QTIMES
JOURNAL OF EDUCATION
Technology and Social Studies

2
Aprile 2026

The Life Project as a Pedagogical Framework for Transforming Teacher Professionalism: Emerging Competencies and Professional Postures

Il progetto di vita come dispositivo pedagogico e trasformativo della professionalità docente. Competenze e posture professionali emergenti

Nicole Bianquin[1], Fabio Sacchi[2]

[1] *Università della Valle d'Aosta*
[2] *Università degli Studi di Bergamo*

nicole.bianquin@univda.it
fabio.sacchi@unibg.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18222

ABSTRACT

This paper explores the life project as a pedagogical and transformative framework for reshaping the professionalism of support teachers in upper secondary schools. Drawing on the Italian legislative framework introduced by Legislative Decree no. 62/2024, the study investigates how secondary school teachers interpret and translate the life project into everyday educational practices. The research adopts a qualitative-interpretative design, based on 12 narrative semi-structured interviews with support teachers, examined through reflexive thematic analysis. Findings highlight the configuration of professional competencies and postures - prospective, enabling, ecological-mediative, recognitive, and ethical-reflective - which are reinterpreted within the life project

perspective.The life project emerges not as an additional bureaucratic task, but as a pedagogical device that reorients educational action toward participation, self-determination, and opportunities for adult life for students with disabilities.

Keywords: Reflexive Thematic Analysis, Special Education Teacher, Educational Planning, Enabling Contexts, Inclusion.

RIASSUNTO

Il contributo analizza il progetto di vita come dispositivo pedagogico e trasformativo capace di ridefinire la professionalità del docente. A partire dal recente quadro normativo introdotto dal D.lgs. n. 62 del 2024, lo studio approfondisce in che modo i docenti della scuola secondaria interpretano e traducono il progetto di vita nelle pratiche educative quotidiane. La ricerca adotta un disegno qualitativo-interpretativo, fondato su 12 interviste narrative semi-strutturate a docenti di sostegno, analizzate mediante l'analisi tematica riflessiva. I risultati evidenziano la configurazione di competenze e posture professionali — prospettica, capacitante, ecologico-mediativa, di riconoscimento ed etico-riflessiva — rilette entro la prospettiva del progetto di vita. Il progetto di vita emerge non come ulteriore adempimento burocratico, ma come dispositivo pedagogico che riorienta l'azione educativa verso la partecipazione, l'autodeterminazione e le possibilità di vita adulta degli studenti con disabilità.

Parole chiave: analisi tematica riflessiva, docente specializzato, progettazione, contesti capacitanti, inclusione.

---

1. IL PROGETTO DI VITA TRA NORMA E PRATICA EDUCATIVA: QUESTIONI APERTE PER LA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Il D.lgs. n. 62 del 2024 ha introdotto nell'ordinamento italiano il progetto di vita, definendolo come processo partecipato, progressivo e personalizzato, di cui la persona con disabilità è titolare secondo i propri desideri e le proprie scelte (art. 18). Tale disposizione segna un passaggio rilevante nelle politiche nazionali in materia di disabilità, spostando l'asse da una logica prevalentemente erogativa a una prospettiva persona-centrica, fondata sul riconoscimento della persona con disabilità come protagonista del proprio percorso esistenziale (Curto & Marchisio, 2022; 2025). In questa accezione, il progetto di vita non si configura come un documento amministrativo, ma come un dispositivo pedagogico, sociale e istituzionale orientato a costruire condizioni concrete di partecipazione, autodeterminazione e qualità della vita (Giaconi *et al*., 2025).

Questa concezione affonda le sue radici in una riflessione pedagogica che interpreta il progetto di vita come un processo di costruzione identitaria, radicato nelle relazioni, nei contesti e nel territorio (Canevaro, 2006). Gli studi sulla qualità della vita (Schalock & Verdugo, 2002; Giaconi, 2015) e sull'autodeterminazione come principio educativo (Wehmeyer, 2005; Cottini, 2016) hanno contribuito a ridefinire la progettazione non come risposta compensativa al bisogno, ma come processo volto ad ampliare le possibilità, l'*agency* e la partecipazione.
La letteratura più recente richiama l'attenzione sulla distanza che ancora separa l'enunciato normativo dalla quotidianità dei contesti scolastici (Giaconi *et al*., 2025; Guerini, 2025; Leggieri, Crescenza & Bocci, 2025). È proprio in questo scarto che si colloca una questione pedagogica decisiva: evitare che il progetto di vita venga assorbito dalle logiche dell'adempimento formale e perda la capacità di orientare e trasformare le pratiche. In questa prospettiva, esso interpella direttamente la scuola e, in particolare, la professionalità del docente.
Nella scuola secondaria di secondo grado, il progetto di vita assume una particolare densità pedagogica, poiché si colloca nella fase in cui la transizione verso l'età adulta diviene un orizzonte formativo sempre più prossimo. Le competenze cognitive, relazionali e orientative costruite nel percorso scolastico sono chiamate a sostenere lo studente nel riconoscersi come soggetto capace di scegliere, partecipare e progettare (Bianquin & Sacchi, 2023). In questa prospettiva, il progetto di vita non si esaurisce in specifici momenti orientativi, ma attraversa il curricolo, le discipline, le relazioni educative e l'organizzazione scolastica (Mura, 2018), sostanziandosi nelle pratiche quotidiane e nelle micro-decisioni didattiche. È entro questa trama ordinaria, ma pedagogicamente decisiva, che diventa necessario interrogare la professionalità del docente e, in particolare, il ruolo del docente di sostegno.

2. LA PROFESSIONALITÀ DEL DOCENTE DI SOSTEGNO TRA COMPETENZE TACITE E POSTURE EMERGENTI

La professionalità del docente di sostegno si configura oggi come un costrutto complesso, che non può essere ridotto alla sola padronanza di competenze didattico-metodologiche (Ianes, 2014; Gaspari, 2015; Longo & Di Carlo, 2024). Il docente specializzato è chiamato ad assumere una funzione di mediazione e di trasformazione dei contesti, capace di incidere sulle condizioni relazionali, organizzative e culturali che rendono possibile l'inclusione (Mura *et al*., 2023). Il suo agire professionale implica la costruzione di alleanze educative, il sostegno all'autodeterminazione dello studente, anche quando ciò comporta rischi e incertezze, e il mantenimento di uno sguardo orientato al futuro della persona (Cottini, 2016; d'Alonzo, 2017).
Accanto alle competenze formalizzabili, emerge una dimensione implicita della professionalità, fatta di saperi pratici e sensibilità situazionali. Il riferimento alla conoscenza tacita di Polanyi (1979) risulta particolarmente fecondo: una parte rilevante del sapere professionale non è immediatamente traducibile in prescrizioni operative, ma si manifesta nel modo in cui il docente riconosce una possibilità partecipativa, anticipa una barriera, modula la propria presenza, sostiene senza sostituirsi e facilita senza isolare. Questo sapere, tuttavia, non resta confinato a una dimensione intuitiva o individuale: prende forma nel modo in cui il docente abita il proprio ruolo, interpreta le situazioni educative e orienta le proprie scelte. In questa direzione, il concetto di postura professionale, ripreso da Perrenoud (2001), consente di leggere l'intreccio tra saperi impliciti, responsabilità educativa e azione situata. In rapporto al progetto di vita, tale prospettiva permette di spostare l'attenzione dal

piano documentale al modo in cui i docenti interpretano concretamente il proprio compito, tenendo insieme presente il piano scolastico e il futuro possibile, i bisogni e i desideri dello studente, i vincoli dei contesti e le opportunità da costruire.
È su questo sfondo che si colloca la domanda di ricerca del presente contributo: in che modo i docenti di sostegno della scuola secondaria di secondo grado interpretano il progetto di vita come dispositivo pedagogico, e quali competenze e posture professionali esso richiede e, al tempo stesso, produce nell'agire educativo quotidiano? Un simile interrogativo assume la professionalità del sostegno non come profilo già definito, ma come dinamica, che prende forma nell'intreccio tra norme, culture scolastiche, esperienze professionali, pratiche didattiche e orizzonti di vita degli studenti con disabilità.

3. DISEGNO QUALITATIVO E ANALISI TEMATICA RIFLESSIVA

3.1 Disegno della ricerca

Per rispondere alla domanda di ricerca, lo studio adotta un approccio qualitativo-interpretativo, fondato sull'assunzione epistemologica secondo cui il fenomeno indagato non può essere ricondotto a variabili misurabili né rilevato attraverso procedure standardizzate, ma richiede di essere compreso come un campo di significati situati, costruito dai soggetti all'interno delle pratiche, delle relazioni e dei contesti professionali in cui operano (Schwandt, 2000; Denzin & Lincoln, 2018). In questa prospettiva, l'interesse della ricerca è la comprensione dei modi in cui i docenti di sostegno attribuiscono significato al proprio agire professionale quando esso si confronta con la prospettiva del progetto di vita degli studenti con disabilità. La ricerca qualitativa interpretativa consente infatti di accedere alle dimensioni processuale, contestuale e riflessiva dell'esperienza educativa, rendendo possibile l'analisi delle pratiche, delle rappresentazioni, dei dilemmi e delle posture professionali che attraversano l'azione del docente (Merriam & Tisdell, 2016). La raccolta dei dati è stata effettuata attraverso 12 interviste narrative semi-strutturate, condotte individualmente con docenti di sostegno in servizio nella scuola secondaria di secondo grado. Al fine di tutelare l'anonimato, le informazioni socio-professionali relative ai partecipanti sono riportate in forma aggregata: i docenti presentano livelli diversi di esperienza professionale, sia nell'insegnamento su disciplina sia nel sostegno, e operano in contesti scolastici differenziati per indirizzo di studio e caratteristiche organizzative. Tale eterogeneità, pur entro i limiti di un campionamento per convenienza, ha consentito di raccogliere narrazioni relative a situazioni differenti di progettazione educativa, di transizione alla vita adulta, di rapporto con le famiglie, di PCTO, di servizi e di territorio.

3.2 Strumento: l'intervista narrativa

L'intervista, articolata in specifiche aree (racconto di un'esperienza, pratiche messe in atto, contesto, ruolo dello studente, competenze mobilitate, ruolo del docente, tensioni incontrate, riflessioni finali), ha favorito un movimento progressivo dal racconto di un episodio concreto a livelli crescenti di rielaborazione riflessiva. L'impostazione adottata trova fondamento nella prospettiva della *narrative inquiry* (Clandinin & Connelly, 2000; Riessman, 2008): partire da un'esperienza concreta ha permesso di evitare risposte astratte o normative, sollecitando l'emersione di pratiche effettivamente agite, dilemmi professionali e significati pedagogici.

3.3 Processo di analisi

Le interviste sono state analizzate mediante l'analisi tematica riflessiva secondo l'approccio di Braun e Clarke (2019; 2022), ritenuto adeguato alla natura narrativa e interpretativa del *corpus*. Questo approccio consente di individuare configurazioni ricorrenti di significato senza ridurre la complessità delle narrazioni a categorie rigide, considerando i temi come costruzioni interpretative sviluppate attraverso la familiarizzazione con i dati, la codifica, la revisione e la definizione dei nuclei tematici. I temi non emergono automaticamente dal *corpus*, ma derivano da un processo analitico che mette in dialogo dati, domande di ricerca, quadro teorico e riflessività dei ricercatori. L'analisi si è articolata in due fasi complementari: una intra-caso e una inter-caso.

3.3.1 Fase intra-caso

La fase intra-caso ha previsto la lettura sistematica di ciascuna intervista, considerata come "caso", per costruire un profilo sintetico dell'esperienza narrata: situazione descritta, azioni attivate, attori coinvolti, ruolo dello studente, competenze mobilitate e tensioni emerse. Questo passaggio ha consentito di preservare la coerenza interna dei racconti ed evitare una frammentazione precoce del materiale empirico (Braun & Clarke, 2022; Byrne, 2022). La procedura si colloca in continuità con la *narrative inquiry* e con l'uso di strumenti di organizzazione dei dati qualitativi, come schede, matrici e memo, utili a sostenere la trasparenza del processo interpretativo (Miles, Huberman & Saldaña, 2014; Saldaña, 2021).

3.3.2 Fase inter-caso

La fase inter-caso ha previsto la comparazione dei profili per la costruzione dei codici, dei nuclei interpretativi e dei temi. Questi sono stati organizzati in una tabella sinottica, che ha consentito di accostarli secondo dimensioni comuni e di individuare ricorrenze, differenze, snodi problematici e casi dissonanti. La tabella è stata utilizzata come supporto alla leggibilità comparativa e alla trasparenza del processo interpretativo (Lincoln & Guba, 1985; Nowell *et al*., 2017). L'analisi ha assunto una logica progressiva, muovendo dalla densità delle singole narrazioni verso una lettura trasversale del *corpus* (Yin, 2018).
Il processo di analisi del *corpus* intero si è articolato in cinque fasi principali, sintetizzate nella Tabella 1.

Fase	Operazione compiuta	Esito prodotto
1.Familiarizzazione	Lettura ripetuta delle interviste e delle schede intra-caso	Comprensione complessiva delle narrazioni e dei contesti
2. Codifica iniziale	Individuazione di segmenti significativi relativi a pratiche, competenze, reti, ruolo dello studente e tensioni	Prima mappa di codici descrittivi e interpretativi organizzati in otto gruppi tematici
3. Aggregazione dei codici	Messa in relazione dei codici ricorrenti, convergenti o dissonanti all'interno e tra i gruppi	Costruzione di nuclei tematici provvisori

4. Revisione dei nuclei tematici provvisori	Verifica della coerenza interna dei temi, della tenuta rispetto al *corpus* e dell'attenzione ai casi dissonanti	Affinamento dei nuclei interpretativi
5. Definizione e denominazione	Individuazione del focus concettuale di ciascun nucleo e selezione degli estratti testuali a supporto	Costruzione dei cinque nuclei tematici intercaso finali

Tab. 1: Fasi del processo di analisi inter-caso (Braun e Clarke, 2019; 2022).

4. RISULTATI

4.1 Analisi intra-caso: configurazioni narrative

Questa fase ha previsto la lettura sistematica di ciascuna intervista, intesa come "caso", al fine di costruire un profilo sintetico dell'esperienza narrata, quale strumento analitico volto a ricondurre la densità della singola narrazione a una forma più essenziale e comparabile, senza ridurla a una classificazione dei dati. I profili sono stati poi organizzati in una tabella sinottica, al fine di accostarli secondo dimensioni comuni di lettura. Le dodici interviste hanno prodotto configurazioni narrative distinte, qui sintetizzate nei loro elementi pedagogicamente più rilevanti. Il progetto di vita emerge in forme diverse: come ripensamento critico del sostegno (C1), come preparazione progressiva alla vita adulta (C2), come costruzione della possibilità di desiderarsi nel futuro (C3), come riconoscimento di aspirazioni alte (C4), come transizione fragile tra sistemi (C5), come traduzione operativa del PEI in competenze di vita quotidiana (C6), come progetto ponte tra istituzioni (C7), come connessione scuola-territorio per l'autonomia (C8), come esperienza concreta di identità adulta (C9), come co-progettazione pluriennale (C10), come accessibilità comunicativa per l'autodeterminazione (C11), come riconoscimento pubblico di competenza (C12). La tabella seguente (Tab. 2) sintetizza le principali configurazioni dei dodici casi analizzati.

Caso	**Nodo pedagogico centrale**	**Competenza emergente**	**Tensione principale**
C1	Progetto di vita come criterio per ripensare il sostegno	Etico-riflessiva, capacitante	Protezione vs emancipazione
C2	Preparazione mediata alla vita oltre la scuola	Progettuale, osservativa, sistemica	Sicurezza vs autonomia
C3	Costruzione graduale del sentirsi capace	Relazionale, paziente, mediazione emotiva	Pressione prestazionale vs tempi della fiducia
C4	Riconoscimento di un'aspirazione alta	Didattica flessibile, attenta al potenziale	Bisogni individuali vs gruppo classe
C5	Continuità fragile tra scuola, famiglia e servizi	Mediativa, di raccordo	Soluzioni istituzionali vs non adesione familiare
C6	PEI tradotto in esperienze di vita adulta	Coordinamento, accompagnamento, adattamento	Continuità vs discontinuità organizzativa
C7	Riorientamento istituzionale coerente con desiderio consapevole	Regia, *problem solving*, raccordo interistituzionale	Desiderio vs vincoli normativi

C8	Ponte scuola-territorio per autonomie e competenze lavorative	Regia educativa, mediazione, facilitazione	Autonomia vs protezione familiare
C9	Esperienza concreta come prima rappresentazione di sé lavoratore	Accompagnamento discreto, orientamento	Didattica tradizionale vs orientamento
C10	Co-progettazione pluriennale: esperienze lavorative, sociali, culturali	Mediazione, orientamento, iniziativa personale	Flessibilità vs burocrazia
C11	Condizioni comunicative per autodeterminazione e riconoscimento	Specialistica, facilitante, costruzione di reti	Barriera comunicativa vs opportunità
C12	Progetto di vita come trasformazione dello sguardo	Mediativa, creativa, capacitante; tenuta della fiducia	Pregiudizio vs riconoscimento

Tab. 2: Principali configurazioni dei dodici casi analizzati.

4.2 Analisi inter-caso: nuclei tematici trasversali

L'analisi trasversale del *corpus*, condotta secondo le cinque fasi del processo di analisi inter-caso precedentemente illustrate (Tab. 1), ha consentito di individuare alcune ricorrenze significative nelle modalità con cui i docenti interpretano il progetto di vita e il proprio ruolo professionale. Dopo la fase di familiarizzazione (fase 1), che ha permesso di sviluppare una comprensione delle narrazioni e dei contesti e di mettere in evidenza ricorrenze, differenze e tensioni tra i casi, la fase di codifica iniziale (fase 2) ha portato all'individuazione di segmenti significativi relativi a pratiche, competenze, reti, al ruolo dello studente e alle criticità. Da questo lavoro è emersa una prima mappa di codici descrittivi e interpretativi, organizzata in otto gruppi tematici così identificati: le diverse declinazioni del progetto di vita, le posture professionali del docente, le forme di autodeterminazione dello studente, gli ostacoli al progetto, il lavoro invisibile della professionalità, il ruolo della famiglia, il tempo come dimensione pedagogica e il contesto scolastico come risorsa o vincolo.

I risultati mostrano come il progetto di vita venga interpretato in modi differenti: orientamento alla transizione adulta, costruzione delle condizioni per desiderare e scegliere, oppure lavoro di raccordo tra scuola, famiglia, servizi e territorio. Parallelamente, il ruolo del docente emerge come articolato in modalità diverse — di accompagnamento, mediazione, regia educativa, orientamento o facilitazione — che combinano sostegno allo studente e coordinamento con il contesto. Anche l'autodeterminazione assume configurazioni differenti: in alcuni casi appare come capacità già presente, in altri come processo da costruire gradualmente attraverso esperienze, mediazioni comunicative e riconoscimento dei segnali di *agency* dello studente.

L'analisi ha inoltre evidenziato ostacoli ricorrenti legati alla rigidità organizzativa, alla frammentazione dei servizi, alla fragilità del doposcuola, alla discontinuità delle figure educative e alle resistenze familiari. Accanto a questi elementi emerge il peso di un "lavoro invisibile" fatto di ascolto, presenza, mediazione emotiva, raccordo tra gli attori e mantenimento della fiducia, raramente riconosciuto nei dispositivi formali, ma considerato centrale dai docenti. Anche la famiglia, il tempo e il contesto scolastico assumono un ruolo decisivo, potendo rappresentare risorse e condizioni di continuità progettuale oppure fattori di fragilità e ostacolo.

La fase di aggregazione dei codici (fase 3) ha consentito di mettere in relazione elementi ricorrenti, convergenti o dissonanti, evidenziando connessioni interpretative più profonde tra i gruppi tematici (nuclei tematici provvisori). In particolare, le competenze professionali, il lavoro invisibile e la

dimensione temporale convergono attorno alla capacità del docente di sostenere nel tempo processi fragili e non lineari; le declinazioni del progetto di vita, il ruolo significa «guardare alla persona non solo nel suo "qui e ora", ma pensando a ciò che le servirà per costruirsi un futuro il più possibile autonomo e indipendente» (C6), e, al tempo stesso, «rendere la scuola attore principale nel lungo periodo, svincolarla dai rigidi confini in cui spesso viene confinata» (C10). In alcuni casi, tale sguardo prospettico prende avvio dall'interrogazione del desiderio stesso dello studente: «si è partiti dal perché volesse raggiungere quell'obiettivo e da cosa voleva lei per il suo progetto di vita» (C7). In altri, esso assume la forma di un accompagnamento più preliminare, volto ad «aiutare gli studenti a costruire progressivamente la possibilità di immaginarsi nel futuro» (C3). L'esperienza scolastica viene così reinterpretata non come spazio chiuso della prestazione presente, ma come luogo in cui iniziano a prendere forma traiettorie future, condizioni di partecipazione e possibilità di adultità.

Nucleo tematico 2 - Le condizioni pedagogiche dell'autodeterminazione

Un secondo nucleo interpretativo riguarda l'autodeterminazione come possibilità da rendere praticabile, più che come presupposto già disponibile. Le interviste mostrano che non sempre lo studente è in grado di formulare desideri, indicare preferenze, scegliere tra alternative o rappresentarsi in futuro. In alcune situazioni mancano strumenti comunicativi adeguati; in altre, la possibilità di scelta è ostacolata da fragilità emotive, bassa autostima, demotivazione o da una scarsa esperienza di sé come soggetto capace. Il progetto di vita non coincide, quindi, con la semplice raccolta delle preferenze dello studente, ma con la costruzione delle condizioni che permettono ai desideri, alle scelte e alle aspirazioni di emergere, di essere ella famiglia e il contesto scolastico rimandano invece al tema della scuola come soglia tra l'esperienza educativa e la vita adulta. La revisione dei nuclei tematici (fase 4) ha poi consentito di distinguere gli elementi più ricorrenti da quelli più situati o marginali, consolidando la tenuta interpretativa dei contenuti emersi e chiarendo le relazioni tra le diverse dimensioni analizzate. Infine, nella fase di definizione e denominazione (fase 5), questi contenuti sono stati riorganizzati in cinque nuclei tematici di seguito presentati.

Nucleo tematico 1 - La traiettoria di vita come orizzonte di senso dell'agire scolastico

Un primo nucleo interpretativo riguarda l'assunzione di uno sguardo biografico-prospettico, attraverso cui l'esperienza scolastica viene collocata in una traiettoria di vita più ampia. Nelle interviste, il progetto di vita non appare come elemento aggiuntivo della progettazione individualizzata, ma come principio capace di ridefinirne l'orizzonte pedagogico: le attività scolastiche acquistano significato nella misura in cui contribuiscono alla costruzione di possibilità future, autonomie, ruoli sociali, esperienze di partecipazione e forme di adultità. Questo orientamento emerge quando la progettazione didattica viene riorientata verso competenze spendibili nella vita quotidiana (C6), quando il quinquennio scolastico viene interpretato come tempo di conoscenza, sperimentazione e progressiva apertura al doposcuola (C10), oppure quando il passaggio tra istituzioni diventa occasione per costruire un percorso coerente con i desideri e le aspirazioni della studentessa (C7). In altri casi, il lavoro educativo si colloca ancora più a monte: prima di definire una transizione o un obiettivo futuro, esso mira a sostenere la possibilità stessa per lo studente di immaginarsi in un futuro praticabile, soprattutto nelle situazioni segnate da fragilità emotiva,

demotivazione e bassa autostima (C3). Anche le esperienze di orientamento e di inserimento lavorativo mostrano come la questione pedagogica non riguardi soltanto la prosecuzione del percorso, ma anche la qualità delle possibilità che esso rende accessibili (C1; C9). Le parole dei docenti restituiscono con chiarezza questo ampliamento dell'orizzonte professionale: lavorare sul progetto di vita riconosciuti e progressivamente sostenuti. Nei casi caratterizzati da maggiore complessità comunicativa, ciò implica predisporre strumenti e mediazioni capaci di rendere possibile l'espressione di bisogni, scelte e rifiuti (C2; C11). In altri casi, significa costruire gradualmente esperienze di fiducia, di tolleranza al fallimento e di riconoscimento di piccoli segnali di apertura (C3). In altri ancora, la scelta prende forma attraverso esperienze concrete di tirocinio, di laboratorio o di partecipazione sociale che consentono allo studente di comprendere non soltanto ciò che desidera, ma anche ciò che riesce a sostenere e ciò che gli permette di percepirsi competente (C6; C9; C12). In questa direzione, una docente osserva che «il lavoro educativo non poteva concentrarsi esclusivamente sugli apprendimenti scolastici», ma doveva passare «prima di tutto dalla costruzione di piccoli spazi di fiducia, di esperienze positive e di maggiore consapevolezza delle proprie capacità» (C3). In un altro caso, «l'introduzione, seppur tardiva, della LIS ha consentito allo studente di ampliare il proprio lessico e acquisire uno strumento comunicativo adeguato» (C11). I due estratti mostrano, da prospettive differenti, che la scelta non precede sempre il progetto, ma può esserne l'esito: ciò è possibile quando il contesto educativo costruisce fiducia, strumenti, esperienze e linguaggi adeguati. Nei casi di maggiore complessità comunicativa, la possibilità di scelta viene costruita anche a partire da forme essenziali di comunicazione: «ottenere un "sì" oppure un "no" fornito spontaneamente» diventa una condizione imprescindibile della futura traiettoria adulta (C2). In altri casi, la partecipazione dello studente modifica direttamente il percorso: «ogni proposta è stata condivisa con lei e, quando non gradita, è stata modificata o sostituita» (C6). La postura professionale che emerge è dunque capacitante: il docente non sostituisce la scelta dello studente, né si limita a registrarla, ma lavora affinché essa diventi pensabile, esprimibile e sostenibile. In alcuni casi, tale *agency* si manifesta attraverso forme implicite o non verbali: motivazione, partecipazione e continuità dell'impegno diventano indizi pedagogicamente rilevanti di coinvolgimento e di progressiva appropriazione del percorso (C2; C10).

Nucleo tematico 3 - La scuola come soglia tra progettazione educativa e contesti di vita

La costruzione del progetto di vita richiede alla scuola di oltrepassare una logica autoreferenziale, assumendo una funzione di connessione tra percorsi formativi, contesti territoriali e possibilità reali di partecipazione. Il progetto di vita tende infatti a impoverirsi quando resta confinato entro il perimetro scolastico, mentre acquisisce consistenza pedagogica quando la scuola riesce a costruire continuità con il territorio, i servizi, la famiglia, le cooperative, i luoghi di lavoro e le esperienze sociali.

Questa funzione di soglia emerge nei percorsi di PCTO e tirocinio, che consentono agli studenti di confrontarsi con adulti e ambienti diversi da quelli scolastici (C9; C10; C12); nei progetti di autonomia personale e sociale, che trasferiscono fuori dall'aula competenze quotidiane, relazionali e operative (C6; C8); nei passaggi interistituzionali tra scuole, servizi e comunità educative, che richiedono raccordo, anticipazione e continuità progettuale (C5; C7); e nei percorsi in cui comunicazione, accessibilità o mobilità diventano condizioni per abitare spazi non esclusivamente scolastici (C2; C11).

Il docente di sostegno assume una funzione di regia ecologica: non costruisce il progetto di vita in un unico ambiente, ma connette luoghi, tempi, relazioni e linguaggi differenti, cercando di garantire continuità tra ciò che lo studente sperimenta a scuola e ciò che potrà vivere fuori. Come afferma un docente, si tratta di accompagnare lo studente «nel suo percorso di crescita globale, con una funzione di regia educativa che connette scuola, territorio e progetto di vita» (C8). In modo analogo, un altro intervistato riconosce nella collaborazione «l'unico elemento realmente vincente», in particolare nel rapporto con «la famiglia», «i servizi» e «le realtà del territorio circostante» (C10). Questi estratti mostrano che il progetto di vita non si costruisce per semplice estensione della progettazione scolastica, ma attraverso una trama di relazioni che rende praticabili esperienze, passaggi e opportunità.

La fragilità di questa funzione emerge tuttavia quando la rete si incrina: quando la famiglia non condivide le proposte (C5), quando la burocrazia rallenta le sperimentazioni territoriali (C7; C10; C11), oppure quando la discontinuità delle figure di riferimento costringe a «improvvisare sperando di fare la cosa giusta» (C6). Anche il contesto scolastico specifico incide sulle possibilità: l'indirizzo di studi, la disponibilità di laboratori, la cultura del consiglio di classe e l'apertura della dirigenza condizionano concretamente ciò che è progettabile. La funzione di soglia della scuola è espressa con particolare chiarezza da una docente quando afferma che «il progetto di vita non può restare un'intenzione, ma ha bisogno di contesti reali in cui prendere forma» (C12). In modo analogo, nei passaggi interistituzionali, «coinvolgere fin da subito la futura scuola e condividere il percorso» permette a ciascun attore di diventare parte della progettazione (C7).

Nucleo tematico 4 - Rendere visibile il possibile: competenze, riconoscimento e trasformazione dello sguardo

Un quarto nucleo interpretativo riguarda il riconoscimento delle competenze e delle possibilità dello studente. Le interviste mostrano che alcuni studenti rischiano di essere letti prevalentemente attraverso la diagnosi, le difficoltà comunicative, il comportamento problematico o la fragilità emotiva. In tali condizioni, il progetto di vita assume una funzione profondamente pedagogica: non si limita a predisporre attività orientative, ma crea occasioni nelle quali lo studente possa apparire diversamente, a sé e agli altri, come soggetto capace, portatore di interessi, preferenze, competenze e possibilità.

Questo passaggio emerge nei casi in cui tirocinio o laboratorio modificano sia l'immagine che lo studente ha di sé sia quella costruita dagli adulti e dai pari (C9; C12); nei percorsi in cui autonomie quotidiane, competenze operative e abilità sociali vengono riconosciute come dimensioni centrali della crescita (C6; C8); quando il docente valorizza aspirazioni elevate e richieste di complessità che rischierebbero di essere neutralizzate da una lettura riduttiva (C4; C10) o quando strumenti e mediazioni rendono esprimibili competenze altrimenti non visibili (C2; C11). In questa direzione, un'esperienza pubblica e professionalizzante consente allo studente, secondo la docente, «per la prima volta» di «vedersi come capace, competente e riconosciuto dagli altri» (C12). In modo analogo, un tirocinio lavorativo diventa un'occasione per una trasformazione dell'immagine di sé: «l'alunno ha iniziato a immaginarsi come persona capace di lavorare, di essere autonomo e di avere un ruolo nella società» (C9). I due estratti mostrano come il riconoscimento non sia un semplice esito soggettivo, ma il risultato di una mediazione pedagogica che pone lo studente nelle condizioni di agire in un contesto reale e di essere visto diversamente. Il possibile diventa visibile quando il contesto

smette di guardare allo studente soltanto attraverso ciò che ostacola la partecipazione e inizia a riconoscere ciò che può prendere forma se vengono predisposte condizioni adeguate. È quanto emerge nel caso dello studente che, attraverso un'esperienza pubblica, «non era più visto solo come il ragazzo problematico, ma come qualcuno che sapeva fare qualcosa davanti agli altri» (C12). Analogamente, nel caso dello studente con grave ipoacusia, l'accessibilità comunicativa rende osservabili «capacità che prima non riuscivano a essere pienamente riconosciute» (C11). In entrambi i casi, il progetto di vita agisce come dispositivo di riconfigurazione dello sguardo: rende leggibili competenze che non erano assenti, ma non ancora socialmente visibili. Il riconoscimento non riguarda dunque soltanto la valorizzazione individuale, ma anche la ridefinizione del campo relazionale entro cui lo studente viene interpretato: quando il contesto consente di agire, sperimentare e mostrare competenze, cambia anche la posizione simbolica dello studente, da destinatario di supporto a soggetto capace di contribuire, di scegliere, di assumere ruoli e di produrre valore. La postura docente che emerge è dunque generativa: costruisce le condizioni perché possibilità ancora fragili o implicite possano manifestarsi, essere nominate e diventare socialmente significative.

Nucleo tematico 5 - Abitare l'incertezza e sostenere la continuità del progetto

Sostenere il progetto di vita significa anche abitarne l'incertezza, riconoscendo che esso non si sviluppa in modo lineare né è automaticamente garantito dai dispositivi formali. Le interviste restituiscono infatti un processo pedagogicamente generativo, ma esposto a condizioni di discontinuità e fragilità istituzionali: burocrazie lente, cambi di figure professionali, rigidità organizzative, carenza di cultura condivisa, frammentazione dei servizi e rischio di riduzione del PEI a mero adempimento documentale.

La discontinuità delle figure di sostegno costringe talvolta a «dover improvvisare sperando di fare la cosa giusta» (C6); i passaggi post-scolastici possono interrompersi quando la rete si indebolisce (C5); la burocrazia rallenta la costruzione di progetti ponte (C7; C10); il pregiudizio di colleghi e pari può rendere invisibili possibilità che il percorso educativo tenta invece di far emergere (C12). Le narrazioni mostrano inoltre che il progetto di vita richiede tempi lunghi e non lineari: il tempo dell'attesa, quando lo studente non è ancora pronto a formulare desideri o riconoscersi capace (C3; C9; C12); il tempo della progettazione pluriennale, necessaria per anticipare il dopo-scuola e costruire progressivamente opportunità praticabili (C6; C10); il tempo del raccordo con servizi, famiglie e territorio, frequentemente non sincronizzato con i ritmi amministrativi e scolastici (C7; C11).

La tensione tra tempi educativi e tempi istituzionali attraversa il *corpus* e mostra come il progetto di vita richieda una professionalità capace di sostenere processi, non soltanto di compilare strumenti. In questo senso, un passaggio appare particolarmente significativo: «È centrale, in questi percorsi, la capacità del docente di "tenere" lo sguardo sulle possibilità, anche quando tutto sembra andare nella direzione opposta» (C12). La competenza professionale che emerge può essere definita come tenuta progettuale: la capacità di mantenere aperto un orizzonte di possibilità anche quando il percorso è incerto, discontinuo o non pienamente condiviso. La fragilità della continuità progettuale emerge anche nel vissuto di incompiutezza di una docente: «mi è rimasto il rimpianto che non si sia riusciti a trovare una soluzione» (C5). In un altro caso, le difficoltà burocratiche vengono lette come ostacoli che la scuola può talvolta mediare, ma che «nel dopo-scuola possono compromettere significativamente il progetto» (C10).

Tenere significa conservare memoria del percorso, raccordare gli attori, riaprire possibilità dopo gli arresti, mediare tra desideri e vincoli, proteggere senza sostituirsi, promuovere l'autonomia senza abbandonare. In questa postura si rende visibile una dimensione profonda della professionalità docente: non solo progettare azioni, ma anche sostenere nel tempo la possibilità che il progetto rimanga vivo, anche quando le condizioni istituzionali, organizzative o relazionali ne rendono fragile la continuità.

5. DISCUSSIONE

I risultati consentono di problematizzare il progetto di vita non come semplice estensione della progettazione individualizzata, ma come dispositivo capace di interrogare il mandato pedagogico della scuola e, in particolare, la professionalità del docente di sostegno. La questione non riguarda soltanto l'introduzione di nuovi strumenti o la formalizzazione di percorsi orientati al futuro; riguarda piuttosto il modo in cui la scuola assume la responsabilità di contribuire alla costruzione delle condizioni di possibilità della vita adulta degli studenti con disabilità. In questo senso, il progetto di vita si configura come un orizzonte pedagogico che riorienta l'agire educativo verso la partecipazione, l'autodeterminazione, il riconoscimento e l'ampliamento delle opportunità esistenziali (Curto & Marchisio, 2020; 2025; Giaconi *et al*., 2025).

L'analisi dei nuclei tematici consente di mettere in evidenza non solo pratiche e criticità ricorrenti, ma anche alcune modalità trasversali con cui i docenti interpretano il proprio ruolo professionale nella costruzione del progetto di vita. È in questo senso che i risultati consentono di individuare diverse posture professionali, intese come modi di orientare lo sguardo pedagogico, di assumere responsabilità educative e di rapportarsi allo studente, ai contesti e al futuro. Emergono così posture prospettiche, capacitanti, ecologico-mediative, orientate al riconoscimento ed etico-riflessive, che non vanno lette come dimensioni separate, ma come indicatori di una trasformazione più ampia della professionalità docente. Esse mostrano il passaggio da una professionalità centrata prevalentemente sull'adattamento didattico a una professionalità estesa, capace di leggere traiettorie biografiche, costruire condizioni di agency, attivare contesti capacitanti e sostenere la continuità progettuale in contesti fragili. Tale esito richiama la figura del professionista riflessivo (Schön, 1983; Perrenoud, 2001) e la centralità dei saperi taciti e situati (Polanyi, 1979), poiché molte delle competenze mobilitate dai docenti — mediazione, ascolto, raccordo, *problem solving*, tenuta dell'incertezza, lettura dei segnali deboli — risultano decisive ma difficilmente riconoscibili nei dispositivi formali della scuola.

Un ulteriore elemento di discussione riguarda la natura profondamente ecologica del progetto di vita. Le esperienze analizzate confermano che la costruzione di traiettorie adulte non può essere confinata né nella relazione docente-studente né nel solo spazio scolastico. Essa richiede l'attivazione di ambienti, reti, opportunità e mediazioni capaci di rendere effettivamente praticabili le possibilità di scelta. In questo senso, il progetto di vita dialoga con una concezione ecologica dell'inclusione (Bronfenbrenner, 1979; Ianes, 2014) e con il *capability approach* (Sen, 1992; Nussbaum, 2006), poiché non si limita a riconoscere formalmente diritti o desideri, ma interroga le condizioni concrete in cui tali diritti e desideri possono essere esercitati. La scuola, pertanto, non agisce come istituzione autosufficiente, ma come nodo di una rete più ampia, chiamata a costruire continuità tra esperienze formative, contesti di vita e opportunità sociali.

Al tempo stesso, i risultati evidenziano una tensione critica: la trasformazione richiesta dal progetto di vita rischia di rimanere affidata alla disponibilità, alla competenza e alla tenuta dei singoli docenti. Burocrazia, discontinuità delle figure professionali, frammentazione dei servizi, rigidità organizzative e una cultura inclusiva non sempre condivisa rendono fragile la possibilità di tradurre il progetto di vita in pratica ordinaria. Questo dato invita a non idealizzare il ruolo del docente di sostegno: la sua professionalità appare centrale, ma non può diventare il luogo in cui scaricare la responsabilità delle carenze istituzionali o territoriali. Il progetto di vita richiede invece condizioni strutturali: continuità professionale, formazione diffusa, raccordo stabile con i servizi, tempi di progettazione adeguati e riconoscimento del lavoro di mediazione svolto dai docenti.

6. CONCLUSIONI

Il progetto di vita, così come emerge dalle narrazioni raccolte, non si lascia ridurre né a un documento né a una procedura. Esso appare piuttosto come una prova pedagogica per la scuola: la costringe a verificare se l'inclusione che dichiara sia capace di generare futuro, cioè di trasformarsi in opportunità reali di partecipazione, scelta, riconoscimento e appartenenza.

Questa prova incide direttamente sulla professionalità del docente di sostegno. Non perché ne sostituisca o superi le funzioni già riconosciute, ma perché ne amplia l'orizzonte.: Le posture emerse dall'analisi — prospettica, capacitante, ecologico-mediativa, di riconoscimento ed etico-riflessiva — non indicano dunque compiti aggiuntivi, bensì una diversa densità pedagogica dell'agire professionale.

Il docente di sostegno si configura come una figura di soglia: non semplicemente colui che accompagna lo studente a scuola, ma colui che contribuisce a costruire passaggi tra il presente scolastico e i mondi possibili della vita adulta. La prova del progetto di vita, tuttavia, non può essere sostenuta in solitaria dal singolo docente. Essa richiede condizioni collegiali, istituzionali e territoriali capaci di riconoscere e sostenere quel lavoro spesso invisibile che rende possibile la progettazione: ascoltare, attendere, tradurre, raccordare, negoziare, custodire la memoria e rafforzare la fiducia. È in questa trama, fragile ma decisiva, che il progetto di vita smette di essere intenzione e diventa esperienza.

Pur nei limiti di un'indagine qualitativa circoscritta, lo studio suggerisce che il progetto di vita possa diventare realmente trasformativo solo se assunto come responsabilità condivisa. La posta in gioco non è preparare lo studente al "dopo" la scuola, ma fare della scuola un luogo in cui il futuro comincia a diventare praticabile.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A reflexive approach*.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

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

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.

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

Curto, N., & Marchisio, C. M. (2020). *I diritti delle persone con disabilità*. Roma: Carocci.

Curto, N., & Marchisio, C. M. (2022). *Progetto di vita e paradigma dei diritti*. In *Didattica e inclusione scolastica* (pp. 203–215). Bozen-Bolzano University Press.

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

d'Alonzo, L. (2017). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Editrice Morcelliana.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). Sage.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). Sage.

Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., & Borsini, L. (2025). Il progetto di vita nella cornice della qualità di vita. *Education Sciences & Society*, 2, 33–47.

Bianquin, N., & Sacchi, F. (2023). Di chi è il PEI? Il coinvolgimento dell'alunno con disabili-tà nella progettazione educativa individualizzata. Declinazioni teorico-metodologiche e programmi didattici dalla ricerca internazionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 80-97.

Guerini, I. (2025). Il progetto di vita: riflessioni e spunti operativi. *Education Sciences & Society*, 2, 29–42.

Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews* (3rd ed.). Sage.

Leggieri, M., Crescenza, G., & Bocci, F. (2025). Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche. *Education Sciences & Society*, 2, 88–125.

Longo, L., & Di Carlo, D. (2024). Le competenze dell'insegnante specializzato. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII(2), 114–127.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Mura, A. (a cura di). (2018). *Orientamento formativo e progetto di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Mura, A., Bullegas, D., & Mallus, A. (2023). Professionalità docente e competenze socio-emotive. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 258–271.

Nowell, L. S., et al. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.

Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespressa*. Roma: Armando.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life*. AAMR.

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 189–213). Sage.

Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Roma: Mondadori.

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilitie*s, 30(3), 113–120.
Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.

Copyright (©) Nicole Bianquin, Fabio Sacchi



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Bianquin, N., Sacchi, F. (2026). Il progetto di vita come dispositivo pedagogico e trasformativo della professionalità docente. Competenze e posture professionali emergenti [The Life Project as a Pedagogical Framework for Transforming Teacher Professionalism: Emerging Competencies and Professional Postures]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 269-283, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18222