

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

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

Rosa Sgambelluri*, Francesca Placanica**

Riassunto

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

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

Keywords

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

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

Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

1. Il Progetto di Vita come dispositivo pedagogico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Oltre il confronto: modelli teorici in dialogo

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

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

2.1. Lo *Universal Design for Transition* (UDT)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 // Life Designing

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Verso un paradigma integrato

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

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

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

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

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

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

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

3.1 Limiti e condizioni per l'implementazione

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

4. Prospettive educative e possibili applicazioni

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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