regole, che hanno in comune una dimensione di evoluzione temporale in grado di descrivere il modo in cui il gioco si manifesta in modo qualitativamente differente con la crescita del bambino (Bulgarelli 2018).

In questo studio si è ritenuto importante approfondire le tipologie di gioco dei bambini delle classi coinvolte, sia per raccogliere informazioni utili a livello progettuale, sia per ottenere indicazioni sullo sviluppo evolutivo del gioco. Come riporta Besio (2018b):

> L'identificazione delle differenti tipologie di gioco, la loro insorgenza in periodi diversi dello sviluppo individuale, la loro complessità crescente e il loro intrecciarsi nel tempo, talvolta fino a fondersi, sono fra gli elementi da

> conoscere in modo approfondito [...] il gioco diventa [quindi] il mezzo privilegiato per creare contesti inclusivi in relazione ad ogni tipologia di differenza, comprese quelle correlate a possibili menomazioni e al funzionamento umano" (p. 66).

Alla luce di queste considerazioni la Fig. 3 mostra la distribuzione percentuale delle tipologie di giochi preferiti dai bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, mettendo in evidenza alcune differenze evidenti tra i due ordini scolastici.

Nella scuola dell'infanzia emerge una netta prevalenza del gioco simbolico, che rappresenta il 50% delle scelte mentre risulta quasi assente il gioco di regole (3%). Questo dato conferma come, in questa fascia d'età, il gioco simbolico costituisca una modalità privilegiata attraverso cui i bambini esplorano la realtà, in linea con la teoria evolutiva del gioco proposta inizialmente da Piaget (1945). Nella scuola primaria, al contrario, si osserva un cambiamento rilevante nelle preferenze ludiche. Il gioco di regole risulta prevalente, con il 45% delle scelte, mentre il gioco simbolico, pur presente, diminuisce significativamente (21%). Nel complesso, il grafico mostra un andamento coerente con quanto atteso in letteratura rispetto all'evoluzione delle preferenze ludiche nei due ordini scolastici: dall'importanza del gioco simbolico nella scuola dell'infanzia si passa, nella scuola primaria, a una maggiore centralità dei giochi di regole che richiedono capacità di cooperazione. Le preferenze di gioco espresse dai bambini con disabilità vengono riportate in Tab. 1. Nel complesso, il confronto tra i dati evidenzia due aspetti principali. Da un lato, alcune tendenze evolutive del gioco risultano confermate anche nei bambini con disabilità, in particolare la maggiore diffusione del gioco di regole nella scuola primaria. Dall'altro lato, emerge una maggiore difficoltà nell'espressione delle preferenze ludiche, testimoniata dall'elevato numero di bambini che non indicano alcuna scelta: 3/5 casi (60%) nella scuola dell'infanzia e 5/18 (28%) nella scuola primaria, analogamente a quanto riportato precedentemente relativamente alle scelte dei compagni *preferiti* o *non preferiti* durante il gioco.

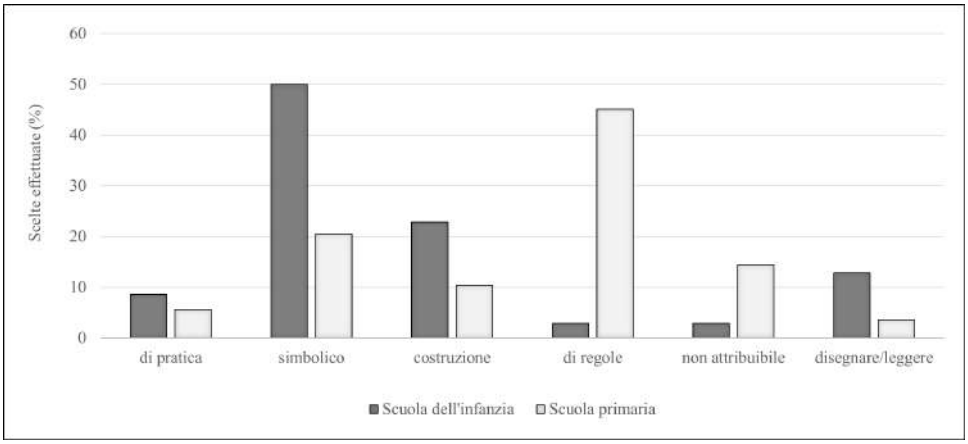


Fig. 3. Distribuzione percentuale delle tipologie di giochi preferiti dai bambini della scuola dell'infanzia (barre grigio scuro) e della scuola primaria (barre grigio chiaro). Sono incluse anche la categoria "non attribuibile", che comprende i giochi ideati dai bambini non chiaramente classificabili nelle tipologie considerate e la categoria "disegnare/leggere", frequentemente indicata dai bambini come attività preferita

	Non sceglie	Gioco di pratica	Gioco di costruzione	Gioco simbolico	Gioco di regole
Scuola dell'infanzia	3	0	0	1	1
Scuola primaria	5	3	4	3	6

Tab. 1. Distribuzione delle tipologie di giochi preferiti dai bambini con disabilità rispetto alla scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Viene inoltre considerata la categoria "non sceglie" per i bambini che non indicano alcun gioco preferito

Conclusione

I dati emersi evidenziano la necessità di sostenere in modo esplicito i bambini con disabilità nel riconoscere, esprimere e condividere le proprie preferenze ludiche, poiché tali scelte costituiscono un indicatore rilevante del livello di coinvolgimento nel gioco e nelle interazioni tra pari.

I risultati mettono in luce, da un lato, una condizione di fragilità relazionale (Abbate, Pinnelli, 2025; Savarese, 2015), che emerge soprattutto nelle situazioni in cui alcune modalità comportamentali rendono più complessa la partecipazione al gioco, con il rischio di compromettere la cornice ludica condivisa. Dall'altro lato, si rilevano anche elementi positivi: diversi bambini con disabilità vengono infatti indicati dai compagni come partner di gioco preferiti, segnalando la presenza di processi inclusivi.

È importante sottolineare che i risultati di questo studio relativi allo status sociometrico non coincidono completamente con il più ampio concetto di "status sociale" (Ancelin Schützenberger, 1972), inteso come la posizione più generale e stabile dell'individuo all'interno del gruppo. Tuttavia, lo status sociometrico rappresenta un indicatore significativo, poiché permette di rilevare l'atteggiamento e la disposizione del gruppo classe nei confronti di ciascun bambino in un dato momento (Vermigli, 1994).

In tale prospettiva, la sperimentazione FROB offre ulteriori elementi per comprendere in che misura specifici contesti, mediatori e scenari ludici siano in grado di sostenere una più ampia partecipazione dei bambini al gioco tra pari.

Bibliografia

Abbate C., Pinnelli S. (2024). Il ruolo dei pari nei processi partecipativi: Un'indagine esplorativa sull'inclusione scolastica e sociale degli adolescenti con disabilità. In Pinnelli S., Fiorucci A., Giaconi C. (Eds.), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita* (pp. 112-117). Lecce: Pensa Multimedia.

Ancelin Schützenberger A. (1972). *La sociometrie*. Paris: Editions Universitaires (trad. it. La sociometria, Armando, Roma, 1975).

Bateson, G. (1956). *This is play*, in Schaffner B. (Ed.), Group Processes: Transactions of the Second Conference (pp. 145–242). New York, Josiah Macy, Jr. Foundation. (trad.it. Questo è un gioco, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996).

Besio S. (2017). The Need for Play for the Sake of Play. In S. Besio, D. Bulgarelli, V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities* (pp. 9-47). Warsaw/Berlin: De Gruyter.

Besio S. (2018). Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità. L'Azione COST «LUDI – Play for Children with Disabilities». *L'integrazione scolastica e sociale*, 17 (4), 307-314.

Besio S. (2018b). Play for the Sake of play: In Pursuit of a Dream? In S. Besio e T. Zappaterra (Eds), *Children's play: Multifaceted aspects* (pp. 43-70), Bologna: ETS.

Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.

Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press

Bulgarelli D. (2018). Tipologie di gioco: una tassonomia condivisa per lo sviluppo della ricerca. In S. Besio e T. Zappaterra (Eds), *Children's play: Multifaceted aspects* (pp. 97-114), Bologna: ETS.

Digennaro S. (2019). Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine. *Formazione & insegnamento*, XVII (3 Suppl.), 97-108.

Garvey C. (1990). *Play*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Jennings H.H. (1950). *Leadership and isolation: A study of personality in interpersonal relations*. New York: Longmans-Green.

Moreno J.L. (1953). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy and sociodrama*. Beacon (NY): Beacon House

Piaget J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu, rêve, image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (trad. it. La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione, La Nuova Italia, Firenze, 1999).

Reffieuna A. (2003). *Le relazioni sociali in classe. Il test sociometrico*. Roma: Carocci.

Savarese G. (2015). Relazioni amicali e disabilità. *Cittadini in crescita*, 17-25.

Staccioli, G. (2008). *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. Roma: Carocci.

Vermigli P. (1994). Popolarità. In S. Bonino (Ed.), *Dizionario di psicologia dello sviluppo* (pp. 543-554). Torino: Einaudi.

Vygotskij L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5 (3), 6-18.

Winnicott D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock (trad. it. *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1999).

Wood E. (2009). Developing a pedagogy of play. In A. Anning, J. Cullen, M. Fleer (Eds.), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 27-38). London: Sage Publications.

SP7 – 9
Elementi di tecnologie didattiche dai cicli V-IX del Corso di Specializzazione per Insegnanti di Sostegno presso l'ateneo di Parma

Matteo Muratori[1]

Questo contributo presenta, in forma sintetica ma scorrevole, come le tecnologie didattiche siano state usate nei cicli V–IX del Corso di Specializzazione per Insegnanti di Sostegno dell'Università di Parma. Il quadro empirico comprende 886 corsisti e 2.658 elaborati nella prima fase (V–VIII), integrati da 219 risposte e 657 elaborati nel IX ciclo. Le pratiche mostrano la prevalenza di attività con l'intera classe, affiancate da interventi personalizzati e lavori in piccoli gruppi; nella secondaria di primo grado è più visibile la collaborazione tra studenti e docenti. Le scelte ricorrono a un gruppo stabile di strumenti che facilita valutazione formativa e narrazione multimodale. Dalle evidenze emergono tre indicazioni: progettare insieme agli studenti in modo trasparente, limitare gli ambienti per lavorare meglio, curare procedure semplici e condivise.

Keywordss: Tecnologie didattiche; inclusione; progettazione multimediale; tirocinio; collaborazione.

1. Introduzione

Negli ultimi cicli di formazione per insegnanti di sostegno, la presenza delle tecnologie didattiche cerca di contribuire a ridisegnare il modo in cui i docenti pensano la progettazione, organizzano i tempi dell'apprendimento e rendono visibili le scelte didattiche. Nei cicli V–IX del percorso attivato presso l'Università di Parma, le TIC sono entrate in modo strutturale sia nella progettazione degli artefatti multimediali sia nella documentazione del tirocinio, permettendo di osservare con continuità come le decisioni operative si traducano in ambienti di apprendimento più accessibili e flessibili (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2010, 2011, 2012). L'assunto di fondo è semplice: la

1 Assegnista di ricerca, Università di Parma.

tecnologia non vale in sé, ma in quanto mediatore di inclusione, quando consente di differenziare canali, tempi e livelli di supporto, senza moltiplicare inutilmente complessità organizzative. La domanda implicita che guida questo contributo è dunque la seguente: quali configurazioni d'uso delle tecnologie, effettivamente praticate nei tirocini e nei prodotti dei corsisti, sostengono meglio pratiche inclusive documentabili tra i diversi ordini di scuola? Per rispondere, si adotta una prospettiva intenzionalmente pragmatica: si richiamano solo per cenni le cornici teoriche più consolidate (ad es. i principi dell'Universal Design for Learning), e si concentra l'attenzione su elementi osservabili – modalità d'uso, configurazioni collaborative, repertori applicativi – con l'obiettivo di restituire pattern stabili e trasferibili. Il quadro che emerge dai materiali analizzati è fatto di continuità e di scarti: continuità nel consolidarsi di un canone strumentale che unisce usabilità, multimodalità e integrazione infrastrutturale; scarti, invece, nelle forme di collaborazione tra gradi scolastici e nella visibilità della co progettazione. Questi spunti derivano dal confronto interno tra i membri dell'unità di ricerca dell'Università di Parma nell'ambito del progetto PRIN PNRR "TASCLE"[2]. La struttura dell'articolo segue una sequenza essenziale: si delineano metodo e campione, con una breve nota sull'uso dell'IA nella tabulazione; si presentano i risultati principali (modalità d'uso, differenze per ordini, collaborazione, repertorio di strumenti); si discute il significato pedagogico dei dati, con tre implicazioni operative e, infine, si propongono conclusioni, limiti e piste per il proseguimento della ricerca.

2. Metodo e campione

La prima fase dell'indagine ha riguardato i cicli V–VIII e ha coinvolto 886 corsisti (701 donne; 185 uomini), per un totale di 2.658 elaborati esaminati. Ogni corsista ha prodotto tre documentazioni distinte: un approfondimento teorico, un testo di accompagnamento al prodotto multimediale e una riflessione sul tirocinio diretto (MIUR, 2010, 2011). La triangolazione consente di cogliere l'intreccio tra cornici concettuali, scelte progettuali e pratiche in situazione, evitando di fissare l'analisi su un solo livello. Con il IX ciclo si è aggiunta una raccolta dati distinta, su adesione volontaria, mediante un modulo on-line strutturato: 219 risposte e 657 elaborati sono così stati auto tabulati dai corsisti secondo indicazioni fornite dai ricercatori. Per ragioni di metodo, i due insiemi non sono stati

2 L'unità di Ricerca dell'Università di Parma per il progetto Finanziato dall'Unione europea – NextGeneration EU, PRIN 2022 PNRR - PNRR-M4C2 – I 1.1 TASCLE: Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary LEvel school - CUP D53D23020370001 è composta da prof.ssa Maja Antonietti (referente), prof. Andrea Pintus e dott. Matteo Muratori.

fusi, ma letti in modo complementare: se la prima fase offre profondità e omogeneità di protocollo, la seconda restituisce un'istantanea più dettagliata del lavoro più recente. Rispetto agli ordini di scuola, il V ciclo comprende anche un numero limitato di corsisti specializzandi sull'infanzia (21) e per la primaria (34), ordini di specializzazione poi non più attivati nei cicli successivi. La maggior parte delle esperienze si colloca, quindi, nella secondaria di primo (462) e di secondo grado (588) (MIUR, 2012). Questa distribuzione incide sul profilo delle pratiche, specie sul rapporto tra valutazione, curricoli disciplinari e possibilità di cooperazione strutturata.

L'estrazione preliminare delle informazioni dagli elaborati ha utilizzato un approccio *Human in the Loop* (Ranade et al., 2025): l'IA (Microsoft Copilot) ha supportato la tabulazione e proposto codifiche, mentre i ricercatori hanno verificato, corretto e integrato i risultati. Nel corso della sperimentazione sono emerse criticità – tendenza dell'IA all'assimilazione di contesto, variabilità nella formattazione degli output, affidabilità altalenante dei conteggi, esportazioni non sempre robuste – mitigate tramite controlli a campione e successiva normalizzazione con la suite Microsoft 365. L'IA ha sicuramente reso scalabile il lavoro su grandi moli testuali, ma non ha quindi offerto garanzie sufficienti per sostituire procedure di validazione trasparenti e replicabili umane.

3. Risultati principali

Nei cicli VII–IX, le evidenze sull'uso delle tecnologie didattiche delineano un quadro coerente in cui tre modi di coinvolgimento nell'utilizzo del prodotto multimediale – attività per la classe intera, interventi individuali e percorsi cooperativi in piccolo gruppo – spesso si intrecciano, coerentemente agli obiettivi inclusivi. Nel complesso, la distribuzione media si attesta intorno al 43% per la conduzione della classe, al 34% per le azioni personalizzate sul singolo e al 23% per la cooperazione. La lettura per ordini di scuola conferma un differenziale stabile: nella secondaria di primo grado, la ripartizione è più bilanciata (40%/33%/27%), segnalando una possibile maggiore permeabilità a metodologie attive e dinamiche tra pari, mentre nella secondaria di secondo grado prevalgono orchestrazione frontale e personalizzazione (51%/40%/21%), in coerenza con curricoli più segmentati e una pressione valutativa marcata. La progettazione inclusiva richiede una regia capace di tenere insieme gestione del gruppo, differenziazione e spazi cooperativi, evitando polarizzazioni su un'unica scelta metodologica e, in questa prospettiva, le tecnologie funzionano da catalizzatore, consentendo di smontare compiti complessi in sotto-attività integrate, mantenere tracciabilità dei contributi e offrire adattamenti di tempi e modalità che sostengono accesso e continuità, senza rallentare il ritmo della classe.

La dimensione della collaborazione rende questo quadro ancora più leggibile. Nei cicli VII–VIII, per la creazione delle risorse che hanno composto il prodotto multimediale finale, la co-progettazione mista tra studenti e docenti è la modalità prevalente (circa 53%), seguita dal lavoro individuale (circa 30%); risultano più residuali le collaborazioni con più studenti (circa 5%) e fra soli docenti (circa 11%). Nel primo grado la collaborazione mista cresce al 61% e l'individuale scende al 21%; nel secondo grado la collaborazione mista si attesta al 45% e l'individuale sale al 39%, marcando una più frequente concertazione fra docenti. I risultati del IX ciclo confermano l'orientamento: per destinazione d'uso dei prodotti multimediali prevalgono i piccoli gruppi cooperativi (43%), seguiti da attività per l'intera classe (41%) e impieghi individuali (16%); per la modalità di progettazione, il 52% dichiara collaborazione con gli studenti, il 27% lavoro individuale e il 21% collaborazione con altri docenti. L'insieme di questi dati può essere letto come un quadro che indica che la qualità inclusiva si rafforza quando la progettazione diventa un processo condiviso e chiaro: criteri esplicitati, ruoli chiari e tempi dedicati alla negoziazione permettono di valutare il processo e non solo il prodotto, nonchè di distribuire l'agentività in modo più equo.

Sul piano strumentale, le scelte convergono su un canone che combina usabilità, multimodalità e accessibilità *by design*: Canva e Genially sostengono progettazione visuale e interattività; Google Sites e Wordwall coprono portfolio, organizzazione dei materiali e *drill & practice*. A questo nucleo si affiancano strumenti per valutazione formativa e narrazione multimodale (Google Moduli, Presentazioni/PowerPoint, Book Creator, YouTube), risorse per partecipazione e risposta in tempo reale (Padlet, Kahoot, Mentimeter) e moduli interattivi componibili (H5P/Lumi, LearningApps). La stabilità del canone osservata dal V all'IX ciclo segnala un apprendimento organizzativo: i docenti selezionano pochi ambienti interoperabili, riducono il carico esecutivo e costruiscono routine replicabili. Nel IX ciclo si nota una presenza più ampia di strumenti a bassa frequenza che allarga il repertorio senza alterare la testa della classifica, segno di una sperimentazione orizzontale che convive con un nucleo consolidato.

Trasversalmente, emerge la cura dei feedback e dell'accessibilità *by design*: l'uso di quiz ramificati, rubriche condivise e strumenti con sottotitolazione/trascrizione automatica consente di raccogliere evidenze frequenti e leggere, riducendo la distanza tra insegnamento e valutazione. L'inclusione passa attraverso adattamenti di stampo incrementale (tempi estesi, tentativi multipli, indicazioni graduate, consegne multimodali) che le tecnologie rendono maggiormente sostenibili nel quotidiano. Due pratiche ricorrenti esemplificano l'integrazione: nella progettazione di siti e altre risorse spendibili come portfolio, la struttura modulare (pagine tematiche, sezioni a diversa profondità) facilita l'autoregolazione dello studente e rende trasparente il percorso; nei compiti che producono un elaborato multimediale, la scomposizione in passaggi intermedi (bozza, revisione, versione finale) e

la tracciabilità dei contributi supportano una valutazione del processo, con benefici sulla motivazione soprattutto per profili attentivi discontinui.

La collaborazione tra soli docenti, pur meno frequente, svolge una funzione strategica quando permette di creare risorse condivise quali rubriche di valutazione, mappe di responsabilità, checklist di accessibilità, modelli di consegna resi visibili in ambienti comuni, risorse che diffondono la cooperazione tra docenti non solo nelle prime fasi progettuali, ma in tutto il percorso. Le piattaforme offrono il quadro storico degli aggiornamenti e controllo degli accessi, riducendo ambiguità e semplificando la manutenzione quotidiana dei materiali. Sul piano formativo, ciò implica percorsi di sviluppo professionale che non si limitino all'acquisizione delle competenze procedurali d'uso di uno strumento, ma allenino pratiche di co-progettazione, documentazione e valutazione del processo.

4. Discussione

I risultati suggeriscono almeno tre piani di lettura complementari. Il primo riguarda la co progettazione visibile, poiché quando studenti e docenti condividono obiettivi, criteri e artefatti, la tecnologia diventa un mezzo di riflessione e posizionamento della comunità professionale scolastica. La tracciabilità dei contributi e delle revisioni rende valutabile il processo e apre spazi di agentività distribuita, soprattutto nei contesti dove il lavoro collettivo non è ancora prassi consolidata. La seconda lettura riguarda gli applicativi digitali come di strumenti di base per l'equità. Puntare su pochi strumenti stabili, interoperabili e accessibili, affiancati da risorse che favoriscono partecipazione e adattamento, permette ai docenti di investire il tempo nella differenziazione e nella qualità dei feedback, invece di disperdersi tra piattaforme occasionali e in sperimentazioni senza connessione ai bisogni autentici. L'originalità, l'innovazione e l'autenticità dei percorsi sta nella somma delle componenti della didattica, non in una rincorsa alla novità fine a se stessa. La terza indicazione è che per far funzionare bene gli strumenti non servono regole complicate, ma poche abitudini chiare, come un unico posto dove trovare e caricare i materiali, criteri di valutazione condivisi e ruoli dichiarati (chi coordina, chi controlla l'accessibilità, chi aggiorna i contenuti), fattori che aiutano tutti a muoversi insieme. Senza questi accorgimenti semplici ma molto razionali gli stessi strumenti rischiano di creare confusione, con il risultato di perdere tempo e motivazione.

Un'ulteriore considerazione riguarda la composizione di genere osservata nel campione (701 donne su 886 corsisti nella prima fase), dato che conferma una femminilizzazione dell'area dell'inclusione che, se letta criticamente, invita a riconoscere e valutare la componente tecnica e progettuale del ruolo docente, evitando di naturalizzare competenze di cura come "tratti femminili" (Cottarelli &

Olmastroni, 2025). La documentazione dei processi e la co leadership didattica, rese visibili dagli strumenti digitali, possono diventare leve di riconoscimento professionale.

La riflessione metodologica sull'IA mostra come i benefici di scala richiedano sempre il contrappeso della supervisione umana: ancora oggi protocolli HITL, controlli a campione e normalizzazione condivisa garantiscono affidabilità e riproducibilità, evitando che errori di estrazione si propaghino nelle analisi successive.

5. Conclusioni

L'analisi dei cicli V–IX indica che le TIC contribuiscono all'inclusione quando sono innestate in pratiche di co progettazione, sostenute da repertori stabili e da una governance minima che renda i processi visibili. Le differenze tra ordini di scuola non sono un ostacolo, ma un vincolo progettuale: nel primo grado possono essere valorizzate le dinamiche tra pari; nel secondo grado è decisivo istituzionalizzare tempi e strumenti per la collaborazione e rendere trasparenti standard e criteri (MIUR, 2010, 2011). I limiti riguardano la disomogeneità metodologica tra le due fasi (V–VIII *vs* IX ciclo), la natura in parte autodichiarativa dei dati più recenti e la prevalenza di esperienze nella secondaria, che suggerisce cautela nel generalizzare all'infanzia e alla primaria. Le piste future includono il collegamento tra pattern d'uso degli applicativi e risultati di apprendimento (disciplinari e socio emotivi), l'estensione sistematica a infanzia e primaria con campioni omogenei e la definizione di metriche per valutare la qualità della collaborazione in itinere (partecipazione, negoziazione, feedback), così da consolidare un linguaggio valutativo che riconosca il processo oltre il prodotto.

Bibliografia

Cottarelli, C., & Olmastroni, G. (2025). Gli insegnanti di sostegno in Italia: numeri record e formazione insufficiente. Osservatorio sui Conti Pubblici Italiani.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2010). Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 – Regolamento concernente: Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). Decreto 30 settembre 2011 – Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Decreto ministeriale 2

aprile 2012 – Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno (G.U. Serie Generale n. 78 del 02-04-2012).

Ranade, N., Saravia, M., & Johri, A. (2025). Using rhetorical strategies to design prompts: a human-in-the-loop approach to make AI useful. *AI & Society,* 40, 711–732.

SP7 – 10
Verso un framework di competenze per l'uso inclusivo delle tecnologie: risultati di uno studio Delphi

Elisa Garieri[1], Ivan Traina[2]

Il presente studio, condotto nell'ambito di un progetto di interesse nazionale (PRIN), ha indagato le competenze necessarie per un efficace utilizzo delle tecnologie educative ai fini dell'inclusione scolastica attraverso il metodo Delphi. La ricerca ha coinvolto un panel di 30 esperti del settore educativo della scuola secondaria di I e II grado, analizzando più aree tematiche. Il metodo Delphi, caratterizzato da più fasi di somministrazione e feedback strutturati, ha permesso di raggiungere un consenso qualificato sulle competenze prioritarie. I risultati hanno evidenziato un elevato consenso sull'importanza delle competenze inclusive, confermando l'esistenza di un "DNA inclusivo" condiviso dalla comunità educativa, con particolare accordo su competenze quali la differenziazione didattica, la promozione dell'autonomia e dell'autodeterminazione degli studenti, e la collaborazione con famiglie e specialisti. Tuttavia, sono emersi significativi divari tra importanza percepita e possesso effettivo delle competenze, in particolare nelle discipline espressive, nell'educazione motoria, nella gestione di fenomeni complessi, e soprattutto nell'ambito delle tecnologie digitali (intelligenza artificiale, realtà aumentata/virtuale, metaverso) e degli strumenti assistivi. Lo studio ha tracciato una mappa delle priorità formative, identificando nelle competenze digitali per l'inclusione una frontiera critica che richiede interventi formativi mirati per colmare il divario tra consapevolezza teorica e competenze operative, trasformando così la formazione dei docenti in un processo di continua evoluzione verso una scuola inclusiva e tecnologicamente avanzata, capace di rispondere alle sfide contemporanee della diversità e dell'innovazione didattica.

Keywordss: inclusione scolastica, tecnologie, competenze docenti, metodo Delphi, formazione insegnanti

1 Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona
2 Senior Researcher in Pedagogia Speciale presso il dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona

1. Introduzione

Nel contesto italiano il processo verso l'autentica inclusione è passato attraverso un lungo percorso che va dall'inserimento, all'integrazione fino all'inclusione. I processi di inclusione scolastica sono stati il fattore più importante nella prevenzione dell'esclusione sociale di alunne/i con barriere all'apprendimento e alla partecipazione, e sono stati un formidabile fattore di cambiamento e di innovazione educativa e sociale, che ha anticipato di circa trent'anni l'adozione del paradigma inclusivo in ambito internazionale. Il modello italiano, nato con la Legge 517/1977 e consolidato attraverso successive normative fino alla Legge 104/1992, ha rappresentato una rivoluzione nel panorama educativo mondiale, trasformando la scuola da istituzione selettiva a comunità accogliente per tutti (Canevaro, 2007; Ianes, 2005). Questo percorso ha trovato ulteriore sviluppo con l'introduzione delle disposizioni normative relative agli studenti con Bisogni Educativi Speciali, la Direttiva Ministeriale del 2012 e la Circolare n. 8 del 2013, hanno infatti ampliato la prospettiva inclusiva, oltre la disabilità certificata (Dovigo, 2017). Recenti studi, che hanno coinvolto insegnanti curricolari e di sostegno, hanno dimostrato come una formazione mirata possa fare la differenza nella gestione delle complessità dell'aula, sottolineando come il docente specializzato nell'inclusione possa essere un valido riferimento nella scelta delle metodologie più adeguate per l'inclusione di tutti (Calidoni, Dettori, Manca, Pandolfi, 2021; Calvani et al. 2017; Cobb & Couch, 2022; Gariboldi et al. 2021). L'evoluzione verso approcci sempre più inclusivi ha evidenziato l'importanza di sviluppare competenze professionali che vadano oltre la conoscenza delle metodologie tradizionali, abbracciando una visione ecosistemica dell'educazione che coinvolga l'intera comunità scolastica (Booth & Ainscow, 2014; Mitchell, 2020). La ricerca internazionale conferma che l'efficacia dell'inclusione dipende significativamente dalla qualità della preparazione professionale dei docenti e dalla loro capacità di collaborare in team multidisciplinari (Florian & Black-Hawkins, 2011; Sharma et al., 2018).

Questo aspetto, seppur incoraggiante, lascia ancora molte aree di miglioramento che necessitano di essere ulteriormente approfondite. Come, ad esempio, quello di definire gli attuali fabbisogni formativi degli insegnanti, sia curricolari che di sostegno, con particolare riferimento all'utilizzo delle tecnologie dell'educazione nell'ottica dell'inclusione. L'avvento delle tecnologie digitali ha aperto nuove prospettive per l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi formativi, offrendo strumenti inediti per rispondere alla diversità degli stili di apprendimento e alle specifiche necessità educative (Rose & Meyer, 2019). Tuttavia, l'integrazione efficace delle tecnologie assistive e dei dispositivi digitali richiede competenze specifiche che spesso non sono adeguatamente sviluppate nei percorsi formativi iniziali e in servizio degli insegnanti (Calvani & Menichetti, 2015). Infatti, negli ultimi anni, la sperimentazione nella pedagogia speciale ha consentito

di aumentare la consapevolezza di ricercatori, portatori di interesse e decisori politici sull'importanza della formazione continua degli insegnanti, affinché possano rispondere al meglio ai bisogni educativi speciali che quotidianamente si presentano in ogni classe. La complessità crescente delle classi, caratterizzate da una molteplicità di bisogni e background culturali diversi, richiede un aggiornamento costante delle competenze professionali e una riflessione critica sulle pratiche didattiche consolidate (Cottini, 2019; Vianello & Lanfranchi, 2015). In questo scenario, l'utilizzo consapevole e strategico delle tecnologie digitali emerge come una competenza chiave per garantire pari opportunità di accesso al curriculum e per promuovere la partecipazione attiva di tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali (CAST, 2018; Edyburn, 2013).

2. Obiettivi della ricerca

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del progetto TASCLE (Training pathway Addressed to Support and Curricular teachers of secondary LEvel' school), finanziato dal programma PRIN PNRR, come parte necessaria per la definizione di un set di competenze. Nello specifico, quelle legate all'utilizzo in chiave inclusiva delle tecnologie dell'educazione, per la definizione di un curriculum formativo rivolto a insegnanti curricolari e di sostegno della scuola secondaria. L'obiettivo principale di questo studio è stato quindi quello di definire e validare un set di competenze necessarie per un efficace utilizzo delle tecnologie educative ai fini dell'inclusione. Per raggiungere questo obiettivo lo studio si è basato sul metodo di ricerca Delphi, al fine di definire un quadro delle competenze tramite il consenso di esperti coinvolti a livello nazionale. La metodologia applicata è stata di tipo quali-quantitativo tipica della ricerca sociale (Linstone et al., 1975; Campbell et al., 2001; Braun & Clarke, 2021), e la sua adozione ha permesso di intervistare un gruppo selezionato di professionisti (detto panel) chiamati a esprimere, in forma anonima, i propri pareri soggettivi e le valutazioni su un determinato argomento.

3. Il metodo Delphi

La scelta del metodo Delphi è stata motivata dalla sua capacità di favorire il raggiungimento di un consenso generale, o una convergenza di opinioni, su un argomento specifico. Per tale ragione, esso viene comunemente definito anche metodo di consenso: trova impiego nella ricerca scientifica per la risoluzione di problemi complessi, la generazione di idee e la definizione delle priorità (McMillan et al., 2016). Le modalità con cui il consenso viene concettualizzato e reso

operativo variano da studio a studio in funzione degli obiettivi della ricerca, e implicano un processo strutturato di interazione all'interno di un panel di esperti selezionati. Uno dei principali punti di forza del metodo, che ne ha giustificato l'adozione nel presente lavoro, risiede nella partecipazione equilibrata dei membri del panel. A differenza di quanto avviene in un focus group, infatti, il facilitatore non è tenuto a gestire attivamente il rischio che un partecipante con un profilo dominante possa orientare o condizionare le opinioni degli altri, poiché la struttura stessa del metodo Delphi, basata su round anonimi e iterativi, garantisce autonomia di giudizio a ciascun esperto coinvolto nella ricerca.

Il metodo Delphi adottato nel presente studio è stato caratterizzato da alcuni elementi fondamentali. Per quanto riguarda la composizione del panel, il gruppo di esperti coinvolti nelle interviste era composto da un numero di partecipanti pari a 30 unità, in linea con le indicazioni metodologiche della letteratura di riferimento.

Sul piano procedurale, la tecnica si è articolata in più fasi successive, nel corso delle quali sono stati alternati momenti di confronto, somministrazione di questionari e restituzione dei feedback raccolti. La costruzione degli strumenti di rilevazione ha seguito un processo progressivo: il questionario iniziale è stato elaborato a partire dall'analisi della letteratura scientifica, da focus group di approfondimento condotti tra i ricercatori coinvolti nel progetto e da contributi raccolti da professionisti individuati all'interno del panel di esperti. Nelle fasi successive è stato invece definito un questionario a risposte chiuse, finalizzato all'analisi e alla valutazione sistematica degli aspetti emersi.

I risultati di ciascuna fase hanno assolto una duplice funzione: da un lato, hanno orientato l'identificazione degli elementi da approfondire nei round successivi; dall'altro, sono stati restituiti agli esperti partecipanti, consentendo così di attivare un processo di mediazione tra le posizioni dei singoli intervistati e la prospettiva del gruppo nel suo complesso.

3.1 Fasi del processo di raccolta dati

La ricerca ha preso avvio attraverso una sistematica revisione della letteratura scientifica pertinente alla tematica oggetto di studio (Traina et. al, 2024). Dall'analisi critica dei contributi teorici ed empirici disponibili è scaturita una prima batteria di item, successivamente sottoposti a valutazione preliminare per l'elaborazione dello strumento di rilevazione destinato al primo ciclo dell'indagine Delphi. La selezione del panel di esperti è stata condotta secondo criteri di competenza disciplinare e professionale predefiniti, culminando nel reclutamento di 30 professionisti provenienti dalla rete delle istituzioni scolastiche secondarie di primo e secondo grado distribuite sull'intero territorio nazionale. Il coinvolgi-

mento dei partecipanti è stato formalizzato attraverso contatti diretti (telefonici ed elettronici) volti a verificarne la disponibilità alla partecipazione. Nel primo round, il team di ricerca ha somministrato a ciascun esperto l'informativa relativa al trattamento dei dati personali e il questionario strutturato, articolato in una sezione anagrafico-demografica e una sezione contenente item a risposta chiusa con scala Likert a 5 punti (1 = fortemente in disaccordo; 5 = fortemente d'accordo). È stata inoltre prevista la possibilità di inserire osservazioni qualitative al termine di ogni sezione.

L'analisi delle risposte è stata condotta mediante calcolo delle frequenze percentuali, applicando i seguenti criteri di convergenza:

– Consenso raggiunto: item con almeno l'85% di risposte favorevoli (punteggio da 4 a 5);
– Consenso parziale: item con percentuali di accordo comprese tra il 50% e l'84%, da sottoporre a rivalutazione nel secondo round;
– Esclusione: item che non soddisfavano i criteri precedenti;
– Integrazione: i contributi qualitativi forniti dagli esperti sono stati elaborati come nuovi item per il ciclo successivo.

Il tasso di risposta del primo round si è attestato al 63,3% (n=19 su 30 esperti contattati). Nel secondo round, l'analisi dei feedback ha consentito l'identificazione di specifiche aree tematiche da approfondire attraverso metodologie qualitative (interviste semi-strutturate e focus group) con un sottocampione di esperti selezionati.

3.2 Partecipanti

La popolazione interessata da uno studio Delphi è quella rappresentata da un panel di esperti su uno specifico argomento, ovvero professionisti riconosciuti in un ambito definito, di rilevanza nazionale e distribuiti sul territorio. Pertanto, sono stati individuati 30 esperti, tra cui insegnanti (di sostegno e curricolari), referenti per l'inclusione, esperti in formazione sulle nuove tecnologie e la didattica inclusiva e dirigenti scolastici.

Rispetto all'ampiezza campionaria, la natura del metodo Delphi non fornisce indicazioni precise per la dimensione del campione. Dai dati emersi dall'analisi della letteratura è emerso che il panel di esperti può variare da 5 a circa un migliaio di soggetti. Pertanto, si è deciso di coinvolgere 30 esperti. Tale numerosità ha consentito di bilanciare la capacità di generare una conclusione con la difficoltà di gestire un gruppo di più grande dimensione.

3.3 Criteri di inclusione

- Esperti in didattiche innovative, con qualifica di docenti formatori del personale scolastico.
- Esperti in tecnologie per l'inclusione, in possesso di competenze approfondite nelle tecnologie finalizzate alla promozione di processi inclusivi.
- Esperti con esperienza documentata di almeno cinque anni nel settore della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Gli esperti selezionati, in quanto rispondenti a uno o più dei criteri sopra elencati, possedevano un bagaglio esperienziale tale da consentire loro di fornire contributi significativi alla costruzione del presente studio.

4. Risultati

4.1 Aspetti chiave e elementi innovativi dell'indagine nella lettura dei risultati

L'indagine condotta attraverso il metodo Delphi sopra delineato, ha coinvolto un panel di 30 esperti, la cui esperienza e ruolo nella scuola varia: specializzandi come docenti di sostegno, tutor scolastici, docenti curricolari, ecc... Il questionario loro somministrato ha indagato la percezione dell'importanza e il grado di possesso delle competenze per circa 50 diverse aree tematiche legate all'inclusione scolastica. Le risposte sono state espresse secondo una scala Likert da 1 a 5. L'analisi dei dati raccolti ha rivelato diverse tendenze significative, con particolare attenzione agli elementi di innovatività e a quelli che rappresentano aree critiche di sviluppo.

4.1.1 Consenso Generale sull'importanza delle competenze inclusive

Un primo elemento significativo emerso dall'indagine è rappresentato dall'elevato consenso generale sull'importanza di quasi tutte le competenze inclusive analizzate. La maggior parte delle 49 aree tematiche esaminate ha ottenuto un punteggio medio di "importanza" superiore a 4 su 5. Tale risultato evidenzia una forte consapevolezza tra i docenti e i futuri docenti riguardo alla centralità di queste competenze per la realizzazione di una scuola realmente inclusiva. In particolare, le aree che mostrano un'importanza percepita molto alta (media superiore a 4.5, indicando quasi universalmente un punteggio di 5) includono:

– Conoscenze delle strategie e metodologie didattiche che favoriscono l'inclusione.
– Sviluppo dell'autonomia degli studenti.
– Sviluppo dell'autodeterminazione negli studenti.
– Promozione della partecipazione attiva degli studenti.
– Promozione dell'autostima degli studenti.
– Approccio inclusivo verso tutti gli studenti, non solo verso quelli che presentano Bisogni Educativi Speciali.
– Differenziazione didattica per le esigenze di singoli studenti.
– Lavoro in team e in co-teaching per garantire l'inclusione di tutti gli studenti.
– Attuazione delle azioni previste dal PEI e/o PDP.
– Collaborazione con la famiglie, gli enti locali e gli specialisti clinici, per garantire l'inclusione di tutti gli studenti.

I risultati emersi, delineano un quadro incoraggiante: emerge infatti un "DNA inclusivo" condiviso dalla comunità educativa, che va oltre la semplice adesione teorica per configurarsi come una mappa valoriale concreta e operativa, pronta a tradursi in pratiche didattiche trasformative.

4.1.2 Lacune significative tra importanza e possesso: aree prioritarie per la formazione

Un aspetto particolarmente rilevante emerso dall'indagine riguarda le aree caratterizzate da un'elevata importanza percepita a fronte di un grado di possesso delle competenze significativamente inferiore. Tali divari rappresentano zone critiche che richiedono interventi formativi mirati e costituiscono un riferimento essenziale per orientare le politiche di sviluppo professionale.

Le disparità più significative sono state rilevate nei seguenti ambiti.

Potenzialità inclusive delle discipline espressive (arti figurative, musica, teatro). Nonostante il loro valore inclusivo sia ampiamente riconosciuto, i docenti dichiarano una preparazione insufficiente nell'utilizzo efficace di questi linguaggi. Tale divario evidenzia come le metodologie didattiche più innovative, pur essendo teoricamente apprezzate, rimangano spesso inesplorate nella pratica quotidiana.

Potenzialità inclusive dell'educazione motoria. Si registra una dinamica analoga a quella descritta in precedenza, che suggerisce una difficoltà diffusa nel padroneggiare approcci inclusivi capaci di trascendere la dimensione puramente cognitiva dell'apprendimento.

Rilevazione e gestione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo correlati a studenti con BES. L'elevata rilevanza attribuita a questa competenza, a fronte di un possesso dichiarato limitato, riflette l'urgenza sociale di fenomeni in rapida

evoluzione, che richiedono strumenti interpretativi e operativi specifici e aggiornati.

Gestione delle correlazioni tra identità LGBTQ+ e BES e tra fenomeni migratori e BES. Entrambe le aree registrano il divario più ampio dell'intera indagine, configurandosi come frontiere emergenti dell'inclusione educativa. La scarsa padronanza in questi ambiti segnala come la formazione tradizionale non abbia ancora pienamente integrato le sfide poste dalla contemporaneità multiculturale e dalle nuove forme identitarie.

Gestione delle correlazioni tra plusdotazione e BES. Il riconoscimento relativamente recente della plusdotazione come area dei BES nel contesto italiano si riflette nella limitata competenza dichiarata dai docenti, sottolineando la necessità di aggiornare paradigmi consolidati e di sviluppare strumenti operativi adeguati.

Le evidenze delineate, tracciano una mappa delle priorità formative che non può essere ignorata: la scuola inclusiva del futuro richiede docenti capaci di navigare con complessità inedite e di attivare risorse didattiche diversificate.

4.1.3 Il Ruolo delle Tecnologie Digitali: tra riconoscimento del potenziale e sfide applicative.

Le sezioni conclusive del questionario hanno esplorano le competenze digitali per l'inclusione, rivelando dinamiche complesse nell'approccio tecnologico all'educazione inclusiva.

Integrazione tecnologica e progettazione universale. Gli item relativi all'integrazione delle tecnologie digitali nei processi educativi per favorire l'inclusione e alla progettazione di materiali digitali per un accesso equo ai contenuti didattici hanno evidenziato un paradosso significativo: l'elevata importanza attribuita a queste competenze non trova corrispondenza in un adeguato grado di possesso. Tale scostamento suggerisce che, nonostante la consapevolezza del potenziale inclusivo delle tecnologie, permangono importanti difficoltà nella loro traduzione operativa, segnalando un'area strategica per l'innovazione didattica.

Le tecnologie emergenti: una frontiera da esplorare. Particolarmente illuminante risulta l'analisi della *conoscenza delle potenzialità delle tecnologie emergenti* - intelligenza artificiale, realtà aumentata, realtà virtuale e metaverso - *per l'inclusione*. L'elevata importanza percepita, contrapposta a un grado di possesso decisamente limitato, configura questa competenza come una vera e propria frontiera pedagogica. I docenti intuiscono le potenzialità trasformative di queste tecnologie per l'inclusione, ma si trovano sprovvisti degli strumenti concettuali e operativi per una loro implementazione. Emerge così l'urgenza di percorsi formativi che accompagnino la comunità educativa verso l'inclusione digitale del futuro.

Strumenti specifici: il gap più critico. L'analisi degli strumenti tecnologici specializzati rivela le lacune più pronunciate. L'*utilizzo di strumenti di annotazione e*

modifica per studenti con DSA e la *conoscenza di applicazioni per la Comunicazione Aumentativa e Alternativa* registrano i divari più ampi tra importanza percepita e competenza posseduta. In particolare, quest'ultima competenza presenta il grado di padronanza più basso dell'intera indagine, con un significativo numero di risposte incomplete, testimoniando una lacuna formativa critica nell'utilizzo di tecnologie assistive specializzate.

Implicazioni per la formazione. Questi dati delineano un quadro in cui il riconoscimento del valore inclusivo delle tecnologie digitali non si traduce ancora in competenze operative consolidate. La sfida per la formazione dei docenti consiste nel colmare questo divario, trasformando la consapevolezza teorica in capacità pratica di progettazione e implementazione di soluzioni tecnologiche inclusive.

4.1.4 La dimensione collaborativa all'interno della comunità scolastica: consapevolezza dei ruoli e sfide operative

L'analisi delle competenze collaborative all'interno della comunità scolastica rivela aspetti significativi per la costruzione di una cultura inclusiva condivisa.

Il riconoscimento dei ruoli: una base solida. Il riconoscimento dello specifico ruolo di ciascun attore della comunità scolastica nella costruzione di una cultura inclusiva emerge come uno dei punti di forza dell'indagine, registrando simultaneamente un'elevata importanza percepita e un grado di possesso relativamente alto. Questo dato suggerisce una maturità professionale diffusa nel concepire l'inclusione come un processo di natura ecosistemica, che coinvolge in modo sinergico insegnanti, studenti, famiglie, dirigenti e ulteriori figure educative. La convergenza tra consapevolezza teorica e competenza dichiarata indica l'esistenza di una base valoriale consolidata, prerequisito fondamentale per l'implementazione di pratiche inclusive efficaci e sostenibili nel tempo.

La formazione dei futuri docenti ed esperti: un nodo da rafforzare. Un quadro più articolato emerge, invece, in relazione al coinvolgimento e alla collaborazione con i docenti tirocinanti dei corsi di specializzazione sul sostegno. Nonostante l'importanza riconosciuta a questa competenza, il grado di possesso dichiarato risulta moderato, evidenziando un potenziale divario nell'integrazione tra esperienza consolidata e formazione emergente. Tale discrepanza segnala la necessità di ripensare i meccanismi di tutoraggio e di scambio professionale, trasformando la presenza dei tirocinanti da mero adempimento formale a concreta opportunità di arricchimento reciproco. L'investimento in questa direzione appare di rilevanza strategica: i docenti tirocinanti rappresentano infatti un ponte naturale tra le più recenti acquisizioni teorico-metodologiche e la pratica quotidiana, con la possibilità di fungere da catalizzatori di innovazione nel campo dell'inclusione educativa.

5. Conclusioni

I risultati dell'indagine restituiscono un quadro in cui la sfida principale non risiede nel riconoscimento teorico dell'importanza della collaborazione, quanto piuttosto nella sua traduzione operativa. La costruzione di comunità di pratica strutturate, capaci di favorire il dialogo intergenerazionale e lo scambio di competenze tra figure professionali diverse, emerge come una priorità ineludibile per consolidare la dimensione collaborativa dell'inclusione scolastica. Sul piano più generale, lo studio mette in luce una comunità educativa che riconosce con convinzione il valore dei principi e delle pratiche inclusive, dai fondamenti pedagogici alla collaborazione con le famiglie e gli specialisti. Un elemento di particolare rilievo è rappresentato dalla percezione diffusa delle lacune nelle competenze legate alle sfide più recenti dell'inclusione: l'indagine non si limita a confermare l'importanza delle competenze inclusive consolidate, ma rivela anche un forte orientamento verso le nuove frontiere del campo. Le aree che presentano il divario più ampio tra importanza percepita e competenza posseduta, in particolare quelle relative all'integrazione di tecnologie didattiche innovative, rappresentano al tempo stesso le sfide più urgenti e le opportunità più significative per lo sviluppo professionale e per l'innovazione della scuola. Tali evidenze definiscono con chiarezza le priorità su cui orientare future iniziative formative e politiche educative. I risultati dell'indagine Delphi delineano uno scenario evolutivo in cui l'inclusione non si configura più come ambito specialistico separato, ma come catalizzatore di una trasformazione sistemica dell'educazione nel suo complesso. Emerge ciò che si potrebbe definire un paradigma di "competenza fluida", che richiede ai docenti la capacità di muoversi consapevolmente in contesti educativi caratterizzati da complessità crescente. Le competenze richieste dall'educazione inclusiva, personalizzazione dell'insegnamento, utilizzo creativo delle tecnologie, approcci multisensoriali, collaborazione interdisciplinare, si rivelano essere le stesse necessarie per rispondere alle sfide educative contemporanee che coinvolgono la totalità degli studenti, dissolvendosi così ogni artificiale separazione tra didattica inclusiva e didattica ordinaria. Particolarmente significativo appare il valore predittivo dello studio: il riconoscimento dell'importanza di competenze ancora scarsamente possedute, dalle tecnologie immersive alle nuove forme di diversità sociale, rivela una comunità educativa capace di leggere i segnali del cambiamento e di orientarsi autonomamente verso le sfide pedagogiche emergenti. Ciò suggerisce la necessità di superare il modello tradizionale di formazione intesa come mero aggiornamento, per abbracciare una logica di co-evoluzione continua tra ricerca, formazione e innovazione didattica. Il successo metodologico dell'approccio Delphi evidenzia, infine, la maturità della comunità educativa interessata alla ricerca e la concreta possibilità di costruire percorsi di ricerca-azione in cui i docenti non siano semplici oggetti di studio, ma co-ricercatori attivi nella definizione dei pro-

blemi e nella costruzione delle soluzioni. La formazione docenti può così configurarsi come un processo dinamico e continuo, orientato verso una scuola inclusiva e capace di anticipare e rispondere con efficacia alle sfide future della diversità e dell'innovazione didattica.

Bibliografia

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. London: SAGE Publications.

Calidoni, P; Dettori, G.F.; Manca, G; Pandolfi, L. (2021). Special education teachers in training and ethical competences development. *Form@re*, 21(2), 64-77.

Calvani, A., & Menichetti, L. (2015). How to make online learning activities more effective: the case of a training course for teachers. *British Journal of Educational Technology,* 46(4), 717-728.

Calvani, A., Menichetti, L., Pellegrini, M., & Zappaterra, T. (2017). La formazione per il sostegno. Valutare l'innovazione didattica in un'ottica di qualità. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete,* 17(1), 18–48.

Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.

Campbell, S. M., & Cantrill, J. A. (2001). Consensus methods in prescribing research. *Journal of clinical pharmacy and therapeutics*, 26(1), 5-14.

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org

Cobb, D; Couch, D. (2022). Locating Inclusion within the OECD's Assessment of Global Competence: An Inclusive Future through PISA 2018? *Policy Futures in Education*, v20 n1, 56-72.

Cottini, L. (2019). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Dovigo, F. (2017). *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.* Trento: Erickson.

Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7-24.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.

Gariboldi A., Antonietti M., Bertolini C., Pintus A., Pugnaghi A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete,* vol. 21, n. 1, 287-304.

Gordon, D., Rose, D. H., Meyer, A. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.

Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione.* Trento: Erickson.

Lanfranchi, S., e Vianello, R. (2015). DP-3. *Developmental Profile 3*. Adattamento italiano. Firenze: Hogrefe Editore.

Linstone, H. A., & Turoff, M. (Eds.). (1975). *The delphi method* (pp. 3-12). Reading, MA: Addison-Wesley.

McMillan, S. S., King, M., & Tully, M. P. (2016). How to use the nominal group and Delphi techniques. *International journal of clinical pharmacy,* 38, 655-662.

Mitchell, D., Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.

Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Yang, G. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-Pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.

Traina, I., Lascioli, A., Garieri, E., Ghirotto, L., (2024). Mappatura delle tecnologie inclusive utilizzate nella scuola secondaria di primo e secondo grado a favore di studentesse e studenti con disabilità: focus su strumenti tecnologici e sviluppo delle competenze. In *RicercAzione*, Vol. 16, n. 2, 137-149.

SP7 – 11
Sport4all: lo sport per tutti. Progetto europeo Esc-30 dedicato allo sport accessibile ed inclusivo, attento alle disabilità complesse

Edoardo Ghezzani[1], Donatella Fantozzi[2]

Sentiamo spesso ripetere, in una retorica quasi roboante, che lo sport deve essere un diritto per tutti, nessuno escluso. Lo sport è sano, arricchente, divertente, rilassante, dunque guai a privarsene. Eppure, se gli slogan vincono nella società della comunicazione iperbolica massmediale, la realtà è ben lontana dagli utopistici annunci. Chi vive vicino alla realtà intricata della disabilità sa che due sono le problematiche principali presenti in questo ambito: la mancanza di squadre, spazi e materiali sportivi accessibili nei territori e le differenze, talvolta anche molto marcate, tra le varie disabilità. Infatti, se il primo punto nega a tutte le persone con esigenze sportive specifiche la possibilità di praticare qualsiasi attività sportiva, è altrettanto vero che, laddove esistano alternative paralimpiche o adattate, non sempre queste sono adeguate a tutti i soggetti con disabilità. È il caso spesso frequente delle persone con disabilità complesse, che richiedendo spazi, tempi ed attrezzature particolari per l'attività sportiva, spesso rimangono escluse anche da discipline dedicate a persone con altre disabilità. È con l'intento di porre attenzione a questa dinamica che è nato, nel 2021 sul territorio di Livorno, il progetto "Sport4all: lo sport per tutti", un progetto dedicato allo sport accessibile che fosse attento anche alle esigenze di persone con disabilità complesse. La proposta di Sport4all è stata prima premiata con il premio Inclusione 3.0 dell'Università di Macerata e quest'anno è risultata vincitrice del progetto europeo Esc-30, che ha permesso all'asd Happy Wheels e ai suoi volontari di ampliare l'offerta delle attività sul territorio, con nuove proposte gratuite accessibili a tutti. Il progetto UE propone nello specifico tre incontri mensili dedicati rispettivamente a bocce paralimpiche, nuoto inclusivo e formazione alla cittadinanza sui temi della disabilità, affinché questa esperienza sia solo un seme per un territorio sempre più inclusivo.

Keywordss: sport, disabilità, complessità, progettazione, accessibilità

1 PhD Candidate Università di Pisa, Borsista di ricerca CUC
2 Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Pisa.

1. Lo sport come diritto di tutti: tra slogan e realtà

Viviamo nella società degli slogan. La comunicazione rapida e istantanea dei social ha modificato l'intero paradigma comunicativo dell'umano: il tempo dell'attenzione è ormai quello di pochi secondi. Pochi attimi, dunque, per coinvolgere il destinatario del messaggio, attirarlo ed infine convincerlo del proprio intento. Nessun campo sembra ormai essere esente da tale modalità, nemmeno quello sportivo. Anche lo sport, infatti, è divenuto uno spazio laddove il tempo si è accorciato: lo si inizia in età sempre più precoce e fin da giovanissimi iniziano selezioni alla ricerca dell'eccellenza. Sembra sempre minore la possibilità di abitare il tempo lento dell'educazione. Anche la facciata stessa dell'attività sportiva si dimostra sempre più aziendalistica e meno pedagogica. Quante volte udiamo frasi come "lo sport è per tutti, lo sport è di tutti" ed ancora "lo sport è un diritto inalienabile", elencando spesso a seguito di tali affermazioni il benessere conseguente dalla pratica sportiva. Eppure, come già sottolineato, la rincorsa al successo di società e associazioni che spingono fin da piccolissimi i bambini ad eccellere sugli altri creano immediatamente una criticità nel sistema: che ne è di coloro che non riescono ad emergere? Possiamo dunque osservare come la competizione a tutti i costi crei una prima forma di esclusione tra gli atleti. Se prendiamo in considerazione le differenze tra le varie condizioni umane, i casi di discriminazione ed esclusione si moltiplicano esponenzialmente. Basti pensare in primo luogo alle differenze di genere: spesso non sono disponibili nei territori squadre maschili e femminili o miste per permettere a tutti di praticare un determinato sport. Esistono infatti molte scuole calcio che non prevedono squadre femminili, oppure scuole di danza non aperte al maschile.

Le persone con disabilità spesso non sperimentano neanche queste forme di barriera, poiché per loro l'attività viene negata al principio. La mancanza di squadre inclusive, istruttori specializzati, materiali e spazi adeguati ad alcune esigenze specifiche, portano all'esclusione di bambini e adulti con disabilità da molte discipline sportive. Nonostante la sempre maggior conoscenza, anche grazie alla trasmissione in tv e sui social delle paralimpiadi, dell'esistenza dello sport adattato, sono ancora molto limitate le possibilità di sport accessibili disponibili nei vari territori del paese, soprattutto in località minori o periferiche. Ma c'è un ulteriore fattore da tenere di conto e spesso dimenticato anche da molti addetti ai lavori: non tutte le disabilità sono uguali tra loro. Infatti, anche laddove esistano squadre di discipline paralimpiche, non è detto che una persona con una specifica disabilità possa partecipare alle attività. In particolare, si pensi alle persone con disabilità complesse, situazioni in cui sono compresenti più criticità di tipo fisico ed intellettivo. Anche in città dove esistono gruppi sportivi attenti alle esigenze di alcune disabilità, molti bambini, ragazzi e adulti possono rimanere esclusi dal gioco sportivo (Castiglia, 2024).

È all'interno di questa riflessione che nel 2022 è nato a Livorno il progetto Sport4all: lo sport per tutti, un progetto sociale e sportivo volto a creare nel territorio labronico uno spazio di aggregazione e attività sportiva dove ognuno potesse partecipare a partire dalle proprie potenzialità e caratteristiche. Il progetto, ideato da Edoardo Ghezzani (2025) e Mario Borsellini, iniziò con un gruppo di 6 giovani adulti tra i 18 e 30 anni con diverse disabilità, senza creare categorie differenti per ogni condizione, giocando dunque tutti assieme. Alla base del progetto risiede il principio cardine della pedagogia speciale: lo sguardo educativo non si sofferma sui punti critici del soggetto, ma sulle sue capacità e abilità. Viene dunque ribaltata la prospettiva nell'ottica di sviluppo delle potenzialità individuali per mettere al centro del processo sportivo l'atleta.

L'associazione sportiva promotrice del progetto è l'ASD Happy Wheels di Livorno, fondata nel 2016 proprio con la missione di creare spazi sportivi accessibili a persone con disabilità e nello specifico per persone in sedia a rotelle. Il fondatore ed ex presidente Massimiliano Mattei, atleta paralimpico di livello internazionale nel surf adattato, è stato molto attivo in questi dieci anni di attività nel diffondere una cultura degli sport acquatici adattati, mettendo a disposizione degli associati tavole pensate appositamente per persone in carrozzina. Il progetto Sport4all si è dunque inserito in continuità con le azioni dell'associazione, promuovendo come novità l'attenzione agli sport indoor e confermando la vicinanza ai bisogni degli atleti con disabilità complesse. Nel 2024 il progetto è stato premiato dall'Università di Macerata con il Premio Internazionale Inclusione 3.0[3], un riconoscimento erogato da una commissione accademica che ha accolto con piacere gli aspetti inclusivi mostrati nelle pratiche dell'ASD.

Una riformulazione accurata del progetto nel 2025 ha permesso di vincere un bando europeo di solidarietà ESC-30, permettendo la proposta di nuove esperienze aperte a tutta la cittadinanza. Vediamo dunque insieme gli elementi fondamentali del progetto.

2. Sport e formazione

La struttura del progetto prevede tre diverse tipologie di attività tra loro complementari: la boccia paralimpica, il nuoto adattato ed infine una parte culturale dedicata alla formazione nel territorio. Per ognuna di queste attività è previsto un incontro mensile nel periodo che va da settembre 2025 a maggio 2026, per un totale di 27 incontri (3 incontri ogni mese, per 9 mesi). Iniziamo la nostra analisi dagli allenamenti di boccia paralimpica. Lo scopo originario del progetto, come

3 Pagina ufficiale dell' Università di Macerata in merito al Progetto Inclusione 3.0: https://www.unimc.it/it/servizi-agli-studenti/unimc-for-inclusion

già accennato, è stato quello di fornire spazi di sport accessibile ed inclusivo per il territorio della città di Livorno. È stata dunque proposta come attività gratuita mensile la pratica della boccia[4], uno sport derivato dal classico e tradizionale gioco delle bocce, ma pensato specificatamente per persone con tetraparesi. Poiché nei casi di tetraparesi sono presenti criticità che riguardano tutti e quattro gli arti (Galanti&Sales, 2017), la disciplina della boccia per prima cosa propone delle bocce morbide in pelle. Il materiale così fabbricato risulta poco pesante e facilmente afferrabile anche per chi non ha una presa ottimale O ha una qualche forma di ipotonia. Essendo delicate, queste bocce si giocano indoor e per farlo è necessario solamente uno spazio di 12,5m per 6m con superfice lisca. Ad ospitare il progetto è il salone parrocchiale della chiesa cittadina di S. Agostino, che ha creduto nella proposta di Happy Wheels.

Giocando al chiuso è possibile allenarsi anche in caso di pioggia, freddo o altre condizioni climatiche sfavorevoli: anche in inverno dunque l'attività è garantita. L'inclusività di questo sport non si ferma solamente a materiali e ambienti di gioco, ma riguarda anche le possibilità di lancio per chi non è autonomo. Se infatti la leggerezza delle bocce permette a bambini, anziani e persone con poca forza di giocare senza problemi, alcune disabilità impediscono l'estensione completa del braccio, rendendo impossibili i consueti gesti di lancio. In tali casi è possibile avvalersi dell'uso di rampe speciali dove far scorrere le bocce, risolvendo così la problematica del lancio. Chi gioca con la rampa, non potendo in autonomia regolare lo scivolo per direzione e potenza di tiro, viene affiancato da un assistente che effettua le operazioni di posizionamento della rampa. Non si pensi però che l'assistente limiti il protagonismo dell'atleta; infatti, l'aiutante si posiziona al campo, senza avere mai la possibilità di girarsi e potrà agire sulla rampa solamente seguendo le indicazioni dell'atleta. Egli è infatti al centro del gioco, vero protagonista di ogni lancio. Tale centralità risulta anche nell'atto finale del rilascio della boccia: una volta infatti guidato l'assistente sul come impostare lo scivolo per un tiro ottimale, deve essere il giocatore a spingere la boccia e farla rotolare sulla rampa. L'aiutante infatti, finite le operazioni, pone la boccia su uno spazio apposito della rampa che tiene ferma la pallina. A spingerla sarà dunque l'atleta, utilizzando qualsiasi parte del corpo risulti a lui più utile. Si può utilizzare un dito, il piede, il polso. Ma è possibile anche avvalersi di bastoncini impugnabili che permettono di spingere la boccia anche a chi non riesce ad avvicinarsi alla rampa. Infine, da segnalare è anche la possibilità di inserire questi bastoncini spingitori in particolari caschetti, permettendo anche a chi muove solamente la testa di giocare e spingere le bocce in autonomia. La realtà della boccia era assente a Livorno e provincia prima del progetto in questione.

4 Link al sito ufficiale della federazione italiana bocce: https://www.federbocce.it/boccia-paralimpica.html

Spostandoci verso lo spazio acquatico il progetto prevede anche un allenamento di nuoto adattato aperto a tutti a cadenza mensile. Grazie ad istruttori qualificati e ad assistenti che accompagnano gli atleti nell'ingresso in acqua è stato possibile proporre una esperienza inclusiva di nuoto, sfruttando le proprietà uniche dell'acqua. Grazie al galleggiamento e alla spinta dell'acqua (principio di Archimede) le persone che hanno difficoltà motorie trovano maggiore libertà di movimento in piscina, sperimentando gesti ed azioni nuove. L'esperienza non si ferma solamente alla dimensione dell'allenamento: l'atleta è seguito anche nel percorso post piscina, dalla doccia alla vestizione, andando dove possibile a rafforzare l'autonomia dei singoli nei vari processi.

Veniamo infine alla parte relativa alla formazione e alla disseminazione di una cultura inclusiva sul territorio di Livorno. Con un programma di nove incontri, sono stati proposti convegni e seminari tutti dedicati ai temi dell'inclusione e della disabilità. L'obiettivo in tal caso è stato fin da subito duplice: diffondere una consapevolezza maggiore sulle tematiche in essere e fare rete con le altre realtà del territorio che lavorano nel settore. Sono state infatti invitate e coinvolte nei dibatti associazioni, fondazioni e cooperative che operano nel sociale e nel mondo delle disabilità alla ricerca di una alleanza locale per azioni congiunte e coese in obiettivi e metodologie.

3. Risultati

Nonostante il progetto sia tutt'ora in corso, essendo giunti al settimo mese su nove totali di programma, è possibile trarre già alcuni risultati, seppur parziali. Partendo dai numeri dei partecipanti raccolti dai fogli firme presenti ai vari eventi possiamo notare una media di venti atleti con disabilità complesse negli allenamenti di boccia paralimpica e nuoto adattato, con un picco di quaranta atleti per l'evento natalizio di dicembre, una gara amichevole gratuita che ha visto partecipanti da tutta la Toscana. Gli incontri di formazione hanno invece visto una media partecipativa di trenta persone ad incontro, con un massimo di quarantotto presenze nell'evento di febbraio, dedicato alla presentazione del libro "Scomodo. Il mio percorso a ostacoli" di Tommaso Fanucci (2024). Sono state coinvolte nel progetto come interlocutori e partecipanti attivi i membri di dieci realtà regionali attive nel mondo dell'inclusione. È possibile trovare la documentazione fotografica e gli aggiornamenti del progetto presso la pagina Instagram "Sport4all:lo sport per tutti"[5] e sul sito web sport4all: lo sport per tutti. Hanno presenziato agli eventi

5 https://www.instagram.com/sport4all_losportpertutti/. Al seguente link invece la pagina Instagram dell'ASD: https://www.instagram.com/happywheels_bocce/

soggetti istituzionali e personalità religiose uniti nell'intento di costruire assieme una città sempre più inclusiva. Tra i benefici materiali e strutturali legati al progetto sono da segnalare l'acquisto e l'installazione di due scivoli che hanno reso accessibile l'ingresso nelle stanze parrocchiali dell'oratorio[6], l'acquisto e la messa a disposizione per gli atleti di una rampa per giocare, due nuovi set da boccia, due canestri regolabili e due spingitori di boccia (caschetto e bastone allungabile). Si è assistito dunque negli ultimi anni ad una evoluzione degli spazi e dei materiali presenti in città, in direzione di una maggiore accessibilità. Gli ultimi due mesi del progetto vedranno la conclusione della attività relative al bando Esc-30, ma Happy Wheels non ha certamente intenzione di porre fine al proprio percorso al servizio dell'inclusione. Sono infatti già in cantiere nuovi progetti per il 2027, con la consueta attenzione ai bisogni di tutti, disabilità complesse comprese, nella speranza di costruire assieme a tutti gli individui attivi sul territorio, una Livorno sempre più accogliente e ricca di opportunità per ogni persona.

Bibliografia

Canevaro, A., Goussot, A. (2005). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.

Castiglia, P. (2024) Testimonianze: Paolo Castiglia. In F. Corradi (Ed.), *Sport e disabilità* (pp. 29-33). Pisa: Pisa University Press.

Cescon, R. (2020). *Disabile chi? La vulnerabilità nel corpo che tace*. Milano: Mimesis.

Corradi, F. (Ed.). (2024). *Sport e disabilità*. Progetti di vita: storie di studenti con disabilità (5). Pisa: Pisa University Press.

Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Fantozzi, D. (2021). Inclusione: l'accomodamento ragionevole come professionalità diffusa. *Professionalità Studi*, 3, 135 -144.

Fantozzi, D. (Ed.). (2023). *La pedagogia come territorio di confine interdisciplinare*. Pisa: Pisa University Press.

Fanucci, T. (2024). *Scomodo. Il mio percorso a ostacoli.* Pisa: Felici.

Galanti, M. A., Pavone, M. (Ed.). (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori Education.

Galanti, M. A., Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: Ets.

Kawano, T., Moriki, G., Bono, S., Masumoto, J., Kaji, N., Jung, H., Yamasaki,M. (2022). *Effects of an adapted sports intervention on elderly women in need of long -term care: A pilot study*. Applied Sciences, 12(6), 3097.

6 In precedenza, era comunque possibile accedere agli spazi, ma era necessario fare il giro della struttura. Adesso invece sono presenti due accessi diretti per i differenti spazi della parrocchia.

Koper, M., Nadolska, A., Urba ski, P., Wilski, M. (2020). Relationship between pre - competition mental state and sport result of disabled boccia athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8232.

Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.

Schianchi, M. (2018). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.

Serra, G. (2020). *Storia e teorie della disabilità. Dal mostro al soggetto alla persona, dall' esclusione all' inclusione*. Piazza Armerina: Nulla die edizioni.

Zappaterra, T. (Ed.). (2022). *Progettare attività didattiche inclusive: Strumenti, tecnologie e ambienti formativi universali*. Milano: Guerini Scientifica.

SP7 – 12
FROB: progettare robot per il gioco inclusivo secondo una logica iterativa. Adattamenti ingegneristici e pedagogici per abbattere le barriere al gioco inclusivo

Sara Cecchetti[1], Antonella Gilardoni[2], Stefano D'Ambrosio[3]
Mabel Giraldo[4] e Serenella Besio[5]

Il gioco è un'attività intrinsecamente motivata e centrale nello sviluppo di tutti i bambini; tuttavia, è spesso ostacolato da barriere per i bambini con disabilità. FROB ha sviluppato scenari ludici con robot modulari per promuovere l'accessibilità al gioco di tutti i bambini. Il progetto si è configurato come uno studio di caso multiplo comparativo a logica iterativa: a partire da una prima fase osservativa delle modalità di gioco spontanee dei bambini sono stati progettati, sperimentati e valutati i primi scenari ludici con i FROB (S1); successivamente, alla luce degli esiti emersi, il medesimo processo è stato applicato a nuovi scenari (S2). Il presente contributo si configura come un *within-case analysis* e si focalizza su due casi di disabilità complessa: illustra le criticità riscontrate in S1 ed i conseguenti adattamenti ingegneristici e pedagogici realizzati in S2 allo scopo di rendere il gioco realmente accessibile.

Keywords: robot modulari; accessibilità; *within-case analysis*; disabilità complesse

1 Dottoranda in Scienze della Persona e Nuovo Welfare presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo.
2 Dottoranda in Health and Longevity presso il Dipartimento di Ingegneria dell'Università degli studi di Bergamo.
3 Università degli studi di Bergamo.
4 Ricercatrice Tenure Track di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo.
5 Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli studi di Bergamo.

1. Cenni al quadro teorico di riferimento

Giocare è un diritto universale (ONU, 1989) riconosciuto ad ogni bambino, compresi quelli con disabilità (ONU, 2006). È un processo in continua evoluzione che riveste un ruolo centrale nella crescita del bambino (Besio et al., 2017), sostenendone lo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo (Garvey, 1990). Nonostante l'ampio consenso nel riconoscere il gioco come attività intrinsecamente motivata centrale nell'infanzia, ancora oggi i bambini con disabilità incorrono in barriere contestuali che, congiuntamente alle limitazioni funzionali, ostacolano loro l'accesso e la partecipazione al gioco (Besio, 2018).

In tale contesto, la tecnologia rappresenta un potenziale facilitatore: se opportunamente progettata e utilizzata, può contribuire a sostenere l'accesso e la partecipazione al gioco autentico per tutti i bambini (Besio & Bonarini, 2022). In particolare, i robot, grazie alla loro natura interattiva e prevedibile, esercitano un'attrattiva spontanea sui bambini, rivelandosi come strumenti promettenti nel favorire il gioco anche in presenza di disabilità complesse (Cook et al., 2010).

All'interno di tale cornice, il progetto *Family of ROBots for children with disabilities* (FROB, PRIN 2022)[6] ha realizzato e sperimentato robot modulari e scenari di gioco coerenti per la dimensione cognitiva[7] (Besio et al., 2017) dell'evoluzione del gioco, proposta dalla *Cost Action* LUDI – *Play for Children with Disabilities* (2014-2018). In particolare, la modularità dei robot è stata progettata sia per realizzare scenari di gioco differenti in funzione delle capacità e dei bisogni dei bambini, sia per adattare la struttura *hardware* dei robot stessi alle possibili modalità di interazione degli alunni. Inoltre, ogni scenario di gioco nella sua realizzazione ha richiesto un'attenta progettazione del *setting* – rappresentato da calibrazione dei tempi, selezione dei materiali, organizzazione degli spazi – e degli *script* di azione – ossia individuazione delle consegne, organizzazione di ruoli, introduzione di *prompts,* se necessari – che hanno permesso a tutti di accedere all'attività di gioco. In questo senso, essi si sono configurati come "terzo educatore" (Edwards et al., 2012) e mediatori dell'esperienza ludica. La realizzazione delle attività è stata osservata e valutata secondo le dimensioni di evoluzione cognitiva e sociale[8] del gioco e rispetto all'*enjoyment* (Stagnitti, 2007-2022).

6 Progetto "FROB - Family of ROBots for children with disabilities" CUP: F53D23006100006 - PRIN 2022 M4C2 Investimento 1.1 - finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU (DD MUR n. 104 del 02.02.2022) coordinato dall'Università degli studi di Bergamo in collaborazione con il Politecnico di Milano e l'Università degli Studi Siena.

7 Distingue il gioco in 4 tipologie: di pratica, di costruzione, simbolico, di regole (Bianquin e Bulgarelli, 2017).

8 Distingue il gioco in 4 tipologie: solitario, parallelo, associativo, cooperativo (Bianquin e Bulgarelli, 2017).

2. Dallo studio di caso multiplo all'approfondimento within-case

FROB si è configurato come uno studio di caso multiplo comparativo (Yin, 2009) che ha coinvolto 24 classi di scuola dell'infanzia e primaria (n. 386 bambini), in cui erano presenti alunni con disabilità (n. 27) motorie, complesse e disturbi dello spettro autistico. Il progetto, con disegno sperimentale e centrato sul bambino, ha adottato una logica circolare costituita da fasi tra loro metodologicamente integrate (Cecchetti et al., 2024; D'Ambrosio, 2025a). A partire dal quadro teorico di riferimento e a seguito di una prima analisi del contesto e delle modalità di gioco spontanee per identificare barriere e facilitatori della partecipazione ludica (ottobre 2023-settembre 2024), sono stati progettati, sperimentati e valutati, con il supporto di strumenti dedicati[9], i primi scenari ludici e i FROB (S1 - novembre 2024-gennaio 2025). In particolare, in S1 si sono realizzati il gioco di pratica e di costruzione in 4 stazioni, 2 con i FROB e 2 con giocattoli tradizionali affini per tipologia nella dimensione cognitiva. *Al mercato*, gioco di pratica, proponeva ai bambini di accompagnare FROBino a raccogliere ortaggi sparsi nella stanza tramite un bastone con all'estremità una carota. Il secondo scenario, *Il labirinto*, gioco di costruzione, prevedeva invece la progettazione e realizzazione di un percorso finalizzato a consentire a FROBone il raggiungimento di una meta prestabilita, attraverso l'impiego di "blocchi" collocati dai bambini lungo il tragitto del robot (D'Ambrosio et al., 2025a; 2025b).

A seguito della raccolta e analisi dei dati emersi in S1, il medesimo processo è stato applicato a nuovi scenari con i FROB (S2; aprile 2025-giugno 2025), corrispondenti alle altre due tipologie di gioco: simbolico e di regole. Per il gioco simbolico è stato progettato lo scenario *FROB drago*, in cui FROBino esprimeva richieste e bisogni che i bambini dovevano soddisfare per renderlo felice. Per il gioco di regole, invece, sono stati implementati su FROBone due scenari differenti, selezionati dal gruppo di ricerca in base alla loro corrispondenza ai bisogni rilevati nel gruppo classe. Nella prima proposta, *L'apprendista stregone,* veniva chiesto ai bambini di inserire differenti moduli nel robot che costituivano gli ingredienti di una ricetta per ottenere una pozione magica, facendo scaturire in lui una reazione inaspettata. Il secondo scenario, *Il canestro,* prevedeva che i bambini lanciassero delle palline colorate in modo alternato all'interno di un canestro, posto sulla cima di FROBone. Una regola fondamentale del gioco prevedeva che il robot richiedesse esplicitamente una pallina rossa ogni dieci palline di altri colori (vd. Tab. 1).

9 Durante la sperimentazione sono stati utilizzati i seguenti strumenti: osservazione semi-strutturata; schede di user-experience compilate dai bambini con il supporto dei ricercatori (Van Looy et al., 2018); videoregistrazioni; questionari di valutazione per gli insegnanti (Cecchetti et al., 2024; D'Ambrosio & Prina; 2025; D'Ambrosio et al., 2025a; 2025b; Pannelli et al., 2025).

	FROBino	FROBone
S1	Gioco di pratica "Al mercato"	Gioco di costruzione "Il labirinto"
S2	Gioco simbolico "FROB drago"	Gioco di regole "L'apprendista stregone"
		Gioco di regole "Il canestro"

Tab. 1. Rappresentazione delle forme assunte da FROBino e FROBone nei vari scenari di gioco progettati

Tale configurazione iterativa ha consentito di attuare un processo ricorsivo di progettazione e riprogettazione dei robot modulari e dei relativi scenari di gioco a partire dalle riflessioni emerse dall'analisi contestuale preliminare, dalle esperienze dirette della prima sperimentazione e dal dialogo con gli insegnanti coinvolti.

In questo studio, si è scelto di approfondire i casi che hanno posto le maggiori sfide al tale processo, in quanto caratterizzati da bisogni particolarmente complessi. L'analisi di queste situazioni ha richiesto l'elaborazione di adattamenti mirati per rendere accessibili gli scenari di gioco con i robot modulari. A partire da un *within-case analysis*, ossia un approfondimento analitico all'interno dello studio di caso multiplo (Mills et al., 2009), il contributo si focalizza sulla partecipazione alla sperimentazione di due bambine con disabilità complessa di scuola primaria. Il primo caso studio è rappresentato da una bambina di 6 anni (B1) con paralisi cerebrale infantile e tetraparesi spastico-distonica; il secondo si riferisce ad una bambina 7 anni (B2), con tetraparesi spastica aposturale, epilessia sintomatica, ipoacusia bilaterale, ipovisione bilaterale e disfunzione gastrointestinale[10].

10 Tali informazioni sono state raccolte dal gruppo di ricerca previo consenso scritto firmato dai genitori delle bambine.

Il presente studio si pone i seguenti obiettivi: a) esaminare il grado di accessibilità dei robot progettati ed eventuali criticità emerse in S1 per le due bambine; b) sviluppare ricorsivamente adeguati adattamenti individualizzati, ingegneristici e pedagogici in S1 e S2; c) valutarne l'efficacia nel favorire l'effettiva realizzazione delle tipologie di gioco previste all'interno degli scenari ludici in S1 e S2 e nel promuovere l'acquisizione di competenze ludiche nelle bambine.

3. Dalla progettazione alla riprogettazione, passando per l'azione

Allo scopo di analizzare gli adattamenti ingegneristici e pedagogici realizzati per rendere accessibili gli scenari di gioco e i robot progettati appare utile ripercorrere le azioni che hanno caratterizzato le diverse fasi di lavoro.

3.1 Il funzionamento delle bambine nella fase esplorativa (B1 e B2)

Le osservazioni condotte nella prima fase hanno permesso di rilevare le caratteristiche di funzionamento delle bambine nelle consuete situazioni di gioco a scuola. Esse sono state analizzate con riferimento alle dimensioni motoria, comunicativa, sensoriale e dell'attenzione.

Dall'analisi dei dati emersi dall'osservazione, B1 presentava una significativa limitazione nella motricità degli arti superiori, con movimenti di piccola ampiezza e difficoltà nell'esecuzione di compiti manuali autonomi. Sapeva eseguire semplici consegne se adeguatamente sollecitata e guidata, tramite *prompt* verbali e *modeling* da parte dell'adulto. Non si osservava mobilità funzionale volontaria degli arti inferiori e per gli spostamenti utilizzava una carrozzina, spinta dagli insegnanti e/o dai pari. Non comunicava verbalmente e si esprimeva solo a gesti. Sul piano sensoriale, non si rilevavano particolari difficoltà: la bambina manteneva il contatto oculare seguendo con lo sguardo i compagni durante il gioco. Rispetto all'attenzione, si rilevava la necessità di frequenti richiami per completare i compiti assegnati. Le attività di *routine* quotidiane richiedevano costante supporto.

B2 non presentava una mobilità degli arti inferiori; non essendo in grado di deambulare, utilizzava la carrozzina (attivata dall'adulto o dai compagni); era in grado di muovere gli arti superiori, ma non sembrava mostrare una manipolazione e una presa intenzionali di oggetti. Sul piano comunicativo, si rilevava difficoltà sia della comprensione sia della produzione comunicativa, che avveniva solo tramite gesti. Sul piano sensoriale, la bambina non rispondeva al richiamo e faticava nel mantenere il contatto oculare sia con oggetti sia con i pari/adulti.

3.2 Prima fase progettuale dei FROB e dei relativi scenari di gioco

Nella fase di progettazione e sviluppo dei robot, oltre a tener conto di queste caratteristiche di B1 e B2, si è inoltre reso necessario individuare soluzioni alternative per favorire l'interazione con FROBino che, a causa di alcuni temporanei problemi tecnici, doveva spostarsi sul pavimento. Il bastone utilizzato per guidare il robot è stato adattato per le due bambine, realizzandone una versione in gommapiuma, che veniva agganciata alla seduta della carrozzina. In questo modo, grazie alla spinta della carrozzina dai pari o da un insegnante, e a piccoli movimenti delle braccia, per B1, si pensava che sarebbe stato possibile guidare FROBino nella raccolta degli ortaggi.

Tale soluzione, tuttavia, si è rivelata non funzionale. Sia per B1 sia per B2, la distanza tra la carrozzina e il robot era tale da far uscire FROBino dal campo visivo.

Nel caso dello scenario di gioco con FROBone, è stato necessario risolvere le problematiche create nella realizzazione di un labirinto, poiché i bambini posizionavano le scatole o altri ostacoli dinanzi al robot per condurlo alla meta, ma non strutturavano un vero percorso. Al fine di coinvolgere più direttamente le bambine nella sperimentazione, si è tentato di usare le carrozzine come 'ostacolo' per il robot, immergendole così nello scenario. Tuttavia, tale adattamento non è risultato del tutto funzionale in quanto non era chiaro quanto le due bambine avessero consapevolezza dello scopo del gioco e di quanto accadeva.

3.3 Nuove informazioni raccolte in S1

Nel caso di B1, l'interazione con FROBino, ne *Il mercato,* ha evidenziato una significativa difficoltà nella mobilità degli arti superiori: la bambina, infatti, non era in grado di spostare il bastone in gommapiuma necessario alla guida del robot. È stata inoltre osservata una limitata capacità di mantenere l'attenzione. Durante la fase esplorativa con FROBone, il robot è stato posizionato sulle sue gambe ed è emersa una chiara preferenza per materiali caratterizzati da particolari *texture*. Si è altresì rilevata una risposta emotiva positiva quando la bambina veniva spinta sulla carrozzina dai pari. Infine, nella stazione dedicata al gioco di costruzione con materiali tradizionali, si è riscontrata difficoltà nel mantenere la posizione supina sul pavimento.

Nel caso di B2, è stata evidenziata una condizione di ipovisione bilaterale: la bambina non individuava gli ortaggi disposti nell'ambiente per il gioco con FROBino e, quando questi le venivano avvicinati, manifestava una preferenza esclusiva per il pomodoro e la fragola, entrambi caratterizzati dal colore rosso. Tale osser-

vazione è stata confermata dal corpo docente, che ha riferito una diagnosi di ipovisione associata a una capacità percettiva limitata al rosso. Ha inoltre mostrato una marcata preferenza per materiali con particolari *texture* e si è confermata la difficoltà nel mantenere la posizione supina sul pavimento È stato altresì rilevato piacere nell'essere spinta sulla carrozzina dai pari. Sebbene non sia possibile formulare inferenze in merito alla capacità di mantenimento dell'attenzione nella fase conclusiva della sperimentazione, la bambina ha manifestato evidenti segnali di frustrazione, plausibilmente riconducibili a condizioni di affaticamento e irritabilità. Per entrambe le bambine si sono ipotizzate difficoltà nella comprensione degli scenari di gioco proposti; tuttavia, a causa delle rilevanti difficoltà comunicative, tale ipotesi non può essere confermata con certezza.

3.4 Adattamenti ingegneristici e pedagogici per S2

Al fine di migliorare la qualità dell'interazione tra le bambine e il robot, alla luce di tali osservazioni, nella fase di riprogettazione sono stati realizzati i seguenti adattamenti: alle funzionalità e alle componenti estetiche del robot, agli scenari di gioco, al *setting* e agli *script* di gioco.

Per quanto riguarda le funzionalità e componenti estetiche del robot: a) sono stati introdotti sensori anticaduta sulla base di FROBino, per consentirne l'utilizzo sul tavolo; b) FROBino e FROBone sono stati dotati di accessori in colore rosso (prediletto da B2), come ad esempio la copertina utilizzata per scaldare la coda di FROBino e il canestro di FROBone; c) sono stati implementati materiali accessori ai robot con *texture* stimolanti a livello tattile .

Per quanto riguarda gli adattamenti agli scenari di gioco, in relazione alle difficoltà di comprensione ipotizzate, si è scelto di rendere gli accessori più coerenti con le tipologie di gioco proposte, adottando una semplificazione: nel gioco simbolico sono state create delle "monetine" con rappresentati i cibi per nutrire FROBino e la coperta; mentre per il gioco di regole l'utilizzo delle palline e del canestro ha reso più immediata la comprensione del gioco.

Inoltre, si sono apportati i seguenti adattamenti in relazione al *setting*: a) il canestro è stato realizzato in dimensioni molto ampie e posto ad un'altezza sufficiente da permettere alle bambine di vederlo chiaramente e di inserirvi dalla carrozzina la pallina rossa senza difficoltà; b) i tempi di gioco sono stati ridotti di 5 minuti per ciascuna stazione in considerazione delle difficoltà attentive di B1 e della frustrazione emersa da B2.

Infine, adattamenti importanti sono stati apportati agli *script*: a) ne *Il canestro*, sono state progettate regole di gioco simili a quelle del Baskin, i bambini con disabilità presenti in classe erano i detentori della pallina rossa, richiesta dal robot,

e dovevano inserirla nel canestro quando richiesto; b) ottenuto il loro accordo, sono state coinvolte le docenti nel ruolo di attivatore e di facilitatore del gioco, coinvolgendo le bambine e i pari ripetendo ad alta voce le regole e partecipando all'attività; c) è stato attribuito un ruolo di facilitatore anche ai pari, chiamati a spingere la carrozzina per raggiungere FROBone o avvicinando alle compagne i materiali necessari per giocare con FROBino.

4. Valutazione degli adattamenti realizzati sui due casi studio

I dati che emergono dalle osservazioni condotte tramite schede semi-strutturate e dalla successiva analisi delle videoregistrazioni evidenziano l'efficacia complessiva degli adattamenti descritti in S2. Come risulta evidente dalle Tabelle 2 e 3, gli interventi hanno favorito l'accesso e la partecipazione attiva di entrambe le bambine alle attività ludiche proposte, contribuendo al contempo a ridurre la discrepanza tra il gioco progettato e la sua concreta realizzazione durante S2. Il confronto delle schede di osservazione compilate dai ricercatori in S1 e S2 testimonia un'evoluzione significativa nelle tipologie di gioco realizzate dalle due bambine, tanto per la dimensione cognitiva di gioco quanto per quella sociale.

In riferimento a B1 (vd. Tab. 2), si rileva il passaggio da una condizione di non gioco nella fase S1, in entrambi gli scenari con i FROB, alla realizzazione, in S2, di gioco simbolico con FROBino e di gioco di regole con FROBone. Ciò suggerisce che la progressiva messa a punto degli scenari e dei robot, resa possibile dalla logica iterativa del progetto, abbia favorito l'accesso alla proposta ludica e la coerenza tra gioco progettato e realizzato (D'Ambrosio, 2025a). Tale evoluzione emerge anche dall'analisi del coinvolgimento della bambina nelle interazioni con i pari: nella fase S2, infatti, entrambi gli scenari risultano caratterizzati da forme di gioco cooperativo. La riformulazione degli scenari di gioco nella fase S2, più coerente con l'analisi dei bisogni emersi nella fase preliminare e nella S1, ha reso le proposte maggiormente accessibili e inclusive.

	Scenario di gioco proposto	Tipologia di gioco secondo la dimensione cognitiva della bambina con disabilità e tipologia di supporto offerta	Tipologia di gioco secondo la dimensione sociale della bambina con disabilità
S1	FROBino di pratica: al mercato	Non gioca, supporto molto sostanziale	Non gioca
	Affine di pratica	Gioco di pratica, supporto molto sostanziale	Gioco parallelo, Gioco associativo
	FROBone costruzione: il labirinto	Non gioca, supporto molto sostanziale	Non gioca
	Affine costruzione	Gioco di costruzione, supporto sostanziale	Gioco parallelo
S2	FROBino simbolico: FROB drago	Gioco simbolico, supporto minimo	Gioco cooperativo
	Affine simbolico	Gioco di pratica, gioco simbolico, supporto sostanziale	Gioco parallelo, Gioco cooperativo
	FROBone di regole: Il canestro	Gioco di regole,supporto sostanziale	Gioco cooperativo
	Affine di regole	Gioco di regole, supporto molto sostanziale	Gioco cooperativo

Tab. 2. Tipologie di gioco rilevate per B1 in S1 e S2 per le dimensioni cognitiva e sociale

In riferimento a B2 (vd. Tab. 3) si evidenzia una prevalenza del gioco di pratica, rilevato in entrambi gli scenari con i FROB nella fase S1 e nel gioco con FROBino in S2. Tuttavia, si nota un'importante trasformazione nell'interazione tra pari: gli adattamenti messi in atto hanno promosso una maggiore partecipazione della bambina al gioco condiviso, facendo sì che si passasse dal gioco solitario in S1al gioco parallelo in S2. È cruciale mettere in rilievo che tale processo evolutivo in S2 si manifesta esclusivamente in presenza di robot. Tale dato sottolinea il potenziale della tecnologia, soprattutto se integrata con una mediazione adulta consapevole e pedagogicamente solida, nel superamento di numerose barriere all'accesso e alla partecipazione al gioco (Besio & Bonarini, 2022).

	Scenario di gioco proposto	Tipologia di gioco secondo la dimensione cognitiva della bambina con disabilità e tipologia di supporto offerta	Tipologia di gioco secondo la dimensione sociale della bambina con disabilità
S1	FROBino di pratica: al mercato	Gioco di pratica, supporto molto sostanziale	Gioco solitario
	Affine di pratica	Gioco di pratica, supporto molto sostanziale	Gioco solitario
	FROBone costruzione: il labirinto	Gioco di pratica, supporto molto sostanziale	Gioco solitario
	Affine costruzione	Gioco di pratica, supporto molto sostanziale	Gioco solitario
S2	FROBino simbolico: FROB drago	Gioco di pratica, supporto sostanziale,	Gioco parallelo
	Affine simbolico	Gioco di pratica, gioco simbolico, supporto sostanziale	Gioco solitario
	FROBone di regole: il canestro	Gioco di regole, supporto molto sostanziale	Gioco parallelo
	Affine di regole	Gioco di pratica, supporto molto sostanziale	Gioco solitario

Tab. 3. Tipologie di gioco rilevate per B2 in S1 e S2 per le dimensioni cognitiva e sociale

5. Conclusioni

Gli esiti emersi dall'analisi dei due casi studio consentono di formulare alcune considerazioni conclusive rilevanti sul piano sia metodologico sia pedagogico.

Il percorso iterativo che ha caratterizzato FROB si conferma una scelta metodologica efficace. Il passaggio da S1 a S2 non ha rappresentato una semplice revisione tecnica, bensì un processo di riprogettazione fondato sull'osservazione in situazione, sul confronto interdisciplinare e sull'ascolto dei contesti educativi. Inoltre, i risultati mostrano come l'introduzione di robot modulari, se accompagnata da una progettazione attenta e contestualizzata, possa contribuire a ridurre le barriere alla partecipazione ludica (Besio & Bonarini, 2022). Nei due casi analizzati, il passaggio da condizioni di non gioco o gioco solitario a forme di gioco simbolico, di regole e cooperativo evidenzia un ampliamento significativo delle possibilità di accesso e coinvolgimento. Sebbene non sia possibile affermare con certezza che gli adattamenti realizzati siano stati efficaci, poiché le due sperimentazioni hanno previsto l'implementazione di scenari ludici differenti, gli esiti sug-

geriscono che il potenziale inclusivo della tecnologia non risieda esclusivamente nel dispositivo in sé, ma nella qualità dell'integrazione tra le caratteristiche del bambino, la consapevolezza dell'adulto, i materiali e l'organizzazione del contesto (Besio et al., 2017).

Bibliografia

Besio, S. (2018). Un nuovo modello per il gioco del bambino con disabilità. L'azione COST LUDI – Play for Children with Disabilities. In *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, *17*(4), 307–314.

Besio, S., & Bonarini, A. (2022). *Robot play for all: Developing toys and games for disability*. Springer Nature, Cham, CH.

Bianquin, N, & Bulgarelli, D. (2017). Conceptual review of play. In Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V.. *Play development in children with disabilities*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Bianquin, N. (2018). How can I, as an adult, facilitate play. *Guidelines for supporting children with disabilities' play. Methodologies, tools, and contexts*, 50-58.

Cecchetti, S., D'Ambrosio, S. & Prina, E. (in press). Gioco e inclusione: riflessioni metodologiche sul progetto Family of ROBots (FROB). In Atti Convegno SIPeS *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone* (2024), Università degli Studi Kore di Enna.

D'Ambrosio, S., Cecchetti, S., Guerrieri, L., Panelli, E., Prina, E., Cazzaniga, P., Bianquin, N., & Bonarini, A. (2025a, September). Inclusive play through robotic toys and accessible design: A child-centered approach. In Mavrou, K. & Encarnacao, P. (Eds.) *Technology for Inclusion and Participation for All: Recent Achievements and Future Directions - International Conference of the Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe* (pp. 335–342).

D'Ambrosio, S., Gilardoni, A., Giraldo, M., Cazzaniga, P., & Besio, S. (2025b, September). Inclusive play through robots: Insights from early experimentation. In Mavrou, K. & Encarnacao, P. (Eds.) *Technology for Inclusion and Participation for All: Recent Achievements and Future Directions - International Conference of the Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe* (pp. 343–350).

D'Ambrosio, S., & Prina, E. (2025). Gioco e inclusione nella scuola primaria e dell'infanzia: idee degli insegnanti attraverso i focus group del progetto FROB. In Amatori, G. & Maggiolini, S. *Buone Idee. Studi e Ricerche in Pedagogia e Didattica Speciale*, *7*, (966–977). Università Europea di Roma.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2011). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. Bloomsbury Publishing USA.

Garvey, C. (1990). *Play* (Vol. 27). Harvard.

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research*.

Organisation of the United Nations. (1989). Convention on the Rights of Children. New York: United Nations.

Organisation of the United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: United Nations.

Panelli, E., Guerrieri, L., & Bonarini, A. (2025). Play robots to develop competences. *Frontiers in Robotics and AI*, *12*, 1646523. Editor Maria Impedovo, Aix-Marseille Université, France.

Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood.* London: Routledge.

Stagnitti, K. (2007–2022). *Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)*. Australian Council for Educational Research.

Visalberghi, A. (1956). *Il gioco nell'infanzia*. Torino: Loescher.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage: Thousand Oaks. CA.

(ST)
Sezione Trasversale

ST – 1
Il PUP Pegaso4Inclusione: anticipare la normativa per promuovere inclusione ed empowerment

Stefania Morsanuto[1], Maria Concetta Carruba[2], Pierpaolo Limone[3]

Il presente lavoro analizza l'inclusione universitaria come processo sistemico e trasformativo, superando approcci compensativi e burocratici a favore di modelli capaci di integrare personalizzazione, partecipazione e qualità della vita. A partire dal quadro teorico della prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF e dai recenti sviluppi normativi italiani, il contributo approfondisce il Modello Pegaso 4 Inclusion come proposta pedagogica e organizzativa orientata al progetto di vita dello studente. Particolare attenzione è dedicata al Piano Universitario Personalizzato (PUP), inteso come dispositivo operativo in grado di connettere dimensioni didattiche, organizzative e relazionali, promuovendo empowerment, autonomia e corresponsabilità educativa. Il lavoro valorizza inoltre il ruolo delle tecnologie digitali e delle competenze docenti, lette attraverso il quadro DigCompEdu, come leve per l'accessibilità e la flessibilità dei contesti di apprendimento. Nel complesso, l'inclusione emerge come criterio di qualità dell'istituzione universitaria e come orizzonte etico e pedagogico per l'innovazione dell'istruzione superiore.

Keywords: Inclusione universitaria, progetto di vita, Piano Universitario Personalizzato, qualità della vita, didattica inclusiva

1. Quadro teorico di riferimento per l'inclusione universitaria

Il sistema universitario contemporaneo è attraversato da una trasformazione strutturale che rende la variabilità umana – studenti con disabilità visibili e invisibili, DSA, fragilità psicologiche, studenti lavoratori, caregiver e provenienti da contesti migratori – una condizione ordinaria e non più eccezionale, determinando il definitivo superamento del paradigma dell'integrazione ex-post fondato su deroghe compensative che non mettono in discussione l'impianto rigido della didattica e

1 Prof.ssa Associata, Università Pegaso.
2 Prof.ssa Associata, Università Pegaso.
3 Prof. Ordinario, Università Pegaso.

della valutazione; in tale scenario il Modello Pegaso 4 Inclusion propone una riconfigurazione dell'università come ambiente capacitante, assumendo il progetto di vita quale principio pedagogico e organizzativo in coerenza con l'ICF dell'OMS e con il quadro normativo italiano (Legge 227/2021; D.lgs. 62/2024), secondo cui la disabilità non risiede nella persona ma emerge dallo scarto funzionale tra le sue capacità e le richieste dell'ambiente, cosicché un'interfaccia digitale non accessibile o una prova d'esame che sovraccarichi la memoria di lavoro producono una vera e propria disabilità istituzionale; il modello, ispirato alla pedagogia speciale partecipativa, all'Index for Inclusion e alle indicazioni OCSE e ANVUR sull'equità e sulla qualità della didattica universitaria, integra quattro cornici teoriche – ICF come fondamento ontologico, progetto di vita come orizzonte educativo, corresponsabilità come metodo e Universal Design for Learning come dispositivo progettuale – e si traduce operativamente in quattro dimensioni tra loro interconnesse:

- la dimensione organizzativa di governance inclusiva, fondata sull'istituzione di un Inclusion Board di Ateneo con rappresentanti di studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo, esperti ICF e referenti di digital learning, supportato da un cruscotto di monitoraggio ICF-based per l'analisi sistemica di barriere e facilitatori;
- la dimensione didattica di progettazione per la variabilità, che supera la logica compensativa attraverso il paradigma UDL garantendo molteplici modalità di accesso (video sottotitolati, materiali accessibili, mappe concettuali), di espressione (esami orali, project work, portfolio) e di coinvolgimento (didattica asincrona, tutoring tra pari, laboratori riflessivi);
- la dimensione valutativa orientata all'Equity Assessment, che distingue tra competenza disciplinare e carico cognitivo strumentale mediante rubriche ICF-based, audit annuali sulle prove d'esame e sperimentazione di prove autentiche per evitare distorsioni valutative e produzione di disabilità istituzionale;
- la dimensione digitale dell'inclusione tecnologica, che, alla luce del DigCompEdu, interpreta le tecnologie come ambienti di mediazione cognitiva promuovendo formazione dei docenti sull'accessibilità, LMS personalizzabili per l'empowerment degli studenti e learning analytics per l'individuazione precoce delle barriere, delineando così un'università che non si limita ad accogliere la differenza ma si ristruttura grazie ad essa, facendo dell'inclusione il criterio fondativo di un'ecologia istituzionale della partecipazione e dell'eccellenza accademica.

In questa prospettiva l'inclusione cessa di essere un adempimento normativo e diviene un vero indicatore di qualità sistemica dell'intero ateneo.

1. Dal PDP-U al PUP: superare la logica compensativa

Il recente panorama legislativo italiano evidenzia un'accelerazione significativa verso una concezione dell'inclusione centrata sull'autonomia e sull'autodeterminazione, in cui lo studente non è più oggetto di tutela assistenziale ma soggetto di diritti e protagonista del proprio progetto esistenziale: il D.Lgs. 62/2024, in attuazione della Legge 227/2021, introduce infatti il Progetto di Vita come dispositivo giuridico e pedagogico unitario per la garanzia dei diritti civili, sociali e formativi, imponendo anche alle università di riorientare i propri dispositivi verso una presa in progetto della persona lungo l'intero arco delle transizioni formative e professionali; in questo contesto il Disegno di Legge 1508/2025, che ipotizza l'introduzione di un Piano Didattico Personalizzato Universitario (PDP-U) per studenti con DSA, rappresenta un segnale di attenzione importante ma rischia, se non accompagnato da una profonda revisione culturale, di produrre una deriva burocratica e medicalizzante, nella quale lo studente venga cristallizzato nel proprio disturbo e ridotto a un insieme di misure compensative standardizzate. In risposta a tale rischio, il Modello Pegaso 4 Inclusion propone l'evoluzione verso il Piano Universitario Personalizzato (PUP), concepito non come documento reattivo ma come strumento proattivo di sviluppo delle competenze, fondato su un'analisi funzionale delle funzioni esecutive – pianificazione, autoregolazione, flessibilità cognitiva, memoria di lavoro, gestione del carico emotivo – messe in relazione con le specifiche richieste del corso di studi, con i contesti digitali utilizzati e con le prospettive di transizione verso il mondo del lavoro; il PUP non si limita quindi a prevedere strumenti compensativi, ma struttura un vero e proprio percorso di potenziamento, che integra obiettivi di autonomia, strategie metacognitive, dispositivi di auto-monitoraggio e interventi di tutoring mirato, rendendo lo studente progressivamente meno dipendente dalle misure di supporto. Per garantire un reale empowerment, il PUP prevede inoltre una revisione obbligatoria annuale, in coerenza con il Progetto di Vita, che consente di ricalibrare il profilo funzionale, ridefinire gli obiettivi e adattare le strategie in funzione dei progressi raggiunti e della crescente complessità degli insegnamenti, trasformando il percorso universitario in un processo evolutivo di emancipazione e non in una semplice gestione amministrativa del bisogno.

2. Il Piano Universitario Personalizzato come dispositivo operativo e trasformativo

In conformità con il Modello Pegaso 4 Inclusion, la transizione dal piano compensativo tradizionale al Piano Universitario Personalizzato (PUP) rappresenta il superamento di una logica puramente burocratica a favore di un dispositivo operativo di progettazione integrata che connette dimensioni didattiche, organizzative

e relazionali per promuovere l'autonomia e l'*empowerment* degli studenti. Il PUP orienta la definizione dei percorsi formativi, l'uso di strumenti tecnologici e l'organizzazione delle attività di tirocinio, favorendo una presa in carico globale che rafforza la coerenza del sistema universitario e la qualità della vita accademica. Tale personalizzazione segue i tre pilastri dello Universal Design for Learning (UDL) per agire strategicamente sui network neurali dell'apprendimento:

– Rappresentazione (il "cosa"): fornitura di contenuti multimodali (audio, video, testi strutturati) per ottimizzare la processazione cognitiva dello studente con DSA;
– Azione ed Espressione (il "come"): utilizzo di diverse modalità di output valutativo (saggi, mappe dinamiche o discussioni orali) per verificare la competenza critica;
– Coinvolgimento (il "perché"): potenziamento della motivazione intrinseca e riduzione dell'ansia mediante strategie di *scaffolding* che favoriscano la persistenza nello studio.

In questa prospettiva, l'accessibilità tecnologica non rappresenta un semplice prerequisito tecnico, ma costituisce il vero fondamento infrastrutturale dell'inclusione, assumendo una valenza pedagogica, culturale e politica che ridefinisce il concetto stesso di qualità della didattica universitaria. L'integrazione sistematica dell'Area 5 del DigCompEdu – "Valorizzazione degli studenti" impone una riconfigurazione delle competenze professionali dei docenti, chiamati non solo a padroneggiare strumenti digitali, ma a progettare intenzionalmente ambienti di apprendimento accessibili, flessibili e personalizzabili, in grado di rispondere alla variabilità funzionale degli studenti fin dalla fase di ideazione dei materiali e delle attività formative. Ciò implica l'adozione strutturale degli standard WCAG 2.2, non come vincolo formale, ma come grammatica progettuale: testi semanticamente marcati, contenuti multimodali, descrizioni alternative per gli elementi visivi, interfacce navigabili da tastiera, formati interoperabili e criteri di valutazione capaci di distinguere il costrutto disciplinare dalle abilità strumentali.

In questo scenario, le tecnologie assistive – dalla sintesi vocale ai software di scrittura predittiva, dai sistemi di mind mapping ai tool di annotazione collaborativa, fino agli ambienti di intelligenza artificiale generativa – non vengono più concepite come "agevolazioni individuali" ma come dispositivi di mediazione cognitiva diffusa, che trasformano il modo di accedere ai contenuti, di organizzare il pensiero e di rappresentare la conoscenza. Il Piano Universitario Personalizzato non si limita quindi ad autorizzarne l'uso, ma ne struttura l'impiego come percorso di competenza, includendo obiettivi di alfabetizzazione digitale critica, riflessione metacognitiva sull'uso degli strumenti, consapevolezza dei limiti etici e metodologici dell'IA e capacità di trasferimento in contesti professionali. In tal

modo, il PUP converte il supporto tecnologico in un investimento formativo a lungo termine, che rafforza l'empowerment degli studenti e ne sostiene l'autodeterminazione, favorendo il passaggio da una dipendenza strumentale a una padronanza riflessiva delle tecnologie.

L'accessibilità digitale diviene così un indicatore tangibile della qualità inclusiva dell'ateneo: un ambiente tecnologicamente accessibile non solo riduce le barriere, ma amplia le opportunità di partecipazione, migliora il benessere, sostiene la motivazione e innalza il livello complessivo dell'esperienza formativa. In questa prospettiva, l'università non si limita ad "aprire le porte" alla diversità, ma si trasforma in un ecosistema abilitante, in cui le competenze digitali inclusive diventano patrimonio condiviso e leva strategica per la cittadinanza attiva e per l'innovazione sociale.

Il rigore scientifico del processo con cui la commissione opera e si muove per la definizione dei PUP è garantito da una sorta di Griglia di Osservazione Pedagogica (G.O.P.) utile per identificare le aree da attenzionare e le possibili modalità equipollenti che vengono poi personalizzate. Le aree prese in esame possono essere così sintetizzate:

– Funzioni Esecutive (ricadute sul piano della pianificazione e tempi): si prevedono suddivisioni delle prove, checklist procedurali e tempi aggiuntivi del 30%;
– Processazione (ricadute sul piano della lettura e memoria di lavoro): si ricorre a sintesi vocale, mappe concettuali e scelta tra prova scritta o orale;
– Dimensione Digitale/Relazionale (ricadute sul piano della autonomia e ansia): si implementano prove su PC, colloqui in forma protetta e mediazione del tutor.

Area di Analisi	Indicatori di Funzionamento	Supporti e Modalità Equipollenti
Funzioni Esecutive	Difficoltà nella pianificazione dei task e nella gestione dei tempi di consegna.	Suddivisione dell'esame in moduli; uso di checklist procedurali; tempo aggiuntivo (+30%).
Processazione	Lentezza nella velocità di lettura; limitazioni nella memoria di lavoro.	Utilizzo di sintesi vocale; ricorso a mappe concettuali; scelta tra esame orale o scritto.
Digitale / Relazionale	Grado di autonomia nell'uso degli strumenti; gestione dell'ansia prestazionale.	Svolgimento delle prove su PC; colloqui in forma protetta; mediazione diretta del tutor.

L'adozione del PUP implica una trasformazione culturale che eleva l'inclusione a criterio di qualità per la *governance* e la formazione; pertanto, il piano è oggetto di valutazione multilivello e viene rivisto obbligatoriamente ogni anno accademico per individuare criticità strutturali e promuovere miglioramenti condivisi in linea con il paradigma del progetto di vita.

3. Conclusioni e prospettive future

Il Modello Pegaso 4 Inclusion porta a maturazione una concezione del Piano Universitario Personalizzato (PUP) come dispositivo ad alta densità pedagogica, capace di agire simultaneamente sul piano formativo, organizzativo e culturale dell'istituzione universitaria. Il PUP non è un semplice documento di accompagnamento allo studio, ma un meccanismo di regolazione sistemica che orienta i processi decisionali, la progettazione didattica e le politiche di ateneo, ponendosi come cerniera operativa tra progetto di vita, Universal Design for Learning, quadro normativo e sistemi di assicurazione della qualità. Esso consente di tradurre i principi dell'ICF in pratiche istituzionali osservabili, rendendo visibile l'interazione tra fattori personali, richieste ambientali e opportunità di partecipazione, e promuovendo una cultura della corresponsabilità educativa che supera definitivamente la logica dell'adattamento ex-post.

In questo quadro, il monitoraggio e la valutazione del PUP assumono la forma di un processo riflessivo permanente, orientato non alla verifica di conformità ma alla produzione di apprendimento organizzativo. Il ciclo valutativo è strutturato in fasi iterative – osservazione, analisi, riprogettazione, sperimentazione – che permettono di capitalizzare l'esperienza dei singoli casi e di trasferirla a livello sistemico, trasformando l'inclusione in una competenza istituzionale. Il modello prevede la costruzione di dashboard integrate che mettano in relazione dati sul funzionamento degli studenti, indicatori di processo e risultati di apprendimento, generando evidenze utili per la governance e per la pianificazione strategica di ateneo.

La valutazione multilivello del PUP si articola su tre piani fortemente interconnessi. Sul piano individuale, l'attenzione si concentra sull'evoluzione delle funzioni esecutive, sull'aumento della partecipazione attiva, sullo sviluppo dell'autonomia decisionale e sulla percezione di autoefficacia, rilevati mediante strumenti misti – scale di autovalutazione, questionari standardizzati, interviste narrative, e-portfolio, rubriche di competenza – che consentono di cogliere non solo gli esiti ma anche i processi di apprendimento e di autoregolazione. Sul piano organizzativo, il monitoraggio investe la qualità delle interazioni tra i diversi attori – docenti, tutor, servizi, segreterie – la coerenza tra progettazione didattica e dispositivi di supporto, la rapidità delle risposte ai bisogni emergenti e la capacità

dell'ateneo di apprendere dai casi complessi, configurando il PUP come strumento di audit pedagogico e organizzativo. Sul piano istituzionale, infine, il PUP diventa un indicatore sistemico di qualità, utile a misurare la riduzione delle barriere ambientali e digitali, l'andamento del successo formativo, la continuità delle carriere e i livelli di benessere della popolazione studentesca, alimentando i processi di autovalutazione e accreditamento secondo i criteri ANVUR e OCSE.

Le prospettive di ricerca che si aprono a partire dal Modello Pegaso 4 Inclusion rafforzano ulteriormente la portata trasformativa del PUP. In primo luogo, la realizzazione di studi longitudinali consente di analizzare l'impatto della personalizzazione sui percorsi accademici, sulle transizioni critiche e sull'inserimento professionale, offrendo dati empirici sulla relazione tra progetto di vita, autonomia e successo occupazionale. In secondo luogo, l'analisi delle competenze inclusive dei docenti, attraverso strumenti ancorati al DigCompEdu, permette di esplorare come le pratiche digitali, valutative e relazionali influenzino l'empowerment degli studenti e la qualità dell'ambiente di apprendimento. In terzo luogo, l'integrazione sistematica dei dati provenienti dai PUP nei sistemi di assicurazione della qualità di ateneo apre la strada a modelli di evidence-based inclusion, in cui l'inclusione diviene una dimensione osservabile, misurabile e migliorabile, e non più un principio astratto. In questa prospettiva, il PUP non è soltanto uno strumento di supporto allo studio, ma un motore di innovazione istituzionale, capace di orientare l'università verso una nuova ecologia della partecipazione, fondata su autonomia, responsabilità condivisa e giustizia educativa.

Bibliografia

Giaconi, M. (2019). *Educazione e inclusione. Percorsi pedagogici tra scuola e università.* Franco Angeli.

Giaconi, M. (2023). *Didattica inclusiva e tecnologie digitali.* Pensa Multimedia.

Aiello, P. (2020). *Pedagogia speciale per l'inclusione universitaria.* Pensa Multimedia.

Aiello, P. (2022). *L'empowerment degli studenti con BES nell'università.* Franco Angeli.

Bocci, F. (2017). *L'università inclusiva. Prospettive pedagogiche e sfide istituzionali.* Pensa Multimedia.

Bocci, F. (2021). *Inclusione e trasformazione universitaria: un modello per l'innovazione.* Franco Angeli.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education.

Slee, R. (2018). *Inclusive education? International policy regimes and global practices.* Routledge.

Florian, L. (2015). *The Sage Handbook of Special Education.* Sage Publications Ltd.

Borgonovi, E., Comellini, F. A., Ferrucci, F., Mason, L., Migliaccio, G., Scaletta, A., ... & Setteducati, E. (2022). Gli studenti con disabilità e DSA nelle università

italiane. *Una risorsa da valorizzare. Rapporto ANVUR (Angenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca). Versione del*, *10*(03), 2022.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing.

Vimi Neeroo, L. B., Martin, S., & Swaleha, P. (2024). Inclusive Education in Higher Education Institutions: A Comprehensive Review of Key Components and Framework for Implementation. *Journal of Business and Social Sciences*, *2024*(15), 1-9

Antoninis, M., Alcott, B., Al Hadheri, S., April, D., Fouad Barakat, B., Barrios Rivera, M., ... & Weill, E. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?.*

ST – 2
L'intervento educativo speciale nell'autismo giovane e adulto grave sulle alterazioni sensoriali in iper e ipo

Sangalli A. Luigi[1], Lenzi Serena[2], Paoli Gabriele[3]

Le anomalie nell'elaborazione sensoriale in iper e ipo nell'autismo sono state a lungo osservate, (Delacato, 1976) ma solo da poco hanno ottenuto un riconoscimento formale nei criteri diagnostici (DSM-5, 2014). Esse costituiscono una dimensione centrale, sebbene spesso trascurata, nel profilo di funzionamento dell'ASD, comportando significative compromissioni nell'adattamento all'ambiente, nella socialità e nella comunicazione. Molti problemi comportamentali come l'autolesionismo, i sensorismi (stereotipie), ecolalie e comportamenti rituali, trovano spesso la loro origine in alterazioni della sensorialità in iper o ipo. Le ricerche scientifiche si sono concentrate sulla misurazione delle alterazioni sensoriali, riuscendo, solo recentemente, a registrare queste anomalie (Patil, O., & Kaple, M. N. 2023, Takach, K. E., et al. 2025). Oltre al riconoscimento delle alterazioni, resta aperto il 'come' intervenire per riequilibrare o contenere le alterazioni sensoriali. Questo articolo presenta il modello di intervento educativo speciale per giovani e adulti con grave ASD sperimentato al centro socio sanitario riabilitativo per l'autismo Casa "Sebastiano" (Coredo, Trento), con focus specifico sulle alterazioni sensoriali. Il progetto è finalizzato alla valutazione di tali alterazioni attraverso la stesura di un "profilo sensoriale" (Bogdashina O., 2021) e alla progettazione di interventi educativi speciali volti a ridurre il disagio, prevenire il sovraccarico sensoriale e promuovere strategie di autoregolazione e partecipazione attiva. Nel contributo vengono illustrate le strategie utilizzate e i risultati ottenuti.

Keywordss: autismo, alterazioni sensoriali, ipersensibilità, iposensibilità, intervento educativo speciale

1 Pedagogista, professore a contratto Università di Verona.
2 Educatrice presso centro socio sanitario riabilitativo per l'autismo Casa "Sebastiano" (Coredo, Trento).
3 Psicologo, presso centro socio sanitario riabilitativo per l'autismo Casa "Sebastiano" (Coredo, Trento).

1. Introduzione

La ricerca sull'autismo si è storicamente concentrata sulle difficoltà sociali, comunicative e cognitive. Il primo a formulare una descrizione dettagliata del profilo sensoriale alterato in iper e ipo nell'autismo è stato Delacato nel 1976. Le sue teorie purtroppo non trovarono visibilità. Solo nel 2003 Olga Bogdashina ripropose le teorie di Delacato, ottenendo maggiore visibilità. O'Neill M (1997) suggerisce la necessità di approfondire il tema delle alterazioni sensoriali. Nel tempo sempre più studiosi hanno evidenziato l'elaborazione sensoriale atipica (Baranek, 1997; Gomes E., 2008, O'Riordan 2006, Baron-Cohen 2017). Le alterazioni senso-percettive sono talmente pervasive da essere state integrate nei criteri diagnostici del DSM-5. Le alterazioni sensoriali rappresentano una caratteristica fondamentale e diffusa nell'autismo. Iarocci (2006) sottolinea che l'elaborazione sensoriale atipica è inerente alla condizione. La prevalenza di queste alterazioni è estremamente alta, interessando fino al 90% dei soggetti autistici (Baranek, 1997; O'Neill, 1997). Marco et al. (2011) confermano questa cifra, riportando che il 96% dei bambini con ASD presenta pattern di ipo o ipersensibilità in molteplici domini sensoriali.

Queste atipie si manifestano con due modalità principali, spesso compresenti nello stesso individuo (Baranek, 1997; O'Neill, 1997, Delacato, 1976, Gomes E., 2008, O'Riordan 2006, Robertson, C. E., 2017)

- **Iposensibilità:** Una risposta insufficiente o assente a stimoli sensoriali.
- **Ipersensibilità:** Una risposta comportamentale esagerata a stimoli che per altri sono neutri.

Esiste un terzo sistema di alterazione

- **Rumore bianco:** Una risposta generata dai sistemi sensoriali a livello centrale, ma indipendente dagli stimoli esterni (Delacato, 1976)

2. Evidenze Neurofisiologiche

La ricerca neurofisiologica ha iniziato a svelare i substrati neurali di queste anomalie sensoriali, mostrando che non si tratta di problemi degli organi di senso periferici, ma di una differente elaborazione del SNC (Sistema Nervoso Centrale) agli stimoli. Secondo Pedrinazzi (2025), la possibile causa delle alterazioni sensoriali, è da ricercarsi in una anomalia della sostanza reticolare.

- **Elaborazione Uditiva:** O'Riordan (2006) evidenzia come le anomalie siano particolarmente frequenti in risposta al suono. Studi elettrofisiologici hanno dimostrato disfunzioni a diversi livelli della via uditiva. Gomot et al. (2002) hanno trovato una correlazione tra ipersensibilità ai suoni e una disfunzione della corteccia frontale sinistra, con una latenza neurale ridotta e anomala. Kamita MK (2020) specificano che, sebbene le valutazioni periferiche dell'udito siano spesso nella norma, si osservano alterazioni nei potenziali evocati del tronco encefalico e corticali, suggerendo una compromissione delle vie uditive a livello del tronco e delle regioni corticali. Whitehouse e Bishop (2008) aggiungono un tassello importante mostrando che, i bambini con autismo ad alto funzionamento, possono inibire attivamente le risposte a flussi ripetuti di parole, come se "spegnassero" l'attenzione a stimoli uditivi non salienti.
- **Elaborazione Tattile:** nonostante la sensibilità tattile sia comunemente riportata (Wiggins et al., 2009), ha ricevuto minore attenzione nei ricercatori. Studi di MEG (Magneto Encefalo Grafia) condotti da Coskun et al. (2009) hanno dimostrato anomalie nell'organizzazione delle mappe somatosensoriali corticali in individui con autismo. Ricerche più recenti, come quella di Espenhahn et al. (2023), confermano un'elevata reattività tattile nei bambini autistici e suggeriscono una differenza nell'elaborazione centrale, indicando una velocità di processamento più rapida.
- **Elaborazione visiva**:iIndividui con ASD spesso presentano una capacità nella percezione dei dettagli e abilità superiori in ricerche visive, molta memoria fotografica e attenzione alle piccole variazioni di dettagli, ma mostrano una ridotta sensibilità alla percezione globale. (Sandeep, R. S. S. 2024, Joseph RM, 2009). Studi EEG hanno documentato un deficit specifico nella rilevazione dei contorni già intorno a 120ms dopo aver dato uno stimolo, associato a disfunzioni nelle fasi dell'elaborazione visiva (Guy J. et al 2015).
  È stata inoltre rilevata una performance migliore nei compiti di ricerca visiva, dovuta ad un'alterata discriminazione locale, piuttosto che da strategie di attenzione o memoria spaziale. (Zhou R.Y., et al. 2023). Stimoli semplici favoriscono l'ASD, stimoli che richiedono integrazione complessa penalizzano l'ASD (Chahboun S., 2025, Van der Hallen R., 2019)
- **Gusto e olfatto**: gli studi mostrano percentuali differenti di alterazione tra gusto e olfatto. Goldschlager 2025; Chen N., 2022)
- **Basi Neuroanatomiche e di Connettività:** diverse ricerche hanno cercato di localizzare le aree cerebrali coinvolte in queste alterazioni (Takahashi, T. 2016). Tecchio et al. (2003) suggeriscono che disturbi in amigdala e ippocampo possano influenzare l'elaborazione sensoriale e la memoria. Jann et al. (2015) hanno riscontrato pattern alterati di perfusione a riposo in giovani con ASD, con iper-perfusione frontotemporale e ipo-perfusione nella corteccia cingolata dorsale anteriore, entrambe correlate a maggiori menomazioni sociali. Questi

dati sono coerenti con l'idea di una connettività funzionale interrotta, come discusso da Li et al. (2021), che hanno passato in rassegna studi di MRI, PET e SPECT evidenziando traiettorie di sviluppo anomale e alterazioni metaboliche e dei neurotrasmettitori nei circuiti neurali dell'ASD.

3. Integrazione Multisensoriale e Implicazioni per le Funzioni Complesse

Le difficoltà sensoriali nell'autismo non si limitano all'elaborazione di un singolo canale (unimodale), ma si estendono all'integrazione di informazioni provenienti da più sensi. Bebko et al. (2006) hanno dimostrato che i bambini con autismo mostrano difficoltà nell'integrazione multisensoriale di ordine superiore, in particolare nella discriminazione della sincronia temporale tra stimoli visivi e uditivi. Questo deficit ha implicazioni dirette sulla comprensione del parlato in contesti reali, dove si integrano labiale (vista) e voce (udito).

Le conseguenze di queste atipie si riverberano sulle funzioni complesse che caratterizzano l'autismo. Marco et al. (2011) ipotizzano che le differenze nell'elaborazione sensoriale possano effettivamente essere alla base di alcune caratteristiche principali, come il ritardo del linguaggio (derivante da atipie nell'elaborazione uditiva) e la difficoltà nell'interpretare le emozioni dal volto (derivante da atipie nell'elaborazione visiva). In questa prospettiva, la sensorialità atipica non è un sintomo accessorio, ma un elemento costitutivo che plasma lo sviluppo sociale e comunicativo fin dalle prime fasi di vita.

Le ricerche presentate confermano che le atipie sensoriali sono un elemento pervasivo e centrale nell'autismo, con una base neurobiologica solida e documentata. L'evidenza converge nel mostrare che:

- **L'alterazione è centrale, non periferica:** i problemi risiedono nell'elaborazione cerebrale degli stimoli, non nella ricezione sensoriale periferica (udito, vista, tatto).
- **Coinvolge molteplici canali:** sebbene l'udito sia il più studiato, anche tatto, vista, olfatto e propriocettività sono frequentemente atipici.
- **Ha un impatto a cascata:** le difficoltà nell'elaborazione di base e nell'integrazione multisensoriale compromettono lo sviluppo di abilità complesse come il linguaggio, l'interazione sociale e la comunicazione emotiva.

La comprensione di questi meccanismi è fondamentale non solo per la diagnosi, ma anche per lo sviluppo di interventi mirati che possano migliorare la qualità della vita delle persone autistiche, aiutandole a gestire un mondo sensoriale spesso percepito come caotico o doloroso. La recente inclusione dei criteri sensoriali nella diagnosi di autismo rappresenta un passo avanti fondamentale verso

una presa in carico più globale e rispettosa dell'unicità percettiva di ogni individuo.

4. Dall'osservazione al progetto educativo sulla sensorialità

La prima azione da compiere è quella di creare un profilo sensoriale per comprendere quali sono i sensi alterati nella persona con ASD. Si inizia dall'osservazione della persona nei vari contesti, i comportamenti, le stereotipie, i sensorismi. Parlare con la famiglia per raccogliere la storia delle alterazioni sensoriali è fondamentale; la comparsa dei primi sintomi, l'evoluzione negli anni, nelle varie esperienze scolastiche, negli ambienti di casa ed esterni. Attraverso domande mirate capita spesso che la famiglia capisca, anche a distanza di anni i motivi di alcuni comportamenti. È l'esempio di F. che si svegliava tutte le notti in inverno alle 3 del mattino. Nella parete dietro al suo letto passavano tutte le tubature del riscaldamento e a quell'ora iniziava un ricircolo di acqua. (anche con il cambio dell'ora da solare a legale avveniva alle 3 perché il ricircolo era programmato). Oppure R. che non voleva mai entrare a casa dei nonni paterni mentre adorava i nonni materni. Il nonno paterno era sordastro e utilizzava un tono di voce alto, mentre la nonna si era abituata a parlare alzando la voce per farsi sentire. Il nonno materno era spesso afono e R. gli correva incontro e stava volentieri in braccio con lui.

Molti disturbi sensoriali si sviluppano, si organizzano o disorganizzano a partire da una serie di fattori ed esperienze. L'aver frequentato una scuola dell'infanzia molto rumorosa, l'aver avuto educatori con toni di voci eccessivamente acuti, l'aver vissuto situazioni olfattive difficili, esperienze ricche di carichi visivi o tattili portano la persona ad un tentativo di difesa e di sopravvivenza. Cercano una soluzione per stare bene. La domanda più ricorrente è relativa alla necessità o meno di togliere o cancellare una stereotipia o un sensorismo. Questa domanda nasce dalla percezione della stereotipia come comportamento problema, non dalla valutazione della funzione della stessa. Dal nostro punto di vista la stereotipia va valutata per capirne la funzione, la necessità. Quello che spesso vediamo in età adolescenziale e adulta è il frutto di un'evoluzione. In questo percorso la persona ha cercato delle soluzioni, tentato di difendersi utilizzando sensorismi o stereotipie, agiti comportamentali, tentato di chiudere canali sensoriali o spostare l'attenzione su altri. Innanzitutto si procede a definire un profilo di funzionamento sensoriale, distinguendo i vari canali: tatto, vista, udito, vestibolare, gusto e olfatto. Per ognuno, partendo dall'analisi dei comportamenti e dall'evoluzione di questi, si cerca di comprendere le tipologie di alterazioni sensoriali presenti, in iper o ipo. Si cercano poi gli eventuali sinestesie, ovvero la combinazione di due (o più) canali sensoriali tra di loro e come, questi canali, vengono coinvolti attivati o disattivati.

Durante il periodo di osservazione si cercano conferme rispetto al funzionamento dei canali sensoriali con piccoli esperimenti.

Il profilo di funzionamento elaborato (Fig. 1) analizza i seguenti sensi e se sono in iper, ipo oppure nella norma:

CANALE	OK	IPER	IPO
Tatto superficiale			
Tatto profondo			
Propriocezione			
Udito			
Visione centrale			
Visione periferica			
Olfatto			
Gusto			
Tatto in bocca			
Vestibolare			

Fig. 1. Esempio di tabella di valutazione

L'intervento educativo sulle alterazioni della sensorialità si basa sulla possibilità di riequilibrale la percezione dell'organo di senso a livello corticale. La corteccia, luogo in cui avviene la decodifica e la percezione dell'informazione sensoriale, tende a rifiutare l'eccesso di stimolo ed a non attivarsi in presenza di una soglia di stimolazione troppo bassa; oppure tende a non attivarsi perché a livello di talamo c'è una chiusura dell'informazione sensoriale. La mancata attivazione provoca la non maturazione di quell'area. L'attività educativa ha lo scopo di permettere alla corteccia di percepire l'informazione sensoriale, inizialmente ad una soglia accettabile, permettendo, nel tempo, alla persona con ASD di adattarsi alle informazioni dell'ambiente, cercando di tollerare l'informazione sensoriale. La plasticità cerebrale permette alla corteccia di organizzarsi, modificarsi e, se opportunamente stimolata, imparare a percepire e contenere le alterazioni di sensorialità.

Ricevere informazioni sensoriali sotto la soglia di fastidio, quindi a bassissima intensità, permette alla corteccia di compiere il suo lavoro di percezione ed elaborazione dell'informazione, senza ricorrere all'evitamento, allo spostamento o alla chiusura del canale. Spesso si tratta inizialmente di pochi secondi, che aumentano con l'esercizio fino a qualche minuto, senza mai superare la soglia di fastidio o rifiuto, ma mantenendosi entro una soglia di tolleranza.

La plasticità cerebrale permette una modifica se e solo se c'è materia neurolo-

gica da modificare. La modificabilità negli adolescenti e negli adulti con ASD, va verificata nel il tempo. I primi risultati solitamente si osservano dopo il primo/secondo mese di stimolazione; considerando i tempi della plasticità neurologica.

5. Il laboratorio di stimolazione sensoriale

L'intervento sulla sensorialità considera i tempi decisi in programmazione e le tempistiche di *adattamento* e *saturazione* dei canali sensoriali.

Nella stimolazione tattile, per esempio c'è una soglia di adattamento che chiude le informazioni verso la corteccia. Questo lo sperimentiamo quando indossiamo i vestiti, la biancheria intima, le scarpe (Hartings JA., 2000). Se mancasse questo filtro saremmo costantemente disturbati dagli stimoli che arriverebbero in continuazione verso la corteccia (Brandalise F., 2026). Questo "filtro" ci porta a considerare che, una stimolazione tattile, deve avere una durata massima di 1 minuto. Si possono proporre differenti tipologie di stimolazioni tattili (superficiale, media o profonda; Pedrinazzi M., 2025), ma ogniuna di loro non deve superare il minuto.

Per il canale uditivo il talamo non filtra l'eccesso di segnale e il sistema va in sovra stimolazione con due modalità di risposta: iper risposta, o ipo risposta. (Cacciaglia R, 2015, Poulsen R, 2024, Green SA, 2017)

L'attività uditiva consiste sempre in stimoli verbali prodotti dal caregiver utilizzando un tono di voce estremamente basso (parole opposte, frasi interrotte, filastrocca ecc.). Diversi tipologie di stimolazioni hanno lo scopo di aprire la via uditiva e permettere alla corteccia uditiva primaria di iniziare a percepire la voce (Pedrinazzi M., 2025). Ogni tipologia di stimolazione uditiva proposta dura sempre 1 minuto. Si possono proporre 4-6 tipologie di stimoli differenti contemporaneamente. Ogni minuto, si modifica il tipo di esercizio. Ci si accorge immediatamente dell'efficacia del lavoro perché la persona si ferma, interrompe un sensorismo, smette le ecolalie, anche solo per pochi secondi.

L'obiettivo è permettere alla corteccia uditiva di iniziare ad ascoltare e quindi diventare più abile a selezionare la voce delle persone sui rumori di fondo. Non si utilizza né la musica, né il cantato.

La via olfattiva satura dopo pochi minuti. Qui lo stimolo avviene con un odore (molto leggero), per 1 secondo, ma più volte al giorno a distanza di 30 minuti. Ogni giorno si propone un odore nuovo. Terminati gli odori a disposizione si ricomincia. Questo permette l'apertura del canale grazie alla memoria olfattiva (Sweigert J., 2020).

Per la parte legata al gusto, soprattutto nella selettività alimentare, si propone uno stimolo gustativo per più volte al giorno, per una settimana. Inizialmente una quantità di cibo molto piccola, messa sulla lingua, per cui non invasivo. Verso

la fine della settimana la persona inizia a familiarizzare con il nuovo sapore e ne accetta sempre di più fino ad iniziare ad apprezzarlo (Maier A, 2007, Anzman-Frasca S, 2012).

Per la parte visiva si procede invece con occhiali molto filtrati (se la persona li tollera). Altrimenti si procede ad individuare ambienti con modalità di illuminazione e penombra particolarmente graditi. L'aggancio dello sguardo su oggetti, immagini, particolari dell'ambiente viene poi effettuato secondo le rispettive individualità.

Gli interventi non sono mai lunghi, ma sempre molto brevi e ripetuti nella giornata.

Il caso di F. una ospite della struttura di 36 anni. F. si presenta piena di piccole cicatrici sparse su tutto il corpo, segni dell'autolesionismo di cui è vittima. Spesso se le procura di notte iniziando a 'grattarsi' fino ad aprire una ferita. Decidiamo di lavorare con lei al momento del risveglio e prima dell'addormentamento con un lavoro di massaggi al corpo. In questo articolo non entreremo nel merito delle sequenze utilizzate. L'intervento complessivo durava 4 minuti per 2 volte al giorno.

Dopo due mesi l'autolesionismo era quasi completamente scomparso. Dopo una pausa del lavoro educativo di 2 mesi, l'autolesionismo era ripreso. Proponendo solo alcune stimolazioni tattili 3 volte in settimana l'autolesionismo era tornato a scomparire.

Il caso di C. 40 anni. C. si toglie la scarpa sinistra e resta in appoggio sul piede senza scarpa. Spesso si attorciglia un cordino attorno al dito stringendolo forte. Spesso si porta le mani dietro alla schiena e si 'annoda' le dita forzando le articolazioni delle spalle alzandosi le braccia da dietro. Valutiamo il problema propriocettivo profondo e decidiamo di utilizzare una pallina che vibra con diverse intermittenze. Dopo una prima diffidenza le permettiamo di avere la pallina in mano per alcuni momenti della giornata, mentre in altri la pallina viene utilizzata come massaggio, di pochi minuti sulle giunture. Il lavoro porta ad una diminuzione dei comportamenti di ricerca di tatto profondo.

Il lavoro su A. di 14 anni che mal sopporta gli ambienti rumorosi, rendendo difficile una vita sociale Come andare in pizzeria, passeggiare per la città, stare con altre persone. Si decide di fare un lavoro di stimolazione uditiva di 5 minuti per 3 volte al giorno. Dopo 1 messe i comportamenti di adattamento all'ambiente sono migliorati. Nel secondo mese i comportamenti migliorano ancora, permettendo alla famiglia di andare ad una festa tra parenti, in un ristorante e in pizzeria senza problemi.

Miglioramento del gusto e dell'olfatto sono stati ottenuti con alcuni ospiti che tendono ad annusare tutto o con ospiti che mettono in bocca anche cose non commestibili. Qui la valutazione ve fatta considerando tre fattori: il tatto in bocca, il gusto e l'olfatto. Per ognuno occorre stabilire se c'è iper, ipo o sensibilità normale

in ogniuno dei tre sensi. Un esempio: per D. l'iper sensibilità al tatto superficiale alla bocca condiziona il tipo di alimentazione e la modalità. In questo caso si è lavorato molto nel momento dell'igiene dei denti cercando di stimolare a livello profondo il tato in bocca. Per l'allenamento olfattivo è stata utilizzata la 'tombola degli odori', mentre per l'allenamento al gusto si è deciso di iniziare con un frutto nuovo ogni settimana.

6. Conclusioni

L'intervento anche in età giovane e adulta sulle alterazioni sensoriali, permette sempre di ottenere un beneficio in termini di benessere della persona. Non sempre questo si mantiene quando il percorso viene interrotto, in quanto non sempre le strutture corticali si prestano a una modificazione o a un adattamento che si mantiene nel tempo. In molte situazioni si riesce ad individuare una frequenza di mantenimento, diradando gli interventi. Il benessere della persona deve essere al centro dell'azione educativa e un lavoro sulla sensorialità può migliorarlo.

Bibliografia

Anzman-Frasca S., Savage J. S., Marini M. E., Fisher J. O., & Birch L. L. (2012). Repeated exposure and associative conditioning promote preschool children's liking of vegetables. *Appetite*, 58 (2), 543-553.

Avery J. A., Ingeholm J. E., Wohltjen S., Collins M., Riddell C. D., Gotts S. J., Kenworthy L., Wallace G. L., Simmons W. K., & Martin A. (2018). Neural correlates of taste reactivity in autism spectrum disorder. *Neuroimage Clin*, 19, 38-46.

Baranek G. T. (1999). Autism during infancy: A retrospective video analysis of sensory-motor and social behaviors at 9—12 months of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29 (3), 213-224.

Baranek G. T., Foster L. G., & Berkson G. (1997). Tactile defensiveness and stereotyped behaviors. *Am J Occup Ther*, 51 (2), 91-95.

Bebko J. M., Weiss J. A., Demark J. L., & Gomez P. (2006). Discrimination of temporal synchrony in intermodal events by children with autism and children with developmental disabilities without autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (1), 88-98.

Bogdanova O. V., Bogdanov V. B., Pizano A., Bouvard M., Cazalets J. R., Mellen N., & Amestoy A. (2022). The Current View on the Paradox of Pain in Autism Spectrum Disorders. *Front Psychiatry*, 13 , 910824.

Bogdashina O. (2021). *Le percezioni sensoriali nell'autismo e nella sindrome di Asperger. Diverse esperienze sensoriali. Diversi mondi percettivi*. Cremona, Uovonero.

Bourne S., Machado A. G., & Nagel S. J. (2014). Basic anatomy and physiology of pain pathways. *Neurosurg Clin N Am*, 25 (4), 629-638.

Brandalise F., Chéreau R., Chen I. W., van Oorschot D., Morin Raig C., Bawa T., Mule N., Pagès S., Markopoulos F., & Holtmaat A. (2025). Thalamocortical feedback selectively controls pyramidal neuron excitability. *Nat Commun*, 16 (1), 5663.

Cacciaglia R., Escera C., Slabu L., Grimm S., Sanjuán A., Ventura-Campos N., & Ávila C. (2015). Involvement of the human midbrain and thalamus in auditory deviance detection. *Neuropsychologia*, 68 , 51-58.

Chahboun S., Sullivan B., Saldaña D., Vulchanova M., & Micai M. (2025). Windows to the Social Mind: What Eye-Tracking Reveals About Theory of Mind in Children and Young Adults with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Behav Sci (Basel)*, 15 (12), 1622.

Chen N., Watanabe K., Kobayakawa T., & Wada M. (2022). Relationships between autistic traits, taste preference, taste perception, and eating behaviour. *Eur Eat Disord Rev*, 30 (5), 628-640.

Coskun M. A., Varghese L., Reddoch S., Castillo E. M., Pearson D. A., Loveland K. A., & Sheth B. R. (2009). How somatic cortical maps differ in autistic and typical brains. *NeuroReport*, 20 (2), 175-179.

Delacato C. H. (1975). *Alla scoperta del bambino autistico*. Roma: Armando Editore.

Espenhahn S., Godfrey K. J., Kaur S., Ross M., Nath N., Dmitrieva O., McMorris C., Cortese F., Wright C., Murias K., Dewey D., Protzner A. B., McCrimmon A., Bray S., & Harris A. D. (2021). Tactile cortical responses and association with tactile reactivity in young children on the autism spectrum. *Mol Autism*, 12 (1), 26.

Gomes E., Pedroso F. S., & Wagner M. B. (2008). Auditory hypersensitivity in the autistic spectrum disorder. *Pro Fono*, 20 (4), 279-284.

Gomot M., Giard M.-H., Adrien J.-L., Barthelemy C., & Bruneau N. (2002). Hypersensitivity to acoustic change in children with autism: Electrophysiological evidence of left frontal cortex dysfunctioning. *Psychophysiology*, 39 (5), 577-584.

Green S. A., Hernandez L., Bookheimer S. Y., & Dapretto M. (2017). Reduced modulation of thalamocortical connectivity during exposure to sensory stimuli in ASD. *Autism Res*, 10 (5), 801-809.

Hartings J. A., & Simons D. J. (2000). Inhibition suppresses transmission of tonic vibrissa-evoked activity in the rat ventrobasal thalamus. *J Neurosci*, 20 (19), RC100.

Iarocci G., & McDonald J. (2006). Sensory integration and the perceptual experience of persons with autism. *J Autism Dev Disord*, 36 (1), 77-90.

Jann K., Hernandez L. M., Beck-Pancer D., McCarron R., Smith R. X., Dapretto M., & Wang D. J. (2015). Altered resting perfusion and functional connectivity of default mode network in youth with autism spectrum disorder. *Brain and Behavior*, 5 (9), e00358.

Jess Goldschlager, Coralys Cintron, Rosangele Hall, Tracy Shields, Genesis Lucia Tolbert, Rama Woldebirhan, Khushbu Agarwal, & Paule Valery Joseph. (2025). Taste processing in autism spectrum disorder: A translational scoping review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 170 , 106031.

Joseph R. M., Keehn B., Connolly C., Wolfe J. M., & Horowitz T. S. (2009). Why is visual search superior in autism spectrum disorder? *Dev Sci*, 12 (6), 1083-1096.

J. Guy, A. Perreault, L. Mottron, & A. Bertone. (2015). A systematic examination of

early perceptual influences on low-, mid and high-level visual abilities in Autism Spectrum Disorder. *Juornal of Vision*, 15 (12), 644-644.

Kamita M. K., Silva L. A. F., Magliaro F. C. L., Kawai R. Y. C., Fernandes F. D. M., & Matas C. G. (2020). Brainstem auditory evoked potentials in children with autism spectrum disorder. *J Pediatr (Rio J)*, 96 (3), 386-392.

Lascioli, A., Sangalli, A. L., (2019). Disturbi della sensorialità e inclusione scolastica. Descrizione di buone pratiche, *Nuova Secondaria*, vol. Anno XXXVI, n. 7, 2019, pp. 48-61.

Li X., Zhang K., He X., Zhou J., Jin C., Shen L., & Zhang H. (2021). Structural, functional, and molecular imaging of autism spectrum disorder. *Neuroscience Bulletin*, 37 (7), 1051-1071.

Maier A., Chabanet C., Schaal B., Issanchou S., & Leathwood P. (2007). Effects of repeated exposure on acceptance of initially disliked vegetables in 7-month old infants. *Food Quality and Preference*, 18 (8), 1027-1032.

Marco E. J., Hinkley L. B. N., Hill S. S., & Nagarajan S. S. (2011). Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. *Pediatric Research*, 69 (5 Pt 2), 48R-54R.

O'Neill M., & Jones R. S. (1997). Sensory-perceptual abnormalities in autism: a case for more research? *J Autism Dev Disord*, 27 (3), 283-293.

O'Riordan M., & Passetti F. (2006). Discrimination in Autism Within Different Sensory Modalities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (5), 665-675.

Osório J. M. A., Rodríguez-Herreros B., Romascano D., Junod V., Habegger A., Pain A., Richetin S., Yu P., Isidor B., Van Maldergem L., Pons L., Manificat S., Chabane N., Jequier Gygax M., & Maillard A. M. (2021). Touch and olfaction/taste differentiate children carrying a 16p11.2 deletion from children with ASD. *Mol Autism*, 12 (1), 8.

Patil O., & Kaple M. (2023). Sensory Processing Differences in Individuals With Autism Spectrum Disorder: A Narrative Review of Underlying Mechanisms and Sensory-Based Interventions. *Cureus*, 15 (10), e48020.

Pedrinazzi M. Sangalli AL, Tognon F., (2025) *Percorsi educativi e didattici per bambini speciali*, Quiedit, Verona.

Poulsen R., Williams Z., Dwyer P., Pellicano E., Sowman P. F., & McAlpine D. (2024). How auditory processing influences the autistic profile: A review. *Autism Res*, 17 (12), 2452-2470.

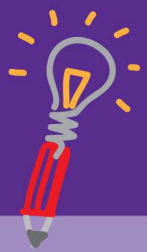
Riquelme I., Hatem S. M., & Montoya P. (2018). Reduction of Pain Sensitivity after Somatosensory Therapy in Children with Autism Spectrum Disorders. *J Abnorm Child Psychol*, 46 (8), 1731-1740.

Robertson C. E., & Baron-Cohen S. (2017). Sensory perception in autism. *Nature Reviews Neuroscience*, 18 (11), 671-684.

Ruelle-Le Glaunec L., Inquimbert P., Hugel S., Schlichter R., & Bossu J. L. (2021). Nociception, douleur et autisme Nociception pain and autism. *Med Sci (Paris)*, 37 , 141-151.

Sandeep R. S. S., Umaiorubagam G. S., & s D. V. R. S. (2024). Understanding visual perception skills in autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Associated Medical Sciences*, 58 (1), 245-259.

Sangalli A.L. (2023), *L'attività motoria compensativa*, Quiedit, Verona.
Singh, A. (2019). Influences of Autism Spectrum Disorder on Sensory and Emotional Responses to Smell and Taste Cues. University of Arkansas, Fayetteville
Takach K. E., Dunham-Carr K., Parra G., Joffe-Nelson L., Jones L., Mankaryous R., Rogers S., Serianni C., Shao M., Zhang B., Hanson E., Puts N. A., Cornelissen L., & Levin A. R. (2025). The "Sensory Paradox": Exploring the Positive Association Between Hyper- and Hypo-Responsivity to Sensory Stimuli in Autism and Beyond. *medRxiv* [Preprint].
Takahashi T., Yoshimura Y., Hiraishi H., Hasegawa C., Munesue T., Higashida H., Minabe Y., & Kikuchi M. (2016). Maggiore variabilità del segnale cerebrale nei bambini con disturbo dello spettro autistico durante la prima infanzia. *Hum. Brain Mapp.*, 37 , 1038-1050.
T. Okumura, H. Kumazaki, A. K. Singh, K. Touhara, & M. Okamoto. (2019). Individuals With Autism Spectrum Disorder Show Altered Event-Related Potentials in the Late Stages of Olfactory Processing. *Chemical Senses*, 45 (1), 37-44.
Van der Hallen R., Manning C., Evers K., & Wagemans J. (2019). Global Motion Perception in Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *J Autism Dev Disord*, 49 (12), 4901-4918.
Whitehouse A. J., & Bishop D. V. (2008). Do children with autism 'switch off' to speech sounds? An investigation using event-related potentials. *Developmental Science*, 11 (4), 516-524.
Wiggins L. D., Robins D. L., Bakeman R., & Adamson L. B. (2009). Brief report: sensory abnormalities as distinguishing symptoms of autism spectrum disorders in young children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39 (7), 1087-1091.
Zhou R.-Y., Wang J.-J., Ma B., & Hao X. (2023). Why do children with autism spectrum disorder have abnormal visual perception? *Frontiers in Psychiatry*, 14 .



Buone Idee

9 791255 685241