

Il progetto di vita come copione esistenziale

Pedagogia dell'autodeterminazione nella riforma della disabilità

Luciano Pasqualotto

Dottore di ricerca in Pedagogia Speciale, svolge attività di ricerca e di insegnamento presso l'Università di Verona. Autore di numerosi saggi e articoli, sul tema del progetto di vita ha pubblicato con A. Lascioli i volumi *Progetto individuale, vita adulta e disabilità* (2021) e *Progetto di vita e disabilità* (2025). È direttore di Educare.it.

La riforma della disabilità avviata dal D.Lgs. 62/2024 segna un passaggio di natura non solo normativa, ma anche eminentemente culturale e pedagogica. L'introduzione del progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato ridefinisce il rapporto tra la persona con disabilità, i servizi e la comunità territoriale, ma lascia aperta una questione decisiva: come concepire il progetto di vita senza ridurlo a una procedura burocratica o a una mera dichiarazione di principi.

L'articolo propone come nucleo teorico originale la metafora del copione esistenziale, intesa come sceneggiatura di una vita possibile e come dispositivo pedagogico che favorisce il pensare il progetto di vita nella sua dimensione temporale, narrativa e co-costruita. In dialogo con la letteratura pedagogica sul progetto di vita, vengono analizzati le implicazioni educative della riforma, i rischi di una riduzione amministrativa della norma e il ruolo degli operatori come mediatori pedagogici.

Introduzione

Nel dibattito contemporaneo sul progetto di vita delle persone con disabilità, il rischio più frequente è quello di oscillare tra due riduzioni speculari: da un lato, il progetto inteso come dispositivo tecnico-amministrativo, un insieme di procedure e adempimenti formali; dall'altro, come generica afferma-

zione di principi valoriali che non trova traduzione operativa nei contesti concreti (Corsi, Giacconi, & D'Angelo, 2025). In entrambi i casi, ciò che tende a perdersi è la dimensione propriamente pedagogica del progetto di vita, intesa come costruzione intenzionale di senso nelle diverse fasi dell'esistenza (Lascioli & Pasqualotto, 2021).

Per sottrarsi a questa oscillazione, si propone come concetto guida il *copione esistenziale*, una metafora non esplorata nel recente volume *Progetto di vita e disabilità* (Pasqualotto & Lascioli, 2025), ma che nasce in dialogo con esso e con il materiale riflessivo emerso nei contesti formativi da cui il presente contributo prende le mosse. Il copione, inteso come sceneggiatura aperta, va interpretato come dispositivo concettuale capace di rendere visibile ciò che spesso resta implicito: il progetto di vita come trama esistenziale intenzionale, aperta e co-costruita, che orienta le scelte senza predeterminarle.

Tale metafora centra tre elementi decisivi: *la temporalità*, come dimensione narrativa che si sviluppa attraverso passato, presente e futuro; *la pluralità degli attori*, che riconosce la necessaria interdipendenza tra persona, famiglia, professionisti e comunità; *l'irriducibilità dell'imprevisto*, che restituisce al progetto la sua dimensione di ricerca aperta. Questa prospettiva consente di leggere il progetto di vita non come previsione deterministica di esiti, ma come organizzazione responsabile delle possibilità esistenziali, come spazio di negoziazione continua tra desiderabile, possibile e sostenibile (Lepri & Francescutti, 2025).

In questa prospettiva, il progetto di vita può essere concettualizzato come una *trama esistenziale* che prende forma in una *sceneggiatura condivisa* e si realizza nel *copione vissuto* dalla persona nei suoi contesti di vita: una narrazione orientata a un futuro auspicabile, non la descrizione di ciò che accadrà necessariamente, ma la costruzione condivisa di una direzione di senso verso cui orientare le scelte educative, sociali e istituzionali (Farahi, 2025).

Dal bisogno alla soggettività: un cambio di paradigma

Uno dei presupposti che la riforma mette radicalmente in discussione è l'idea che la persona con disabilità sia definibile principalmente in base ai suoi bisogni e ai suoi deficit. Il rischio di questa impostazione assistenzialista, ben noto alla pedagogia speciale, è ridurre l'intervento a una logica puramente riparativa, assumendo la condizione clinica come predittiva del futuro. Il progetto di vita, così come delineato nel D.Lgs. 62/2024, opera invece uno slittamento decisivo: dal bisogno al desiderio, dal deficit alle pari opportunità con i sostegni necessari, dalla passività all'*agency* personale (Pasqualotto & Lascioli, 2025).

Pensare il progetto di vita come copione esistenziale significa riconoscere la persona come *autore o coautore della propria storia*. Anche quando la comunicazione è complessa o mediata, la persona non può essere ridotta a destinataria passiva delle decisioni altrui. La pedagogia speciale è chiamata a un compito esigente: creare le condizioni affinché desideri, preferenze e aspettative possano emergere, essere ascoltate e tradursi in scelte progettuali. Questo passaggio richiede una profonda trasformazione delle pratiche educative e dei dispositivi istituzionali, una vera rivoluzione culturale nel modo di concepire la disabilità.

Autodeterminazione come pratica educativa

La metafora del copione esistenziale consente di riformulare il concetto di autodeterminazione in linea con una concezione capacitante del progetto di vita, sottraendolo all'astrazione giuridica e all'equivoco individualistico (Marchisio, 2025). In un copione, il

protagonista agisce entro una trama che prende forma attraverso interazioni, vincoli, mediazioni e contesti storicamente situati.

Pensare l'autodeterminazione in questi termini significa riconoscere che non consiste nella mera espressione di preferenze già formate, bensì nella possibilità di partecipare attivamente alla scrittura della propria storia. Dal punto di vista pedagogico, ciò implica un lavoro intenzionale di accompagnamento volto a sostenere l'emergere di desideri, aspettative e orientamenti di senso. L'autodeterminazione va intesa come un processo che si costruisce nel tempo attraverso opportunità, supporti e contesti capaci di riconoscere e sostenere il protagonismo della persona (Shogren & Shaw, 2016).

Il copione esistenziale rende visibile anche una responsabilità spesso rimossa: quella degli adulti e dei professionisti coinvolti. Essi non sono spettatori neutrali né registi che decidono al posto dell'altro, ma *co-sceneggiatori* chiamati a negoziare continuamente tra ciò che è desiderabile, possibile e sostenibile.

Valutare per comprendere, non per etichettare

All'interno di questa cornice si colloca la valutazione multidimensionale secondo la Classificazione ICF (WHO, 2001), che la normativa pone come antecedente all'elaborazione del progetto di vita. L'ICF rappresenta uno strumento di comprensione della vita concreta della persona nei suoi elementi personali, clinici e ambientali. Valutare con l'ICF non significa misurare deficit, ma leggere il funzionamento nelle interazioni tra la persona e i contesti, in coerenza con gli approcci orientati alla Qualità di Vita e al modello bio-psico-sociale.

La stessa valutazione diventa così un *atto narrativo* prima ancora che classificatorio: serve a raccogliere elementi per dare coerenza alla sceneggiatura complessiva. Valutare significa interrogarsi su come la persona abita i contesti, su quali opportunità le sono offerte e su quali barriere interrompono o deviano la continuità della sua storia. Dal punto di vista pedagogico, questo implica un cambio di postura professionale: non più esperti che si pronunciano sulla persona, ma professionisti che, con la persona e la sua rete, costruiscono una lettura condivisa del presente orientata al futuro (Lascioli & Pasqualotto, 2021). La valutazione non chiude il discorso progettuale, ma lo apre, rendendo visibili margini di possibilità che altrimenti resterebbero nascosti.

Il budget di progetto come investimento narrativo

La letteratura recente evidenzia come le risorse economiche orientino in modo decisivo le traiettorie di vita e le possibilità di autodeterminazione (Semeraro & Croce, 2025). Nel linguaggio amministrativo, il budget di progetto appare come una ricomposizione di risorse; in chiave pedagogica, può essere interpretato come un *investimento narrativo*. Investire nel progetto di vita significa scommettere sulla possibilità che quella storia abbia sviluppo, continuità e qualità, e che la sua trama esistenziale non venga interrotta o eterodiretta.

Ricondurre le risorse in un disegno unitario consente anche di superare la frammentazione degli interventi e di restituire senso alle azioni educative e sociali, costruendo una narrazione biografica che non sia pregiudicata da vincoli finanziari arbitrari o da logiche di breve termine.

Il ruolo degli operatori: dalla prestazione alla regia educativa

La riforma assegna agli operatori pubblici e del terzo settore un ruolo profondamente rinnovato. Non più meri erogatori di prestazioni, ma *figure di regia educativa* capaci di tenere insieme attori, tempi e contesti. Nella metafora del copione, essi sono chiamati a garantire la coerenza della narrazione senza appropriarsene.

Questa funzione di regia non coincide né con il controllo né con la direzione autoritaria del processo. Richiede competenze riflessive, capacità di ascolto e sensibilità pedagogica nel riconoscere quando intervenire e quando lasciare spazio all'azione autonoma della persona, oltre a una tensione capacitante mai esaurita (Marchisio, 2019). Diversamente, si rischia che la pressione organizzativa spinga gli operatori a privilegiare la stabilità dei dispositivi rispetto alla vitalità delle storie.

In questa tensione si gioca una delle sfide più rilevanti della riforma: formare professionisti capaci di abitare l'incertezza senza trasformarla in improvvisazione, e di sostenere il progetto di vita come processo dinamico, soggetto a revisioni e riscritture nel tempo (Lepri & Francescutti, 2025). Questo richiede una formazione che non si limiti agli aspetti tecnici, ma sviluppi capacità riflessive, competenze etiche e sensibilità pedagogica.

Conclusioni

La riforma introdotta dal D.Lgs. 62/2024 apre uno spazio di possibilità che non può essere colto esclusivamente con strumenti normativi o organizzativi. Il progetto di vita, se ridotto a una procedura, rischia di perdere la sua forza trasformativa. Se invece viene assunto come copione esistenziale, inserito in una sceneggiatura condivisa e orientato da una trama di senso, può diventare un autentico dispositivo pedagogico di emancipazione.

In questa chiave, il progetto di vita non coincide né con la promessa di un esito positivo garantito né con un percorso lineare. Esso rappresenta piuttosto una narrazione di futuro auspicabile, continuamente negoziata tra desideri e possibilità, che consente di attraversare l'incertezza senza esserne paralizzati.

La sfida pedagogica che ne deriva è esigente: costruire contesti capaci di sostenere la continuità delle storie senza irrigidirle, di offrire strutture senza soffocare l'iniziativa personale, di accompagnare senza sostituirsi. È in questo equilibrio instabile, ma fecondo, che il progetto di vita può trovare la sua più autentica realizzazione, diventando non solo uno strumento tecnico, ma anche un vero e proprio orizzonte di senso per le vite delle persone con disabilità, delle loro famiglie e dei professionisti che le accompagnano.

Bibliografia

- Corsi, M., Giaconi, C., & D'Angelo, I. (2025). Il Progetto di Vita: linee di analisi per una riflessione pedagogica orientata alla Qualità di Vita. *Education Sciences & Society*, 16(2), 9–21.
- Farahi, F. (2025). Dal progetto alla qualità di vita: l'approccio pedagogico-narrativo applicato alla disabilità. *Education Sciences & Society*, 16(2), 292–305.
- 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.

- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2021). *Progetto individuale, vita adulta e disabilità. Prospettive e strumenti su base ICF*. Roma: Carocci.
- Marchisio, C. M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Marchisio, C. M. (2025). Il progetto di vita come dispositivo di capacitazione pedagogica: dai fondamenti teorici agli assetti metodologici. *Education Sciences & Society*, 16(2), 174–188.
- Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (a cura di) (2025). *Progetto di vita e disabilità. Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Roma: Carocci.
- 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.
- Shogren, K. A., & Shaw, L. A. (2016). Self-determination and quality of life: Implications for policy and practice. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 87–98.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.