



Lorenzo De Benedetto

Istituto Alberghiero Assisi, Perugia | lorenzodebenedetto@gmail.com

Luigi Fenza

I.O. "Salvatorelli Moneta" Marsciano, Perugia | luigifenza94@gmail.com

Progettualità educativa e territorio: la coprogettazione del Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato per le persone con disabilità

Educational Planning and the Local Community: The Co-Design of the Individualized, Personalized, and Participated Life Plan for People with Disabilities

Call

The article that follows originated from an analysis of the evolution of the laws, of the pedagogical approach and the territorial changes that involved the Life Plan for people with disabilities. This analysis begins with a legislative overview with the aim of clarifying the distinction between the «Progetto Individuale» (L.328/2000) and the Life Plan participated and individualized, as introduced by the D.Lgs. 62/2024. Our goal is to call the attention on how this new regulatory framework establishes the right of people with disabilities to shape their own life choices in a participated and personalized way - according to their needs and dreams, according with the bio-psycho-social model of the ICF and the principles of the UN convention on the Rights of People with Disabilities (2006). This paper pays particular attention to the role that the school impersonates as the first space for co-design, to the role of the educators as a bridge figure that connects schools, families and local communities. It also highlights the importance of the educational continuity and the strategical role of the so called "Cooperative Sociali" in building support networks, promoting lifelong learning, and fostering the inclusion of people with disabilities in the labour market. The analysis of the best practices involving local and territorial corporations shows how co-design represents one of the most effective tools for combining normative frameworks with educational praxis, thus facilitating the transition to adulthood and a complete self-determination. To sum up, this article wants to offer a critical reflection on the need to translate the principles enshrined in the D.Lgs. 62/2024 into concrete and perpetual practices, so that the Life Plan does not remain a mere declaration of intent, but able to become a practical pedagogical process of self recognition, participation and active citizenship.

Keywords: Life Plan, Codesign, Territory, Educator, Adulthood, Disability

Il contributo prende avvio da un excursus normativo volto a chiarire la distinzione tra Progetto Individuale (L. 328/2000) e Progetto di Vita individualizzato e partecipato, così come introdotto dal D.Lgs. 62/2024. L'obiettivo principale è evidenziare come questo nuovo dispositivo normativo sancisca il diritto, per le persone con disabilità, di progettare la propria esistenza in modo partecipato e personalizzato, nel rispetto dei propri bi-sogni e delle proprie aspettative, in coerenza con il modello bio-psico-sociale dell'ICF e con i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). Il testo pone particolare attenzione al ruolo del territorio come primo spazio fertile di co-progettazione e all'educatore come figura ponte tra scuola, famiglia e contesti. Rilevante è inoltre il riferimento alla co-progettualità educativa e al ruolo strategico delle cooperative sociali nella costruzione delle reti di sostegno, nella formazione continua e nei percorsi di inclusione lavorativa delle persone con disabilità. L'analisi delle buone prassi territoriali e aziendali mostra come la co-progettazione rappresenti uno degli strumenti più efficaci per coniugare la dimensione normativa e la prassi educativa, favorendo la transizione verso l'adulthood e la piena autodeterminazione. In conclusione, si propone una riflessione operativa sulla necessità di tradurre i principi sanciti dal D.Lgs. 62/2024 in pratiche effettive e continuative, affinché il Progetto di Vita non rimanga una mera dichiarazione di intenti, ma si configuri come un processo pedagogico concreto di riconoscimento di sé, partecipazione e cittadinanza attiva.

Parole Chiave: Progetto di Vita, Coprogettazione, Territorio, Educatore, Adulthood, Disabilità

OPEN  ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: 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*, XIII, 2, 147-158. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-14>

Corresponding Author: Lorenzo De Benedetto | lorenzodebenedetto@gmail.com

Received: 13/10/2025 | **Accepted:** 04/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-14

Credit author statement: ????



1.1 Excursus.

Parlare di “Progetto di Vita” in termini di disabilità significa addentrarsi in un territorio di complessità, ma al tempo stesso privo, almeno fino al 2024, di una definizione formale e univoca. Questa criticità ha generato una molteplicità di interpretazioni, pratiche disomogenee sul territorio e sovrapposizioni terminologiche, in particolare con il concetto di «Progetto Individuale». Il Progetto di Vita, tuttavia, si distingue per la sua portata esistenziale e prospettica: non è solo un documento tecnico, ma un processo continuo che riguarda l’identità, l’adulteria, la corporeità, i desideri, le scelte e l’autodeterminazione della persona. Il Progetto di Vita ha intrinseco in sé un’intenzionalità pedagogica volta al riconoscimento e alla valorizzazione della vita, del funzionamento e dell’unicità della persona con disabilità.

“Progetto” deriva dal latino: «prō̄icio», parola composta dal prefisso: *pro-* che indica un’idea di progressione e dal verbo *iacto*: che traduciamo con lanciare, gettare. L’idea stessa alla base di questa parola ci restituisce l’immagine di un movimento intenzionale e consapevole, verso un qualcosa che formalmente ancora non esiste ma che potenzialmente già abita il desiderio, la mente e il cuore della persona.

Come ci ricorda Canevaro (2021), «ciascuno nasce già Progetto di Vita», sottolineando che ogni persona è, sin dalla nascita, portatrice di potenzialità, desideri e percorsi unici. Questo implica una visione della persona con disabilità come soggetto attivo, protagonista della propria esistenza, la cui autodeterminazione deve essere sostenuta attraverso strumenti e risorse che ne valorizzino identità, aspirazioni e capacità.

Il principio di autodeterminazione si riallaccia idealmente alle indicazioni già contenute nel Documento Falcucci del 1975: «i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento devono essere considerati protagonisti della propria crescita» (Ministero della Pubblica Istruzione, 1975).

Il Progetto di Vita ha un orizzonte vasto: intende accompagnare la persona lungo tutta l’esistenza, considerando contesti, desideri, aspettative, adulteria e transizioni esistenziali.

Il Progetto di Vita, rispettando l’unicità della persona, non può seguire un modello standard. La sua forza è l’irripetibilità, che riflette la singolarità di ogni individuo. Questa caratteristica, nel contesto territoriale, ha reso difficile definire un modello condiviso per le persone con disabilità, creando criticità per il GLO nella sua realizzazione.

Il Progetto Individuale, introdotto dall’art. 14 della Legge 328/2000, ha rappresentato un primo, fondamentale passo verso la personalizzazione degli interventi per le persone con disabilità. Esso è un atto amministrativo, richiesto dall’interessato o dalla famiglia, redatto dai servizi sociali comunali in sinergia con le ASL, con l’obiettivo di garantire un’integrazione sociosanitaria coordinata.

Per realizzare la piena integrazione delle persone disabili [...] i comuni, d’intesa con le aziende sanitarie locali, predispongono, su richiesta dell’interessato, un Progetto Individuale¹.

L’articolo 14 lo configura come diritto esigibile, come centro intorno al quale gravitano gli attori che porteranno alla costruzione di una effettiva presa in carico globale e personalizzata. Il fine ultimo è coordinare e integrare tutti gli interventi educativi, riabilitativi, lavorativi.

La Legge 328/2000 si riallaccia ai principi sanciti dalla Legge 104/1992, che valorizza la dignità umana della persona con disabilità, promuovendone «l’integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società».

La pianificazione del Progetto Individuale deve basarsi sui bisogni, desideri, risorse e specificità della persona con disabilità. Si tratta di un processo dinamico, costruito con la persona, in continua evoluzione, orientato alla sua autodeterminazione e alla sua crescita nell’età adulta.

L’impianto si fonda sul modello bio-psico-sociale dell’ICF, che interpreta la disabilità come il risultato

1 Legge 8 novembre 2000, n. 328.



della complessa interazione tra le condizioni di salute dell'individuo e i fattori contestuali, ambientali e personali (OMS, 2001).

Resta, purtroppo, in questa prima formulazione un limite enorme: nei piccoli comuni accedere al servizio rimaneva una criticità a causa della difficoltà nell'individuare il responsabile o la figura addetta all'avvio di tale servizio. A questa criticità si aggiungono la carenza di formazione e l'assenza di un vero raccordo e coordinamento con le figure scolastiche.

Con il D.Lgs. 62/2024, il «Progetto di Vita individuale, partecipato e personalizzato» assume una valenza giuridica formale, diventando un diritto esigibile. Si configura come uno strumento multidimensionale ispirato ai principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006). Questo dispositivo innovativo orienta l'azione pubblica secondo criteri di inclusione, partecipazione attiva e autodeterminazione della persona, superando approcci frammentari e prestazionali.

Il Progetto di Vita si fonda su una visione bio-psico-sociale della disabilità e diviene il perno centrale della presa in carico globale, interistituzionale e personalizzata della persona con disabilità.

Nel testo del Decreto, all'articolo 1, si legge:

Rappresenta l'insieme coerente e dinamico degli interventi necessari a rimuovere gli ostacoli e a promuovere l'inclusione, la qualità della vita e la partecipazione attiva nella comunità².

Grazie al D.Lgs. 62/2024 non si è ottenuto quindi solo un adeguamento della terminologia, ma una vera e propria rivoluzione in termini di inclusione. Si è concretizzato quel passaggio da un modello basato sull'assistenzialismo ad uno basato sul diritto all'autodeterminazione della persona con disabilità. Parlare di Progetto di Vita Individuale Partecipato e Personalizzato vuol dire riconoscere il diritto della persona con disabilità di pensarsi ed immaginarsi e di poter pianificare e costruire il proprio futuro con il supporto delle istituzioni, della comunità e delle reti.

L'art. 18 lo definisce come strumento «partecipato», cioè fondato sul coinvolgimento attivo della persona con disabilità e «personalizzato» garantendo l'inclusione nei suoi ambienti di vita.

Il Progetto di Vita considera la complessità della persona nella molteplicità delle sue dimensioni tenendo conto di abilità, desideri, aspirazioni e contesti, adattando risorse, tempi e strategie al funzionamento individuale secondo l'approccio dell'ICF.

Il Progetto di Vita svolge un ruolo significativo all'interno della scuola, a tal punto da avere un posto di rilievo all'interno del nuovo PEI³. La presenza di uno spazio destinato al Progetto di Vita sottolinea l'importanza che ricopre anche alla luce di un percorso tutto in divenire. All'interno di questa nuova prospettiva il PEI diviene una sorta di microsistema all'interno del macrosistema Progetto di Vita (Bronfenbrenner, 1979).

Un nodo critico, emerso in letteratura e nella prassi, è il ritardo nell'attivazione del Progetto di Vita, spesso affrontato solo al termine del percorso scolastico, quando molte scelte sono già state compiute o subite. Questo approccio contraddice il principio che ogni persona debba essere accompagnata in un cammino intenzionale di crescita e autodeterminazione. In tale prospettiva, il raccordo tra PEI e Progetto di Vita, previsto nei nuovi decreti e rafforzato dal D.Lgs. 62/2024, rappresenta un cambio di paradigma: la scuola diviene il primo spazio di progettazione esistenziale per accompagnare l'adulteria.

L'assenza di una co-progettazione significativa, di una presa in carico integrata e di un'assunzione condivisa di responsabilità può condurre a quella condizione che la letteratura definisce come rischio di «prolungamento dell'adolescenza assistita», ulteriormente accentuata dalla mancanza di opportunità abitative e lavorative autonome (Medeghini, 2006; Goussot, 2009). Tale dinamica ostacola uno degli obiettivi fondanti del Progetto di Vita, ovvero accompagnare la persona nel passaggio verso l'adulteria, sostenendone l'autonomia, la partecipazione e la piena cittadinanza .

In questa prospettiva, il Progetto di Vita non si limita a coordinare interventi e servizi, ma assume un

2 Decreto Interministeriale 29/04/2024, n. 62.

3 Decreto Interministeriale 29/12/2020, n. 182.



significato profondamente orientato alla qualità della vita, poiché promuove l'identità adulta della persona con disabilità, contrastando ruoli e modelli assistenziali e relazionali di matrice infantile (Giaconi, 2017).

Come evidenzia Lepri (2016), la condizione adulta delle persone con disabilità implica il superamento di tali modelli attraverso la valorizzazione dei desideri, dei progetti personali e del diritto alla scelta.

Mettere la persona al centro significa, dunque, adottare una logica orientata al benessere della persona, che riconosca la piena espressione delle preferenze individuali, il diritto all'errore e la dimensione della corporeità e della sessualità come aspetti fondamentali dell'identità personale e dell'autodeterminazione. In questa ottica, diventare adulti è il cuore del Progetto di Vita, un processo che non si esaurisce nel semplice passaggio anagrafico, ma che si realizza nella capacità di progettare il proprio futuro, compiere scelte autonome e partecipare attivamente alla vita collettiva.

La costruzione di un'identità adulta si concretizza attraverso esperienze significative di lavoro, di abitare indipendente, di relazioni affettive e di inclusione nei contesti comunitari (Lepri, 2023), elementi che trovano nel Progetto di Vita il quadro pedagogico e operativo entro cui acquisire determinazione e coerenza.

1.2 Progetto di vita e territorio

Come sarebbe la nostra vita se domani ci svegliassimo senza una definizione condivisa e significativa del nostro Progetto di Vita? Che forma assumerebbero le nostre passioni, il nostro lavoro e i contesti in cui viviamo? È questa la condizione che può sperimentare una persona con disabilità quando non ha l'opportunità di co-costruire un autentico e significativo Progetto di Vita.

Come ricorda l'ICF, ogni persona è portatrice di unicità, così come unico è il suo funzionamento e la personale interazione con l'ambiente ed i contesti di vita.

Allo stesso modo, anche il Progetto di Vita deve essere unico e trovare realizzazione all'interno di un contesto. Esso, infatti, si intreccia con luoghi, persone e idee, e richiede che i contesti sappiano rispondere in modo adeguato ai bisogni della persona.

Il Progetto di Vita deve essere in grado di dialogare con il territorio, muovendosi all'interno di una dinamica contestuale e favorire l'equilibrio tra «pensiero caldo» e «pensiero freddo» nella costruzione del percorso di Vita della persona con disabilità. Il territorio, nella sua complessità, può essere interpretato come un contesto dinamico e un luogo di incontro tra idee, ambienti, soggetti, spazi e progettualità. Esso funge da mediatore, permettendo alla persona con bisogni educativi speciali di intrecciare il proprio funzionamento con le risorse e le opportunità che il contesto offre.

In questa prospettiva, il territorio diventa lo spazio privilegiato in cui si concretizza la collaborazione tra diverse professionalità educative e si realizza la contaminazione tra competenze, saperi e linguaggi.

Le professionalità coinvolte – educatori, insegnanti, operatori sociali, psicologi, famiglie e istituzioni – sono chiamate a condividere intenzionalità, metodologie e obiettivi, ponendo al centro la persona e il suo Progetto di Vita.

Alla luce del D.Lgs 62/2024 è cambiato anche il volto degli Enti locali che adesso hanno assunto un ruolo molto più strutturato e vincolante. Se con la L.328/2000 veniva per la prima volta affidata al territorio la responsabilità di costruire percorsi di inclusione per le persone con disabilità, permaneva una importante problematica: la mancanza di dialogo e confronto fra i vari soggetti – famiglia, scuola e territorio – ha portato troppo spesso all'attuazione di misure calate dall'alto, o peggio, all'immobilismo.

Non si partiva quindi dalla conoscenza della persona con disabilità, ma dalla necessità di inserirle ed includerle all'interno di contesti sociali e lavorativi. Nonostante la continua evoluzione del Progetto Individuale e della normativa di riferimento (D.lgs. 66/2017 poi D.lgs. 96/2019) gli esiti dei processi inclusivi sono stati spesso influenzati dalla quantità di fondi e dalla capacità dell'Ente Locale. L'OCSE sottolinea



come ci siano importanti oscillazioni fra le varie realtà territoriali⁴ e il dato ISTAT sulle spese sociali dei comuni (2020) ce lo conferma.

La spesa pro-capite media al Sud è al di sotto del dato nazionale per tutte le tipologie di utenza [...]. Questo si traduce in 155 euro in meno in media per ciascun minore residente, 917 euro in meno per una persona con disabilità (bambino o adulto fino a 64 anni)⁵.

Con il D.Lgs. 62/2024 viene sancito il dovere da parte del territorio di redigere un Progetto complessivo e dinamico basato sulla persona. Per fare ciò costituisce una equipe multidisciplinare che dovrà necessariamente coordinarsi con le istituzioni del territorio. Vengono introdotti strumenti come il budget di Progetto che portano il territorio a divenire garante di diritti esigibili, nonché soggetto preposto alla creazione e al monitoraggio delle reti e del Progetto di Vita stesso.

A tale scopo si ritiene giusto citare il Piano Nazionale per la Non Autosufficienza (PNNA) 2022-2024, non esistendo ancora uno per il triennio 2025-2027. Introdotto per la prima volta dal DPCM 21 Novembre 2019, il PNNA è divenuto lo strumento principe volto a verificare i Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (LEPS). A partire dal 2019 lo Stato si è fatto carico della definizione di un quadro generale e della ripartizione del Fondo per la Non Autosufficienza (FNA). L'articolo 2 specifica che tali importi saranno rispettivamente: 822 milioni di euro nel 2022, 865,3 milioni per il 2023 e 913,6 milioni per il 2024⁶. In virtù del PNNA le Regioni hanno il compito di distribuire questi fondi tra la realizzazione di progetti per la vita indipendente e l'assunzione di personale specializzato. Le Regioni sono ora obbligate a redigere i Piani coerenti e che siano declinabili nei contesti e nei bisogni locali. In questo modo il territorio non è più un mero esecutore di norme, ma uno degli attori responsabili dell'implementazione dei LEPS, nonché l'autore di sistemi integrati di presa in carico che necessitano di un continuo monitoraggio atto a garantire equità di accesso e servizi che siano coerenti con quelli di tutto il territorio nazionale. Il PNNA diviene così uno di quegli strumenti che possono portare all'attuazione concreta del Progetto di Vita Individualizzato e Partecipato. Rispetto alle criticità emerse nella legge 328/2000, la legge 62 introduce inoltre l'innovazione della continuità territoriale, garantendo alla persona con disabilità la possibilità di proseguire il proprio Progetto di Vita anche in caso di cambio di residenza.

1.3 Progetto di vita, il ruolo degli educatori e cooperative

Più complicato è cercare di parlare del ruolo e del contributo delle cooperative e degli Educatori. Da una parte gli Educatori rappresentano un fulcro importante, poiché agiscono come ponte tra scuola, famiglia e servizi del territorio. Un educatore ben integrato, partendo dagli albori del percorso scolastico, contribuisce alla stesura del PEI e alla definizione di un Progetto di Vita che possa essere davvero costruito sui bi-sogni e sui desideri della persona.

L'educatore si configura come un viandante che opera tra i vari contesti di vita della persona con cui collabora, la sua operosità e professionalità si intreccia con luoghi, persone, progetti e idee (Ianes, 2019).

La metafora del viandante serve a evidenziare come l'educatore debba saper coniugare teoria e quotidianità, guidando la persona con disabilità nella co-costruzione del proprio Progetto di Vita. Come os-

4 OECD (2023), Disabilità, lavoro e inclusione in Italia: Una migliore valutazione per una migliore assistenza, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/66abbfe6-it>.

5 Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2023, aprile). "La spesa dei Comuni per i servizi sociali – Anno 2020" [Report]. ISTAT. <https://www.istat.it/it/files//2023/04/report-spesa-sociale-comuni-2020.pdf>

6 Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). DPCM 3 ottobre 2022: Adozione del Piano nazionale per la non autosufficienza e riparto del Fondo per le non autosufficienze per il triennio 2022-2024.



serva Canevaro (2008), il viandante deve essere «preparato» a comprendere simultaneamente la natura del terreno su cui posa i piedi e la prospettiva che lo attende: non basta guardare l'orizzonte, occorre anche osservare con attenzione dove si cammina, adattando lo sguardo alle difficoltà e alle asperità del percorso.

Allo stesso modo, l'educatore non può limitarsi a pianificare interventi teoricamente ideali, ma deve saper modularle le proprie azioni in relazione alle condizioni reali, ai bisogni e alle potenzialità della persona. La progettualità educativa, infatti, è un cammino in cui teoria e pratica si intrecciano continuamente: il professionista accompagna, sostiene e orienta, ma deve anche saper rispondere alle incertezze del contesto, alle variazioni del terreno educativo e alle sfide quotidiane. In questo senso, il ruolo dell'educatore assume una dimensione dinamica e riflessiva, in cui la capacità di osservare, ascoltare e adattarsi diventa fondamentale per promuovere percorsi di crescita autentici e personalizzati.

L'educatore è colui che professionalmente è «in grado di mediare l'attivazione di legami sociali, di costruire saperi comunitari, di lavorare sulle connessioni» (Pavone, 2014).

Nell'esercizio della sua pratica educativa, nella relazione con l'educando, ha il compito di progettare e organizzare le azioni educative, riconoscere i mediatori già esistenti o proporne di nuovi, adeguati e adattabili, al fine di attivare e «abilitare» i contesti. Nella propria professionalità l'educatore deve «uscire dai propri confini per metabolizzare regole e convenzioni sociali e per adattarle ai bisogni dell'altro» (Canevaro, 2017).

In questo senso l'educatore non è un mero “supporto operativo”, ma una figura pedagogica in piena regola che mette in atto pratiche di relazione, cura educativa e co-progettazione, così come pensato dall'Agenda 2030.

Identificato come il portavoce di un proficuo e corale dialogo tra i protagonisti della rete tra scuola e territorio, l'educatore socio-pedagogico è in grado di adottare una prospettiva di cura educativa che riconosca i bisogni speciali di tutti gli alunni, in particolar modo di quelli con disabilità, in nome di un'educazione sostenibile, equa e inclusiva⁷.

L'educatore socio-pedagogico «assume il valore di una figura significativamente protagonista della relazione di cura [...] valorizza l'originale storia offrendo [...] un'importante occasione di riscatto esistenziale, sociale e scolastico» (Montanari, 2022).

Tuttavia l'esperienza pratica rivela dei limiti che non possiamo trascurare. Il più grande resta senza alcun dubbio quello legato alla questione della continuità. Secondo il report dell'ISTAT, “per l'anno scolastico 2022/2023 la quota di alunni con disabilità che ha cambiato insegnante specializzato per le attività di sostegno rispetto all'anno precedente è pari al 59,6%, sale al 62,1% nelle secondearie di primo grado e raggiunge il 75% nelle scuole dell'infanzia. Il fenomeno è piuttosto stabile su tutto il territorio e sembra consolidarsi nel tempo, non si riscontrano infatti differenze rispetto al passato”. Non esiste, purtroppo, un dato attendibile relativo alla continuità degli educatori, ma possiamo presumere che i numeri non siano poi così diversi.

I cambi frequenti rendono difficile l'instaurazione di rapporti che possano definirsi propriamente significativi e impediscono la conoscenza dell'alunno. Tutto ciò si ripercuote inevitabilmente anche sul Progetto di Vita che ad ogni cambio deve necessariamente prevedere una fase di “nuova conoscenza” dei bi-sogni e delle necessità della persona che stiamo accompagnando verso l'adulteria. Allo stesso modo, si iscrivono nello stesso ambito di problematiche gli spostamenti da una scuola all'altra, al passaggio da un grado all'altro o il mutare dell'ente locale nel corso degli anni.

Proprio in questo senso il contributo delle cooperative può diventare fondamentale all'interno dell'ottica inclusiva. L'errore che potremmo fare è quello di considerarle delle semplici attuatrici di servizi. Nell'atto pratico sono vere e proprie attrici di rete che possono essere significative nel garantire non solo la continuità dell'Educatore ma anche quella organizzativa.

7 ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. In <https://unric.org/it/agenda-2030>.



Nel presente contributo, quando si fa riferimento alle “cooperative”, si intendono in particolare le cooperative sociali di tipo A e B delineate dalla Legge 381/1991, quali principali attori del Terzo Settore impegnati nei servizi socio-educativi e nell’inserimento lavorativo delle persone con disabilità.

Sono le cooperative che gestiscono l’assegnazione degli educatori sulla base di convenzioni stipulate con i comuni, e sempre loro si occupano del coordinamento e della formazione che, come quella di qualsiasi altro soggetto che lavora nel campo dell’inclusione, deve essere continua.

Possono creare ponti e collegamenti con il territorio o con altre cooperative sociali che aiutano a costruire le basi concrete di un Progetto di Vita propriamente detto. Fanno parte della loro offerta le attività di consulenza alle famiglie, i laboratori pre-lavorativi o sociali, in cui le persone con disabilità sperimentano l’autonomia in maniera protetta e spesso coordinata alle attività del PCTO.

Per quanto concerne le cooperative sociali, la loro relazione col Progetto di Vita è stata delineata attraverso la L. 381/1991. Questo testo, nello specifico distingue fra cooperative di tipo A – dedicate alla gestione di servizi socio-educativi e di natura assistenziale – e cooperative di tipo B – finalizzate all’inserimento delle persone con disabilità nel mondo del lavoro. Nello specifico, la norma afferma che all’interno delle cooperative di tipo B almeno il 30% dei lavoratori debba necessariamente essere costituito da soggetti appartenenti a categorie svantaggiate, e in questa data nomenclatura rientrano anche le persone con disabilità⁸.

La L.381/1991 rappresenta una pietra miliare di questo processo, poiché ha permesso di individuare un sostrato fertile in cui quell’idea di cooperativa come attore di raccordo fra scuola-territorio-lavoro ha potuto proliferare, portando ai primi esiti positivi e alla costruzione – grazie anche all’avvento della L.68/1999 – dei primi accenni di percorsi personalizzati. Proprio con l’avvento della L.68 abbiamo assistito all’introduzione di alcuni importantissimi incentivi economici e fiscali per i datori di lavoro che decidevano di assumere persone con disabilità. Tale provvedimento ha di fatto spalancato le porte di un nuovo orizzonte del possibile, che si è poi declinato secondo le necessità del territorio.

In virtù della dimensione concreta del mondo del lavoro si ritiene importante sottolineare il contributo arrivatoci della letteratura internazionale. In un articolo del 2018 Choi et al. hanno mostrato come, più o meno esplicitamente, esistano delle vere e proprie tipologie di disabilità “preferite” dalle imprese e dagli imprenditori⁹. Tra le righe emerge come molte aziende mostrino una propensione verso l’assunzione di persone Down o con disabilità cognitive lievi.

Chiaramente, non dobbiamo prendere questi dati ed elevarli a espressione di una preferenza generalizzata. Dovremmo piuttosto considerarli come il risultato di una lunga serie di processi legati alle condizioni organizzative delle imprese, alla loro disponibilità a formare e trattenere dei tutor aziendali qualificati e dalla presenza di incentivi economici. Ed è proprio all’interno di questi processi che le cooperative potrebbero incunearsi, per divenire esponenti e promotori di laboratori in cui la sperimentazione di modelli di inserimento lavorativo diventa buona prassi. In questo senso si intendono dei modelli volti a divenire sempre più equi, inclusivi e capaci di superare le logiche selettive, garantendo un approccio centrato sui bi-sogni, sui desideri e sul funzionamento della persona.

1.4 Buone prassi: cooperative, scuole, aziende

Quando si parla di *buone prassi* non ci si limita a indicare pratiche migliori, ma si sottolinea la loro capacità di essere «contaminanti», favorendo processi di coevoluzione.

Con le buone prassi si ha quell’«imprinting culturale che vorremmo si diffondesse, quello dell’assun-

8 Legge 8 novembre 1991, n. 381. Disciplina delle cooperative sociali. Gazzetta Ufficiale n. 283.

9 Choi, E. K., Kim, Y., & Kim, S. (2018). Employment outcomes of individuals with Down syndrome: A scoping review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(4), 336-347.



zione di responsabilità che cerca nelle proprie vicende umane le competenze da riconvertire in funzione di una rete sociale a cui apparteniamo» (Canevaro, 2006).

Esse hanno la funzione di abilitare i contesti e di rendere visibili metodologie che permettono una presa in carico realmente condivisa, basata su co-progettazione e co-responsabilità, in coerenza con la legge 62 e con i principi sanciti dalla Convenzione ONU.

Un esempio di «buona prassi» di co-progettazione partecipata del Progetto di Vita individualizzato è stato realizzato a Bologna, dove la persona con disabilità ha sottoscritto il proprio Progetto utilizzando la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA). Il percorso ha coinvolto in sinergia i referenti del Servizio Sociale per la Disabilità del Comune, l'Unità di Valutazione Multidimensionale, la famiglia, la persona stessa, e la Fondazione “Sempre Insieme”. Questo caso dimostra la concreta possibilità di integrare valutazione tecnica e partecipazione attiva, in linea con i principi del D.Lgs. 62/2024. (Superando.it, 2024).

Un’esperienza particolarmente significativa è quella sviluppata in Umbria, dove, grazie alle risorse del PCTO e a un percorso di coprogettazione, è stato possibile realizzare un Progetto di Vita per una persona con spettro dell’autismo. In questa esperienza è emerso il valore del lavoro sinergico dell’équipe, che, ispirandosi a principi di prossimità, ha integrato competenze educative, progettuali e sanitarie. La collaborazione tra educatori, insegnanti, assistenti sociali, titolari d’azienda, famiglia e servizi sanitari ha permesso di costruire un progetto di inclusione lavorativa significativo (Fenza, 2024).

Nel raccordo tra scuola e lavoro, le esperienze di PCTO rivestono un ruolo fondamentale poiché consentono agli studenti di confrontarsi con situazioni lavorative reali, favorendo un apprendimento autentico e significativo. In particolare, un programma di stage rappresenta per le persone con disabilità un’opportunità preziosa: già durante il percorso scolastico, esse possono sperimentare contesti e ambienti che riflettono le loro passioni, i loro interessi e i loro talenti (Dainese, 2015).

Un altro esempio di buona prassi di coprogettazione è rappresentato dalla cooperativa sociale Icaro, nata nel 2017 su iniziativa di Anffas Salerno, che costituisce un modello innovativo di inclusione socio-lavorativa per persone con disabilità intellettiva. Attraverso l’uso delle Matrici Ecologiche e dei Sostegni, Icaro sviluppa percorsi d’inserimento personalizzati, basati su autodeterminazione, qualità della vita e inclusione sociale. Il modello è nato per essere replicabile e trasferibile in altri contesti territoriali (Parisi et al., 2021).

Per quanto riguarda il mondo delle aziende, fondata nel 2021 a Civitanova Marche, l’Astuta Ability Academy è un’azienda etica di promozione sociale che coinvolge giovani adulti con autismo nel progetto “Birracca”, impegnandoli nelle fasi del ciclo produttivo della birra (Monachesi, 2024). L’iniziativa rappresenta un esempio concreto di inclusione lavorativa, utile a costruire percorsi personalizzati di occupabilità e a contrastare la frammentazione progettuale, valorizzando il contributo delle persone con disabilità al welfare di comunità e alla cittadinanza.

Un esempio significativo di co-progettazione in rete tra scuola, territorio, USL, famiglie e associazioni è rappresentato dai progetti di agricoltura sociale. In questo ambito, le scuole hanno promosso percorsi di accompagnamento dedicati agli studenti con disabilità intellettiva, dando vita a esperienze che hanno portato alla nascita di cooperative sociali composte da docenti, genitori e studenti con disabilità cognitiva anche dopo la conclusione del percorso scolastico (Pavoncello & Spagnolo, 2015). Tali progetti si sono sviluppati attraverso una metodologia articolata che ha previsto fasi di accoglienza, orientamento, formazione, tirocinio, accompagnamento, inserimento lavorativo e supporto alle famiglie.

Il comun denominatore degli esempi trattati è la coprogettazione, intesa come mediatore principale capace di favorire l’incontro e il dialogo tra ciò che è istituito e ciò che è in divenire, aprendo uno spazio potenziale di sviluppo e di crescita in cui la persona con disabilità possa fare esperienza di adultità (Canevaro, 2008).

L’incontro tra i professionisti, con le proprie competenze complementari, co-responsabili della co-costruzione del Progetto di Vita, legati dal principio di prossimità (Fenza, 2024), rappresenta un momento fondamentale per riflettere e individuare in modo intenzionale i bisogni e le esigenze della persona. Tale processo consente di definire obiettivi e traguardi legati all’adultità e al supporto familiare. Tutto ciò si realizza mediante una pianificazione strutturata, orientata alla soddisfazione dei bisogni dell’alunno, al



monitoraggio continuo dei percorsi e all'utilizzo di pratiche sensibili alla dimensione contestuale e culturale.

1.5 Conclusioni

Questo lavoro è nato da una tesi di specializzazione per le attività di sostegno con un focus mirato nel ricostruire la storia della normativa del Progetto di Vita e di prospettare i possibili scenari aperti dal D.Lgs. 62/2024. Sulla carta il cambiamento è radicale, nell'atto pratico sarà necessario aspettare l'arrivo dei decreti attuativi che, di fatto, daranno un volto e una prassi a questa nuova declinazione del Progetto di Vita.

Dall'analisi del quadro normativo emerge quella che è una vera e propria rivoluzione copernicana. Un cambio di paradigma in cui la persona con disabilità non è più il soggetto finale destinatario di servizi calati dall'alto, ma un soggetto attivo pienamente portatore del proprio diritto di autodeterminarsi e costruirsi. Questo diritto non viene solo enunciato, ma vengono esplicitati anche gli attori che devono contribuire a tale scopo. Viene definito il nuovo ruolo delle Unità di valutazione Multidimensionali, delle scuole, delle cooperative e del territorio.

Se da un lato i passi in avanti compiuti dalla normativa siano inequivocabilmente sotto gli occhi di tutti, dall'altro resta evidente la necessità di un allineamento tra principi e prassi. Se l'obiettivo del D.Lgs. 62/2024 è la presa in carico globale, interistituzionale e partecipata della persona con disabilità è necessario che vengano risolte le criticità legate alla continuità educativa, alle disuguaglianze presenti sul nostro territorio e alla frammentarietà dei servizi. Riteniamo che senza una serie di investimenti costanti negli ambiti della formazione del personale e senza un coerente coordinamento delle risorse si corra il rischio di lasciare il Progetto di Vita confinato in uno stato di enunciazione formale, ma incapace di tramutarsi in prassi e in vita vissuta.

Proprio per questo proporre degli esempi di buone prassi che mostrino come non solo sia possibile ma anche fondamentale, ai fini della riuscita del Progetto stesso, integrarvi saperi pedagogici, il contributo dei servizi sociali, delle cooperative, delle comunità educanti e territoriali in un'ottica di rete che sia realmente in dialogo costante. Gli esempi riportati, seppur circoscritti, testimoniano quanto buono ci sia nella co-progettazione e dimostrano come il Progetto di Vita non sia solo un'utopia, ma uno dei mondi possibili.

La sfida che sia noi, in quanto professionisti, che le Istituzioni si trovano ad affrontare è quella di saper garantire che questo inalienabile diritto possa sempre realizzarsi lungo tutto l'arco della vita della persona. La sfida è quella di permettere a tutti e a ciascuno di poter abitare i propri desideri, al fine di costruire un'identità adulta pienamente riconosciuta anche tramite il pieno riconoscimento del diritto al lavoro e dell'inclusione sociale.

È solo adottando questa postura, quasi donchiescotesca, che possiamo ambire a un Progetto di Vita che non sia soltanto una cornice normativa o una mera pratica burocratica da sbrigare, ma che diventi il cuneo capace di unire scuola, servizi, famiglia e comunità in un concerto di impegno etico e pedagogico.

Ogni persona custodisce in sé unicità e potenzialità da rispettare e valorizzare. Il Progetto di Vita diventa, in questo senso, lo strumento privilegiato per dare forma a tali risorse, orientando interventi educativi e sociali nella logica della coprogettazione. Territorio e comunità educante sono allora chiamati non solo a incontrare ed avere cura della persona con disabilità, ma ad assumersi la responsabilità di accompagnamento e costruzione del Progetto di Vita, affinché diritti, desideri e possibilità trovino piena realizzazione.

In questa prospettiva, l'accompagnamento si concretizza attraverso la progettualità educativa, intesa come strumento capace di adattarsi, trasformarsi e rinnovarsi di fronte alle sfide e alle complessità del territorio e della realtà. Come ricorda Edelman (2004), infatti, la stessa facoltà del «progettare» e del «contaminare» rappresentano ciò che consente ai processi evolutivi di sopravvivere.

La comunità educante deve orientarsi verso una «pedagogia della transizione» che, a partire dalla pro-



gettualità e dall'orientamento della persona, sappia delineare e promuovere percorsi evolutivi (Bauman, 2010; Piazza, 2019).

Co-costruire il Progetto di Vita individualizzato, personalizzato e partecipato non significa soltanto attuare un processo di inclusione, ma testimonia la realizzazione della forma più alta di umanizzazione, fondata sul rispetto del funzionamento personale e sulla valorizzazione dell'unicità di ciascuno.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2010). *L'arte della vita*. Roma: Laterza.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 3.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la logica del domino*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2017). *Fuori dai margini. Superare la condizione di vittimismo e cambiare in modo consapevole*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., Gianni, M., Callegari, L., & Zoffoli, R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Choi, E. K., Kim, Y., & Kim, S. (2018). Employment outcomes of individuals with Down syndrome: A scoping review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(4), 336-347.
- Cibin, C. M., Canevaro, A., & Bottà, M. (2022). *Dalla scuola al lavoro: Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dainese R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti. *Pedagogia oggi*, 1, 138-158.
- Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Edelman G.M. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenico della coscienza*. Torino: Einaudi.
- Fenza, L. (2024). Una nuova modalità d'inclusione: utilizzo del PCTO per la strutturazione di progetti di vita nei contesti di lavoro per studenti con autismo e disabilità cognitiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 45-53. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-04>.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini scientifica.
- Friso, V. (2020). *Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità in Includere e Progettare: Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*. Milano: Franco Angeli.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, 23, 48-56.
- Giaconi, C. (2015). *La qualità della vita e i servizi alla persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Giaconi, C. (2017). *La qualità della vita delle persone con disabilità: riflessioni e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Goussot, A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (Vol. 16). Rimini: Maggioli.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (2019). *Un altro sostegno è possibile, pratiche di evoluzione sostenibile ed efficacie*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). (2023, aprile). *La spesa dei Comuni per i servizi sociali – Anno 2020* [Report]. ISTAT. <https://www.istat.it/it/files//2023/04/report-spesa-sociale-comuni-2020.pdf>
- Lepri, C. (2016). *La condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi. L'identità adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Lepri, C. (2023). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Malaguti, E. (2007). *Accompagnare un progetto di vita: Orizzonti contemporanei nella pedagogia speciale*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R. (2006). Disabilità e corso di vita. *Traiettorie, appartenenze e processi di inclusione delle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Monachesi L. (2024). *La sfida di Gioia De Angelis: "Ragazzi autistici al lavoro, ecco la nostra birra inclusiva. Siamo*



- "una vera impresa". <https://www.ilrestodelcarlino.it/forli/cronaca/tre-educatori-in-ambito-disturbi-spettro-autistico-018f9b93>
- Montanari, M. (2024). Opportunità e/o carenze di lavoro per persone con disabilità. L'inclusione è possibile? *MetisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 14(1), 158175.
- Mortari, L. (2006). *La cura come asse paradigmatico del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Nazioni Unite. (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. New York 13/12/2006. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- OECD (2023), *Disabilità, lavoro e inclusione in Italia: Una migliore valutazione per una migliore assistenza*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/66abbfe6-it>.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://unric.org/it/agenda-2030>.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute – ICF*. Trento: Erickson.
- Parisi, S., Parisi, A., Giannattasio, M., Striano, M., & Cesarano, V.P. (2021). Realizzare progetti di vita indipendente mediante lo strumento Matrici ecologiche e dei sostegni. Il lavoro educativo della cooperativa Icaro. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(3), 115-129.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pavoncello, D., & Spagnolo, A. (2015). *Agricoltura sociale: un'opportunità per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disabilità psichica. Esempi di buone pratiche*. <https://oa.inapp.gov.it/items/c98a786f-6f85-4a49-bb7c-0a78959059ce>
- Piazza, R. (2019). Apprendere e disapprendere nelle Smart city: l'impatto e le sfide delle nuove tecnologie digitali sull'apprendimento degli adulti. *Pedagogia Oggi*, 17, 2, 271-284.
- Superando.it. (2024, 18 marzo). *Progetti di vita – Quando il Terzo Settore fa la differenza*. <https://www.superando.it/-2024/03/18/progetti-di-vita-quando-il-terzo-settore-fa-la-differenza/>

Riferimenti normativi

- Consiglio dell'Unione Europea. (2018, 22 maggio). Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- Decreto Ministeriale 774/2019. Linee guida per i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO). <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+774-2019+Linee+Guida+PCTO.pdf>
- Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182: Adozione del modello nazionale di piano educativo individuizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, in attuazione dell'art. 7, comma 2-ter, del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 66.
- Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62. (2024). Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, dell'accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale e del progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato. Gazzetta Ufficiale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/05/14/24G00076/sg>
- Gazzetta Ufficiale. (2025, 21 marzo). Decreto n. 30 del 14 gennaio 2025 – regolamento attuativo dell'articolo 32 del D.lgs. 62/2024: iniziative formative nazionali e territoriali per la formazione di professionisti nei procedimenti di valutazione e Progetto di Vita. Gazzetta Ufficiale, Serie Generale n. 67.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'integrazione scolastica, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 224 del 17 agosto 1977.
- Legge 8 novembre 1991, n. 381. Disciplina delle cooperative sociali. Gazzetta Ufficiale n. 283.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992 - Supplemento Ordinario n. 30. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1992;104!vig=>
- Legge 8 novembre 2000, n. 328, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 265 del 13 novembre 2000 - Supplemento Ordinario n. 186.
- 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, pubblicata in Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009 – Supplemento Ordinario n. 36.
- Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale, n. 302, Supplemento Ordinario n. 62 del 31 dicembre 2018.



Legge 22 dicembre 2021, n. 227. Delega al Governo in materia di disabilità. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/12/31/21G00251/sg>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Decreto Direttoriale 29 dicembre 2017, n. 808 – Linee guida per la presentazione da parte delle Regioni di proposte di adesione alla sperimentazione del modello di intervento in materia di vita indipendente ed inclusione nella società delle persone con disabilità per l'anno 2017.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). DPCM 3 ottobre 2022: Adozione del Piano nazionale per la non autosufficienza e riparto del Fondo per le non autosufficienze per il triennio 2022-2024.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2022). PNRR – Missione 5, Componente 2: Percorsi di autonomia per persone con disabilità (Investimento 1.2). <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/attuazione-interventi-pnrr/pagine/m5c2-inv-1-2>

Ministero della Pubblica Istruzione. Commissione parlamentare presieduta da Falcucci, F. (1975). Relazione conclusiva della Commissione parlamentare sui problemi scolastici degli alunni handicappati (Documento Falcucci).

Ministero per le Disabilità. (2024). Linee guida per l'attuazione del Progetto di Vita. <https://www.disabilita.governo.it>

Parlamento Italiano. (2009). 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. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. www.parlamento.it/parlam/leggi/09018l.htm.