

## Sinergie e alleanze educative per un progetto di vita inclusivo: la transizione scuola-lavoro nei giovani con ASD

Synergies and educational alliances for an inclusive life project: The school-to-work transition in young people with ASD

Emanuela Zappalà\*, Erika Marie Pace\*\*

### Riassunto

La transizione dalla scuola al lavoro rappresenta una fase critica per tutti i giovani, ma diventa particolarmente complessa per le persone con Disturbo dello Spettro Autistico (ASD). Il contributo esplora il concetto di progetto di vita, inteso sia come costruito pedagogico multidimensionale sia come dispositivo normativo-amministrativo, evidenziando il suo potenziale nella costruzione di percorsi educativi e inclusivi. In una prospettiva ecologico-sistemica, il Progetto Individuale di Vita si configura come strumento di corresponsabilità tra istituzioni, famiglie, scuola, servizi e comunità, capace di favorire autodeterminazione, partecipazione e qualità della vita lungo tutto l'arco esistenziale. Attraverso il richiamo a modelli teorici quali l'approccio delle capacità, il modello della qualità della vita e la prospettiva salutogenica, nonché alla normativa italiana ed europea, si sottolinea la necessità di superare approcci centrati sul deficit e di valorizzare le aspirazioni e le potenzialità dei giovani con ASD. Ne scaturiscono implicazioni pedagogiche e sociali rilevanti per promuovere sinergie e alleanze educative finalizzate alla co-creazione di opportunità per la co-costruzione di futuri sostenibili e inclusivi.

**Parole chiave:** progetto di vita; transizione scuola-lavoro; autismo; inclusione; approcci *strengths-based*; qualità della vita.

---

\* Università degli Studi di Salerno. E-mail: ezappala@unisa.it, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4804-071X>

\*\* Università degli Studi di Salerno. E-mail: epace@unisa.it, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4557-7722>.

° L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra gli autori. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Emanuela Zappalà è autrice dei paragrafi "1. Introduzione", "3. Il Progetto Individuale di Vita per i giovani con Disturbo dello Spettro Autistico in una prospettiva ecologico-sistemica"; Erika Marie Pace ha redatto i paragrafi "2. Un progetto di vita *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep*" e "4. Conclusioni".

**Abstract**

The transition from school to work represents a critical phase for all young people but becomes particularly complex for individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). This paper examines the concept of the life project, understood both as a multidimensional pedagogical construct and as a normative-administrative device, highlighting its potential in designing educational and inclusive pathways. From an ecological-systemic perspective, the Individual Life Project emerges as a tool of shared responsibility among institutions, families, schools, services, and communities, capable of fostering self-determination, participation, and quality of life throughout the lifespan. Drawing on theoretical frameworks such as the capability approach, the quality of life model, and the salutogenic perspective, as well as on Italian and European legislation, the article emphasises the need to move beyond deficit-based approaches, valuing the aspirations and strengths of young people with ASD. Relevant pedagogical and social implications emerge for promoting educational synergies and alliances, with the aim of co-creating opportunities for the co-construction of sustainable and inclusive futures.

**Key words:** life project; school-work transition; autism; inclusion; strengths-based approaches; quality of life.

*Articolo sottomesso: 30/09/2025, accettato: 07/11/2025*

## 1. Introduzione

La transizione dalla scuola al lavoro rappresenta una tappa cruciale e, al tempo stesso, complessa in quanto segna l'ingresso nella vita adulta e il primo passo verso l'autonomia e l'indipendenza personale. Durante questo passaggio molti giovani sperimentano difficoltà di *coping* legate al distacco dal contesto scolastico e all'adattamento alle nuove richieste dell'ambiente lavorativo (Geirdal et al. 2019; Guo, 2025). A queste sfide si aggiungono ansia e stress derivanti da pressioni scolastiche o universitarie, dal ruolo dei social media, dalle dinamiche familiari e dalle tensioni sociali (Anderson et al., 2024; Parola et al., 2023; Ratner et al., 2025). La letteratura evidenzia, inoltre, come tali difficoltà possano essere aggravate dalla carenza di opportunità occupazionali o formative, dalla limitata possibilità di acquisire competenze spendibili nel mercato del lavoro e dall'incertezza rispetto alle proprie aspirazioni professionali (Parola, 2022; OECD, 2023; Guo, 2025). Nel contesto nazionale, in modo particolare, i più recenti dati Eurostat (2024) dimostrano che il tasso

di occupazione giovanile rimane significativamente inferiore rispetto ad altri Paesi europei, confermando la necessità di interventi mirati per facilitare una transizione più efficace e inclusiva.

Tali criticità caratterizzano in generale la popolazione giovanile, ma risultano più accentuate per le persone con disabilità e, in particolare, per coloro che hanno un Disturbo dello Spettro Autistico (*Autism Spectrum Disorder*, ASD), che spesso si ritrovano ad affrontare ulteriori barriere. Tra queste rientrano quelle contestuali e quelle legate alle peculiari modalità di funzionamento dei giovani con autismo. Le prime sono determinate, ad esempio, da ambienti poco accessibili, da una scarsa predisposizione di accomodamenti ragionevoli e supporti, o dagli atteggiamenti nei loro confronti. Le seconde possono essere una manifestazione delle compromissioni nella comunicazione e nell'interazione sociale, pattern ristretti, ripetizione di comportamenti, interessi o attività (APA, 2013), e possono ugualmente rendere i momenti di transizione particolarmente delicati, soprattutto in relazione all'ingresso nella vita adulta e lavorativa. Tra le sfide più frequenti in questa delicata fase della vita si possono riscontrare difficoltà nell'utilizzo delle competenze sociali, nella gestione dell'ansia e delle transizioni, la necessità di supporti personalizzati per fronteggiare i cambiamenti e, infine, la mancanza di contesti inclusivi che favoriscono la piena partecipazione (Clouder, Karakus & Polat, 2023; Day et al., 2025; Guastella et al., 2025; Hendricks, 2010; Hong et al., 2024; Laghi & Trimarco, 2020; Zhou et al., 2024).

Le variabili che entrano in gioco nella transizione dall'ambiente educativo e formativo a quello professionale tendono, quindi, ad accentuarsi rendendo ancora più complesso un processo già articolato di per sé. In questo scenario, diventa fondamentale un'alleanza sistemica, tra istituzioni, enti, educatori, famiglie e la comunità, capace di costruire percorsi fattibili e sostenibili che valorizzino la diversità, promuovano l'agentività e migliorino le prospettive di qualità della vita. Come osserva Sibilio (2025), l'azione inclusiva non può essere interpretata secondo una logica lineare e predeterminata, ma deve svilupparsi in un terreno reticolare, sistemico e adattivo. L'educazione e la progettazione inclusiva sono quindi da intendersi come processo sistemico e reticolare che richiede il riconoscimento delle caratteristiche adattive di ciascuno e la traduzione delle differenze in opportunità distribuite.

Pertanto, il presente contributo si propone di esplorare come il progetto di vita, inteso sia come costruito teorico-concettuale sia come dispositivo normativo-amministrativo, possa costituire un modello efficace per orientare le pratiche educative e sociali. In questa prospettiva, il progetto di vita viene considerato come cornice capace di intrecciare diversi livelli da una prospettiva ecologica, mettendo in connessione le aspirazioni personali con i supporti sistemici e comunitari.

## 2. Un progetto di vita *lifelong*, *lifewide* e *lifedeeep*

Il concetto di progetto di vita ha acquisito crescente rilevanza, sollecitando nel tempo riflessioni teoriche in ambito umanistico (Coscioni et al., 2021) che ne hanno progressivamente ampliato la definizione e contribuito a evidenziarne le sfaccettature multidimensionali. Tale concetto può essere definito come un processo evolutivo di auto/etero-orientamento, costruito e rinnovato progressivamente, volto a formare, attuare e mantenere strutture e azioni intenzionali che, nel loro insieme, generano una narrazione significativa, prospettica e di lungo periodo, capace di orientare i comportamenti quotidiani e le decisioni future (Coscioni et al., 2023; Mura, 2018). Questo processo si configura come un piano d'azione, che implica la capacità dell'individuo di anticipare il futuro nella coscienza anche in base a una valutazione del passato e del presente. Ne consegue una capacità metodologica volta all'individuazione delle possibilità e dei vincoli, nonché alla scelta e alla predisposizione delle risorse necessarie per tradurre in pratica la pianificazione e valutarne gli eventuali cambiamenti (Mura, 2018; Farello & Bianchi, 2013; Bertolini, 1996). Questo percorso contribuisce a dare senso di appartenenza e scopo alla vita di ciascuno, integrando dimensioni personali, sociali e formative, e delineandosi come un quadro di riferimento essenziale per l'orientamento esistenziale ed educativo.

Accanto al concetto pedagogico di progetto di vita e sulla scia di tali riflessioni, nel contesto italiano è stato introdotto il documento "Progetto Individuale di Vita" (PIV), sancito dalla Legge n. 328/2000. Tale iniziativa ha rappresentato un contributo significativo al dibattito sul tema, stimolando ulteriori riflessioni suggestive in particolare nell'ambito della pedagogia speciale. Nello specifico, la legge ha focalizzato l'attenzione su tutte le persone "con disabilità fisica, psichica e/o sensoriale, stabilizzata o progressiva (art. 3, Legge n. 104 del 1992)", indipendentemente dal riconoscimento della gravità o meno, riconoscendo loro il diritto ad accedere a un sistema integrato di interventi e sostegni per ottenere in pieno l'integrazione scolastica, lavorativa, sociale e familiare. La normativa, infatti, stabilisce la realizzazione di percorsi individualizzati in cui gli interventi risultino tra loro coordinati e finalizzati, così da amplificarne l'efficacia e garantire una risposta olistica ai bisogni e alle aspirazioni della persona destinataria.

Alla luce di una tale concettualizzazione, il potenziale del PIV, nel promuovere futuri inclusivi e sostenibili, appare cruciale. Esso incarna una visione sistemica di corresponsabilità, in cui l'educazione e la formazione diventano catalizzatori di percorsi in grado di intrecciare le prospettive future personali e la dimensione collettiva, in cui la diversità viene valorizzata e il benessere perseguito come bene condiviso. In quest'ottica, la concezione di progettualità sol-

lecite alleanze sistemiche tra istituzioni, educatori, famiglie e comunità per costruire percorsi che rispettino le differenze, promuovano l'agentività e migliorino la qualità della vita.

La ricerca internazionale fornisce preziose chiavi di lettura in merito. Il modello della qualità della vita (Schalock et al., 2016), l'approccio delle capacità (Sen, 1993; Nussbaum, 2011) e le prospettive salutogeniche (Antonovsky, 1979, 1996) risuonano perfettamente con la concezione del PIV, offrendo un terreno fertile per il dialogo interdisciplinare. In estrema sintesi, essi evidenziano che il benessere non è una condizione statica, ma l'esito di interazioni dinamiche tra individuo e contesto, mediate tanto dalle esperienze soggettive quanto dai sostegni oggettivi. Esiste, inoltre, una convergenza nel riconoscere l'importanza della capacità dell'individuo di individuare e valorizzare le proprie risorse, opportunità e contesti abilitanti, al fine di effettuare un'analisi realistica delle possibilità e dei vincoli che orientano le proprie convinzioni e le intenzioni alla base dell'azione. Allo stesso modo, gli studi sull'inclusione educativa e sociale rimarkano la necessità di sistemi che si discostano da approcci centrati sul deficit per valorizzare, invece, il potenziale di individui e comunità nel co-costruire percorsi di apprendimento, partecipazione e progettualità esistenziale (Pace & Aiello, 2022; Cobigo et al., 2012; Pace, 2017; Parmenter, 2014). In questa prospettiva, il PIV può essere interpretato come un processo salutogenico (Antonovsky, 1996): un piano dinamico per un orientamento continuo verso il benessere, la crescita e la partecipazione, sostenuto da un senso coerente di direzione (comprensibilità), dall'identificazione e valorizzazione delle risorse (gestibilità) e da un coinvolgimento motivato dal sentimento di appartenenza (significatività). L'approccio delle capacità (Sen, 1993) enfatizza, invece, le libertà sostanziali e l'espansione delle reali opportunità, mentre si sottolineano gli esiti multidimensionali sugli aspetti centrali che influiscono sulla nostra percezione di qualità della vita, tra cui lo sviluppo personale, l'inclusione sociale, il benessere materiale e l'autodeterminazione (Schalock et al., 2016).

L'emanazione del Decreto Legislativo n. 62/2024 ha ulteriormente rafforzato la centralità del PIV, introducendo una definizione aggiornata di condizione di disabilità, nonché innovazioni sostanziali relative alla valutazione di base e multidimensionale e alla personalizzazione dei percorsi educativi, sociali e sanitari. In linea con le riflessioni teoriche sopra esposte, il PIV si fonda sul modello interpretativo bio-psico-sociale della disabilità (OMS, 2001), in grado di orientare le traiettorie esistenziali attraverso un dialogo costante tra aspirazioni personali, risorse contestuali e impegni sociali. Riconoscendo che la disabilità deriva dall'interazione tra funzionamento individuale e barriere ambientali, la redazione del PIV sollecita approcci capaci di integrare prospettive multiple: educative, mediche, sociali e culturali. In tale ottica, risulta centrale anche

il principio di accomodamento ragionevole, inteso come quell'insieme di modifiche e adattamenti necessari e appropriati, proporzionati ai bisogni specifici della persona. Questi consentono di garantire pari opportunità e piena inclusione, senza comportare un onere sproporzionato o eccessivo per il contesto di riferimento. Nella strutturazione del PIV si sottolinea, pertanto, l'importanza della creazione di una rete di sostegno capace non solo di coordinare servizi e risorse, ma anche di predisporre soluzioni flessibili e personalizzate in risposta alle situazioni concrete, aumentando le potenzialità di sostenibilità del progetto stesso.

Inoltre, lo stesso Decreto ha chiarito che il PIV deve essere concepito come percorso co-costruito e partecipato, radicato nelle scelte dell'individuo, superando l'idea di un'imposizione dall'alto. Tale orientamento ha profonde implicazioni pedagogiche e operative: richiede ai professionisti di andare oltre valutazioni fondate sul deficit e di impegnarsi in processi di progettazione dialogici e collaborativi con le famiglie, le comunità e le persone stesse. In questa logica, l'accomodamento ragionevole diventa strumento operativo imprescindibile per tradurre gli obiettivi individuati in possibilità concrete, evitando che le barriere organizzative, didattiche o ambientali si trasformino in ostacoli permanenti all'inclusione della persona con disabilità.

Da un punto di vista implementativo, inoltre, il PIV promuove un processo complesso che è *lifelong, lifedeeep e lifewide*. Per una progettualità efficace, tenendo conto di queste tre caratteristiche, il processo dovrebbe essere avviato precocemente, nutrito nel tempo da relazioni, apprendimenti, aspirazioni e scelte; dovrebbe configurarsi nell'interazione tra individualità e collettività, chiedendo alle istituzioni un approccio sistemico che integri i molteplici domini della vita: istruzione, lavoro, relazioni, abitazione e tempo libero. Tale traiettoria evidenzia, inoltre, l'imperativo etico di considerare le persone con disabilità non come destinatari passivi di sostegni, ma come protagonisti delle proprie vite, capaci di orientare le traiettorie attraverso autodeterminazione e agentività.

Tale visione si allinea ai principi sanciti dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006), che pone autonomia, partecipazione ed eguaglianza come valori guida delle politiche nazionali, nonché con le dimensioni alla base della percezione dei livelli di qualità della vita (Schalock et al., 2016). Ne deriva che il PIV non è un mero documento burocratico da redigere ma si configura come dispositivo pedagogico e culturale che:

1. riconosce gli individui come agenti delle proprie esistenze;
2. connette aspirazioni personali e risorse collettive;
3. interpreta l'inclusione non come collocamento, ma come *empowerment* e autodeterminazione;
4. esige una collaborazione sistemica tra ambiti educativo, sociale e sanitario.

Questa visione multidimensionale ed ecologica interpella tutti gli attori coinvolti a non limitarsi al ruolo di meri erogatori di servizi, ma a farsi agenti attivi nella co-progettazione di futuri sostenibili insieme alle persone con disabilità (Pace & Aiello, 2022).

### **3. Il Progetto Individuale di Vita per i giovani con Disturbo dello Spettro Autistico in una prospettiva ecologico-sistemica**

Negli ultimi decenni, il perfezionamento delle procedure diagnostiche e una crescente consapevolezza delle specificità dell'ASD hanno orientato l'attenzione della comunità scientifica e delle politiche pubbliche non solo sugli aspetti clinici, ma anche sulle dimensioni sociali e occupazionali della vita adulta. Questo affinamento ha permesso sia diagnosi più precoci sia riconoscimenti tardivi del disturbo, ampliando così il numero di persone identificate e mettendo in evidenza la necessità di garantire loro, per mezzo della definizione di un PIV, un accompagnamento continuativo durante tutto l'arco della vita.

A livello europeo, la necessità di un'occupazione inclusiva è stata ribadita anche in sedi istituzionali. Nel 2021, un'interrogazione parlamentare dal titolo "Autismo e occupazione inclusiva" (O-000017/2021; Parlamento Europeo, 2021, 17 marzo), presentata alla Commissione Europea da un gruppo di eurodeputati della Commissione per l'occupazione e gli affari sociali, sollevava delle criticità riguardanti il tasso occupazionale delle persone con ASD in Europa. Nell'interrogazione si evidenzia che solo il 10% di esse è inserito in un contesto lavorativo, una percentuale significativamente più bassa rispetto a quella delle persone con disabilità (47%) e senza bisogni educativi speciali (72%). Inoltre, si sottolinea che spesso le persone con ASD sono sottoccupate, inserite in posizioni lavorative precarie e/o di breve durata e con retribuzioni sensibilmente sotto la media. Frequentemente tali occupazioni si svolgono in contesti protetti o istituzionali, con una limitata possibilità di progredire professionalmente. Questa situazione li espone a un elevato rischio di povertà e di esclusione sociale con ricadute sulla qualità della vita e sullo stato di benessere (Schalock & Verdugo, 2002; Giaconi, 2015). Sebbene tale quadro non rifletta pienamente la situazione italiana per la quale si rileva una carenza di dati specifici e aggiornati, esso costituisce un *benchmark* significativo e conferma la necessità di politiche attive, interventi mirati e prassi educative in grado di ridurre tale emarginazione. L'esperienza lavorativa, infatti, costituisce un contesto privilegiato per lo sviluppo di un'ampia gamma di competenze che contribuiscono in modo significativo al *self-empowerment* della persona (Boffo, Falconi, & Zappaterra, 2012; Caldin, & Scollo, 2018).

In aggiunta, in linea con il dibattito internazionale, anche in Italia è stato avviato un percorso normativo che mira a ridurre tale gap e a garantire diritti e opportunità lungo tutto l'arco della vita, come sancito dalla legge n. 134 del 2015 (G.U., 2015) e dal D.Lgs. 66/2017, poi integrato dal D.Lgs. 96/2019. Tuttavia, le politiche e gli interventi istituzionali non sono sufficienti se non si riconosce il ruolo centrale della comunità educante, intesa come rete che coinvolge il giovane con ASD, la famiglia, la scuola, i servizi sociosanitari e il contesto territoriale. In questa prospettiva, il progetto di vita prende forma già durante il percorso scolastico, dove si pongono le basi per l'autodeterminazione e l'inclusione sociale. La comunità educante diventa così lo spazio in cui responsabilità e risorse si intrecciano, assumendo un ruolo chiave nella costruzione del progetto di vita e nella gestione delle transizioni. Particolare attenzione va attribuita alla famiglia, che resta uno degli attori principali del processo di cura e accompagnamento (Bronfenbrenner, 1979; Caldin & Giaconi, 2021; D'Angelo, 2025; Gaspari, & Sandri, 2010; Iori, 2023; Mulè, 2025; Mura & Tatulli, 2017; Pace, & Aiello, 2022; Pavone, 2009). Non a caso, la letteratura rimarca come i familiari sperimentino spesso forte ansia per l'incertezza del futuro, ricorrendo a piani di emergenza che rischiano di non garantire continuità e stabilità (Blacher et al., 2010; Lee & Burke, 2018; Kirby et al., 2022; Lee et al., 2024). Il PIV, se adeguatamente implementato, può rappresentare un dispositivo fondamentale per assicurare le famiglie e sostenere la pianificazione *lifelong*, *lifedeeep* e *lifewide* con azioni concrete e sistemiche (Friso & Caldin, 2022; Cottini, 2024a, b; Giaconi, 2015).

In questa cornice, anche la scuola assume un ruolo cruciale quale agenzia educativa e sociale, chiamata non solo a garantire il diritto allo studio, ma anche a promuovere la transizione scuola-lavoro e l'inclusione nella comunità (D'Alonzo, 2023). La normativa italiana va in questa direzione in quanto il D.Lgs. 66/2017, e il successivo D.Lgs. 96/2019, ribadiscono la centralità della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia nella redazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), che deve essere parte integrante del PIV; infine, la Legge 134/2015 sull'autismo sollecita percorsi personalizzati e interventi che favoriscano l'inclusione sociale e occupazionale lungo tutto l'arco della vita.

Pertanto, l'alleanza tra persona con ASD, famiglia, scuola, servizi e comunità si configura come condizione imprescindibile nella definizione del progetto di vita e, in particolare, nei percorsi di inclusione lavorativa. Sulla base di tali premesse, nei sotto-paragrafi successivi verranno analizzati i diversi sistemi coinvolti, evidenziandone le sfide specifiche e le potenzialità.

### 3.1 Riconoscere e valorizzare aspirazioni e potenzialità nei giovani con ASD

Il passaggio dalla scuola alla vita adulta costituisce, per molti giovani con



ASD, una fase complessa e ricca di ostacoli, indipendentemente dal livello di funzionamento. Si tratta, infatti, di una fase di transizione che implica il passaggio da un contesto strutturato, come quello scolastico, a un mondo adulto caratterizzato da maggiore autonomia e responsabilità personale (Anderson et al., 2018; Gabriels, 2010; Gerhardt, 2007; Thompson et al., 2018; White et al., 2021). Essa riguarda diverse aree cruciali: l'ingresso nel mondo del lavoro, il passaggio dalla convivenza con la famiglia a forme di vita più indipendenti, nonché lo sviluppo e il mantenimento di relazioni sociali al di fuori dell'ambiente scolastico (Ferrazzi et al., 2025). Per affrontare con successo questa fase sono necessarie competenze trasversali come: l'autodeterminazione, la *self-advocacy*, le abilità comunicative e quelle di vita quotidiana, ritenute indispensabili anche per il raggiungimento degli obiettivi a lungo termine (Wehman et al., 2014).

Le difficoltà dei giovani con ASD emergono sia nella ricerca di un'occupazione sia nell'accesso all'istruzione universitaria, alla vita comunitaria e alla vita indipendente (Hendricks & Wehman, 2017; Thompson et al., 2018; White et al., 2021). Infatti, questa fase può risultare particolarmente complessa a causa delle difficoltà nella comunicazione sociale, delle sensibilità sensoriali e della necessità di routine organizzate e prevedibili (Strömberg et al., 2022).

In aggiunta, in ambito lavorativo, spesso le peculiarità delle persone nello spettro vengono percepite come “inadatte” a causa di uno *stereotipo abilista*<sup>1</sup> che “invece di riconoscere dignità e cittadinanza anche a chi si avvicina in modo differente alle dimensioni dell'attività e della partecipazione (OMS, 2001), richiede una sorta di attestazione di competenza per ritenere l'individuo inseribile nel mondo dei grandi: non basta che abbia l'età cronologica per essere considerato un giovane o un adulto, ma deve anche dimostrare di non rappresentare un potenziale pericolo per un'organizzazione sociale rigida, modellata su quella che viene definita neurotipicità” (Cottini, 2024b, p. 59). Tali credenze e l'attenzione esclusiva all'inquadramento diagnostico possono, quindi, portare a una deriva della semplificazione eccessiva di questi allievi e farli erroneamente apparire come inadatti per l'impiego (Hendricks, & Wehman, 2017) determinando situazioni di esclusione e una riduzione dei livelli di qualità della vita.

Eppure, alcune caratteristiche tipiche dell'autismo possono rivelarsi vere risorse in contesti specifici. Feinstein (2023), ad esempio, mostra come la capacità di rispondere con calma, in modo diretto e privo di sovraccarico emotivo,

---

<sup>1</sup> L'abilismo descrive la discriminazione di un gruppo sociale (in questo contesto ci si riferisce alle persone con ASD) e agli effetti di come valori, credenze e ideali influenzano il modo attraverso il quale le persone vengono classificate, etichettate come “normali”, “devianti”, “disabili” o “malate” (Rauscher, & McClintock, 1996; Wolbring, 2008).

possa costituire un vantaggio per chi lavora al banco informazioni di una stazione ferroviaria (p. 36). Allo stesso modo, tratti come la ripetitività, l'adesione alle routine e l'ipersensibilità verso gli stimoli, contrariamente a quanto si possa credere, non corrispondono a una mancanza di immaginazione o creatività. Come evidenziato da alcuni studi (Baron-Cohen, 2021; Cancer et al., 2024; Pennisi et al., 2020), le persone con ASD hanno un profilo cognitivo-creativo eterogeneo e specializzato rispetto a chi non è autistico: se da un lato manifestano una minore tendenza alla produzione rapida di molte idee (*fluency*) o al cambiamento di prospettiva (*flexibility*), dall'altro eccellono in originalità e nella generazione di idee non convenzionali, spesso arricchite da dettagli e precisione. In questa direzione, anche il contributo di Temple Grandin (1999; Grandin & Duffy, 2008) appare particolarmente illuminante. L'autrice ha proposto una classificazione delle possibili professioni in base agli stili di pensiero prevalenti, evidenziando come i soggetti con modalità visiva possano eccellere in attività quali programmazione informatica, ingegneria, fotografia o meccanica, mentre coloro che presentano scarse competenze verbali e comunicative possano trovare collocazione in ruoli più routinari e strutturati, come attività di assemblaggio o mansioni in contesti organizzati. Queste osservazioni trovano oggi conferma anche sul piano scientifico. La revisione sistematica condotta da Dreaver et al. (2020) mostra come, quando l'attività lavorativa è coerente con le abilità e gli interessi della persona, i giovani con ASD dimostrano prestazioni paragonabili, se non superiori, a quelle dei colleghi neurotipici. Ciò dimostra l'importanza di un orientamento professionale e di percorsi di transizione che non si limitino a compensare deficit, ma che sappiano riconoscere e valorizzare i punti di forza individuali, traducendoli in opportunità di inclusione lavorativa e sociale.

In sintesi, riconoscere e valorizzare le aspirazioni e i punti di forza dei giovani con ASD significa superare una visione riduttiva centrata sul deficit e orientare il PIV verso traiettorie di autodeterminazione, benessere e piena partecipazione sociale. In questo modo, la transizione si trasforma da momento critico a opportunità generativa, capace di favorire la costruzione di percorsi personalizzati, sostenibili e inclusivi, che rendano le risorse realmente accessibili e significative per i giovani.

### *3.2 Famiglia come alleato nel progetto di vita*

In riferimento alla dimensione lavorativa, genitori e caregivers manifestano preoccupazioni significative sulla possibilità che i giovani con ASD riescano a inserirsi in maniera stabile e sicura nel mondo del lavoro. Una delle ansie più ricorrenti riguarda la percezione di una carenza di competenze pratiche, comunicative e socio-relazionali necessarie per affrontare contesti professionali

spesso competitivi e scarsamente inclusivi (Lee et al., 2022). A ciò si aggiunge la costante dipendenza dai caregiver, in quanto molti giovani continuano a fare affidamento sui genitori per la gestione delle responsabilità quotidiane, tra queste la ricerca di opportunità lavorative e la presa di decisioni, mostrando una preparazione e una motivazione limitata verso la vita indipendente (Kirby, 2016). Non meno rilevante è la preoccupazione legata al rischio che i propri figli possano essere sfruttati e alla percezione degli stessi come soggetti vulnerabili. Inoltre, in assenza di tutele adeguate e di supporti strutturati, i familiari temono che i propri figli possano essere esclusi o non rispettati nei loro diritti sul posto di lavoro (Cheak-Zamora & Teti, 2015). A ciò si aggiunge la denuncia della mancanza di percorsi di transizione realmente efficaci, capaci di accompagnare i giovani non solo con una formazione tecnica, ma anche con interventi mirati allo sviluppo delle competenze socio-emotive e professionali (Test et al., 2009). In questo quadro, il progetto di vita, come delineato nella normativa italiana (Legge 134/2015; D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019), rappresenta uno strumento fondamentale per garantire continuità, coerenza e personalizzazione dei percorsi educativi e occupazionali, valorizzando il contributo delle famiglie nella definizione degli obiettivi e delle strategie (Cottini, 2024 a, b; D'Alonzo, 2019; Giaconi, 2015). Le famiglie, infatti, non sono soltanto testimoni di queste criticità, ma possono costituire un fattore protettivo fondamentale nel ridurre le complessità della transizione. La ricerca mostra, infatti, che il livello di aspettative genitoriali costituisce un predittore cruciale degli esiti occupazionali, residenziali e sociali dei giovani con ASD (Kirby, 2016; Anderson et al., 2018). Quando i genitori esprimono aspettative alte e realistiche rispetto all'indipendenza dei figli, ciò si traduce in maggiori opportunità di inserimento lavorativo e autonomia abitativa, fungendo da leva motivazionale e orientando le scelte educative e formative verso obiettivi concreti e raggiungibili (Kirby, 2016; Anderson et al., 2013). Inoltre, le famiglie possono contribuire a facilitare il percorso di transizione attraverso la costruzione di reti di supporto con scuole, servizi e associazioni per garantire continuità tra la formazione e l'inserimento lavorativo (Lee, Burke, & Fisher, 2021); l'incoraggiamento delle esperienze di autonomia già in età scolare, come attività extrascolastiche, volontariato o tirocini, che favoriscono competenze di vita quotidiana e autoefficacia (Test et al., 2009; Carter, Austin, & Trainor, 2012); il sostegno emotivo e motivazionale, che aiuta i giovani ad affrontare ansia e incertezze legate al cambiamento, e la collaborazione attiva nei processi di pianificazione del progetto di vita, valorizzando aspirazioni e punti di forza del figlio piuttosto che limitarsi a gestire emergenze.

L'inserimento nel mondo del lavoro, quindi, viene percepito dalle famiglie come una sfida cruciale, tuttavia esso rappresenta al tempo stesso un terreno in

cui la loro azione può fare la differenza. Affinché ciò avvenga, occorre sostenere i nuclei familiari attraverso programmi strutturati e integrati, capaci di ridurre il carico emotivo e organizzativo che grava su di loro e di trasformare le aspettative in percorsi concreti di inclusione e indipendenza (Wehman et al., 2014). La famiglia, con il suo bagaglio di aspettative, preoccupazioni e risorse, si configura come un attore imprescindibile nella costruzione del PIV. Coinvolgerla in modo attivo e corresponsabile significa trasformare ansie e incertezze in strategie educative e di supporto capaci di accompagnare il giovane verso l'indipendenza e l'inclusione lavorativa.

### 3.4 Scuola, territorio e comunità sociale

Comprendere ciò che i diversi contesti di vita considerano importante per un giovane con ASD significa riconoscere e interpretare l'insieme delle aspettative, delle norme e delle pratiche che provengono non solo dalla rete primaria (ossia, la famiglia) ma anche da tutte le altre reti che si prendono cura e sostengono il suo sviluppo e il suo processo di crescita. La scuola, i servizi sociosanitari, le reti amicali e comunitarie costituiscono infatti sistemi educativi e sociali che, insieme alla famiglia, orientano il progetto di vita e incidono sulle opportunità di inclusione e di partecipazione.

In questa prospettiva, il lavoro educativo non si limita a sostenere il singolo in quanto richiede la costruzione di un dialogo e di una corresponsabilità tra i diversi attori coinvolti al fine di garantire continuità, coerenza e sostenibilità lungo tutto l'arco della transizione. Tale visione si inserisce nel quadro dell'approccio ecologico-sistemico di Bronfenbrenner (1979), secondo cui lo sviluppo della persona è il risultato dell'interazione dinamica tra i diversi microsistemi e macrosistemi di appartenenza. Pertanto, la qualità della transizione scuola-lavoro dipende non solo dalle competenze individuali del giovane con ASD, ma anche dalla capacità delle comunità educanti di attivare reti collaborative e inclusive (Zappalà, 2021). Tuttavia, la letteratura mostra che la definizione e l'implementazione di un progetto di vita incontrano criticità rilevanti. In primo luogo, risulta spesso difficile elicitarle in modo attendibile preferenze, interessi e valori del giovane con ASD, specialmente in presenza di bisogni comunicativi complessi, con il rischio che obiettivi e scelte restino scelte orientate prevalentemente da caregiver e operatori (Corti et al., 2023; Nicholas et al., 2017; Mazzone, Siracusano, & Vivanti, 2025).

In secondo luogo, si osserva una sistematica sottostima dei bisogni di sostegno nei casi di maggiore complessità, dovuta a metriche poco sensibili e a valutazioni episodiche: approcci di *supports planning* e scale di intensità del sostegno mostrano, invece, che la qualità degli esiti dipende dalla adeguatezza e

dalla continuità dei supporti erogati (Wehmeyer et al., 2009; Schalock & Verdugo, 2002). A queste criticità si sommano frammentazione normativa, settorialità dei servizi e discontinuità dei finanziamenti, che rendono difficoltosa la presa in carico integrata lungo i contesti (scuola-famiglia-servizi-territorio) e nelle fasi di passaggio. Tale combinazione di frequente produce percorsi discontinui e poco coerenti, con esiti deboli in termini di inclusione sociale, autodeterminazione e partecipazione lavorativa (Roux et al., 2013; Wehman et al., 2014).

Nel contesto italiano, la cornice normativa (Legge 134/2015; D.Lgs. 66/2017; D.Lgs. 96/2019) promuove il PIV e la corresponsabilità scuola-famiglia, ma la traduzione operativa richiede governance interistituzionale, strumenti condivisi di valutazione dei sostegni e alleanze educative stabili (Cottini, 2024; Pavone, 2009). In tal senso, il PIV, come precisato nei paragrafi precedenti, rappresenta una potenzialità fondamentale perché, se costruito in modo partecipato, può diventare strumento di cittadinanza attiva, capace di orientare sostegni personalizzati e favorire il benessere nei diversi domini della Qualità di Vita (Schalock & Verdugo, 2002). In quest'ottica, la valorizzazione delle preferenze del giovane e la corresponsabilità tra famiglia, scuola, servizi e comunità diventano condizioni imprescindibili per trasformare le transizioni critiche in opportunità di crescita. In sintesi, senza dispositivi di ascolto partecipato, strumenti per la misurazione dei sostegni e coordinamento tra sistemi, il progetto di vita rischia di rimanere programmatico, non trasformandosi in traiettorie effettive di inclusione e autodeterminazione.

La scuola e il territorio, se letti in una prospettiva ecologico-sistemica, non sono semplici cornici di contesto, ma co-protagonisti del PIV. È proprio dalla sinergia tra istituzioni scolastiche, servizi e comunità che possono nascere percorsi integrati, capaci di sostenere l'inclusione sociale e lavorativa dei giovani con ASD lungo tutto l'arco della vita.

## 4. Conclusioni

L'obiettivo di questa riflessione teorica è stato quello di evidenziare come la transizione scuola-lavoro per i giovani con ASD non debba essere intesa come una semplice fase da "gestire", ma un vero e proprio progetto di vita da co-costruire. Tale passaggio dovrebbe essere integrato in un percorso esistenziale che, in linea con il quadro concettuale della Qualità della Vita e l'approccio delle capacità, mira a favorire l'autodeterminazione e l'autonomia. L'efficacia di questa prospettiva si fonda sull'adozione di un approccio ecologico-sistemico, in cui il successo è l'esito di una corresponsabilità diffusa che coinvolge attivamente l'individuo, la famiglia, la scuola, i servizi territoriali e la

comunità intera. Solo mettendo in rete questi microsystemi, si può creare un ambiente capace di assorbire la complessità delle sfide contemporanee e di fornire sostegni stabili e adattabili.

Al fine di attuare tale percorso, garantendo una sostenibilità lungo l'arco della vita della persona con disabilità, la Legge n. 328 del 2000 ci ha fornito il PIV quale strumento indispensabile per una progettazione ecologico-sistemica. Come sottolineato in più occasione in questa riflessione, è cruciale che questo dispositivo normativo non venga percepito come un mero adempimento burocratico. Al contrario, occorre che sia concretamente utilizzato, configurandosi come la cornice abilitante per la co-progettazione. La sua struttura promuove il superamento di una prospettiva centrata sul deficit per abbracciare un approccio *strengths-based* che permette di riconoscere, valorizzare e tradurre in opportunità concrete i talenti, le aspirazioni e le competenze uniche di ogni giovane.

In questo quadro, la scuola riveste sicuramente un ruolo nevralgico in quanto ha la responsabilità di progettare approcci didattici che promuovano l'autodeterminazione e garantiscano che la voce, le preferenze e gli obiettivi dei giovani con ASD siano realmente al centro. Affinché si possa attuare tale processo, è indispensabile che ci sia una visione comune tra i vari attori proprio per creare una rete fitta di azioni sinergiche tra il sistema educativo e il mondo del lavoro. Ciò si realizza attraverso la progettazione di tirocini e forme di alternanza scuola-lavoro realmente inclusivi e supportati, agendo non solo sulla preparazione del giovane, ma anche sulla capacità inclusiva dei contesti stessi (ad esempio, attraverso la formazione di *job coach* e la sensibilizzazione aziendale).

Infine, sarebbe auspicabile che tali riflessioni teoriche trovino riscontro concreto nella pratica ma anche nella ricerca empirica. In tal senso, studi qualitativi potrebbero documentare le *best practice* nell'implementazione del PIV, mentre ricerche longitudinali sono indispensabili per monitorare l'impatto di lungo periodo sull'inclusione lavorativa, autonomia e percezione di qualità della vita dei giovani con ASD. In definitiva, il successo della transizione scuola-lavoro non misura soltanto gli esiti individuali, ma rappresenta un indicatore della maturità etica, pedagogica e inclusiva della comunità nel suo complesso.

## Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson K. A., Shattuck P. T., Cooper B. P., Roux A. M., & Wagner M. (2014). Prevalence and correlates of postsecondary residential status among young adults with an autism spectrum disorder. *Autism*, 18(5): 562-570.

- Anderson K. A., Sosnowy C., Kuo A. A., & Shattuck P. T. (2018). Transition of individuals with autism to adulthood: A review of qualitative studies. *Pediatrics*, 141(Supplement\_4), S318-S327.
- Anderson T. L., Valiauga R., Tallo C., Hong C. B., Manoranjithan S., Domingo C., Paudel M., Untaroiu A., Barr S. & Goldhaber K. (2025). Contributing factors to the rise in adolescent anxiety and associated mental health disorders: a narrative review of current literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 38(1), e70009.
- Antonovsky A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1): 11-18.
- Baron-Cohen S. (2021). *I geni della creatività: Come l'autismo guida l'invenzione umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bertolini P. (1996), *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia speciale*. Torino, Il Segnalibro.
- Blacher J., Neece C. L., & Paczkowski E. (2005). Families and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 18(5): 507-513. Doi: 10.1097/01.YCO.0000179488.92885.E8.
- Boffo V., Falconi S., & Zappaterra T. (Eds.). (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta* (Vol. 142). Firenze: University Press.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Caldin R., & Giaconi C. (2021). *Disabilità e cicli di vita. Le famiglie tra seduttivi immaginari e plausibili realtà*, Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R., & Scollo S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *Studium Educationis*, 19(3): 49-59.
- Cancer A., Schiattone S., Monfredini M., Antonietti A., & Colombo B. (2024). Creative performance and attitudes toward creativity in adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 111, 102308.
- Carter E. W., Austin D., & Trainor A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1): 50-63.
- Cheak-Zamora N. C., & Teti M. (2015). "You think it's hard now... It gets much harder for our children": Youth with autism and their caregiver's perspectives of health care transition services. *Autism*, 19(8): 992-1001.
- Clouder L., Karakus M., & Polat F. (2023). Environmental interventions supporting autistic transition-age youth employability: A scoping review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 109, 102262.
- Cobigo V., Ouellette-Kuntz H., Lysaght R., & Martin L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2): 75-84. Doi: 10.5463/SRA.v1i1.10.
- Corti S., Cavagnola R., Carnevali D., Leoni M., Fioriti F., Galli L., Alzani L., Michelini G., Miselli G., & Chiodelli G. Il Progetto di Vita orientato alla Qualità di Vita della persona con autismo. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, (8)1.

- Coscioni V., Paixão M. P., Teixeira M. A. P., & Savickas M. L. (2023). Life projects: a comprehensive definition. *Philosophical Psychology*, 38(4): 1295-1317. Doi: 10.1080/09515089.2023.2234951.
- Coscioni V., Teixeira M. A. P., López Castillo S. A., & Paixão M. P. (2021). Theoretical Approaches to “Life Project” in Psychology and Related Fields. *Trends in Psychology*, 29: 684-705. Doi: 10.1007/s43076-021-00082-2.
- Cottini L. (2024a). Autismo fra deficit e neurodivergenza: quali obiettivi per interventi di qualità nel ciclo di vita. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 9(2): 10-21.
- Cottini L. (2024b). *L'autismo in età adulta. Percorsi inclusivi per una vita di qualità*. Roma: Carocci.
- D'Alonzo L. (2023). Quale progetto di vita per la persona con disabilità: il ruolo della scuola. In: *Includere la disabilità. Scuola Cattolica in Italia Venticinquesimo Rapporto* (pp. 233-248). Brescia: Scholè Morcelliana.
- D'Angelo I. (2025). Special Pedagogy trajectories in the Life Project: A scientific analysis starting from transition phases. *Education Sciences & Society-Open Access*, 16(1).
- Day M., Wood C., Corker E., & Freeth M. (2025). Understanding the barriers to hiring autistic people as perceived by employers in the United Kingdom. *Autism*, 29(5): 1263-1274.
- Decreto legislativo 3 maggio 2024, n. 62: Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale, n. 111, 14 maggio 2024.
- Dreaver J., Thompson C., Girdler S., Adolfsson M., Black M. H., & Falkmer M. (2020). Success factors enabling employment for adults on the autism spectrum from employers' perspective. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(5): 1657-1667.
- Eurostat (2024). Employment rates of recent graduates. In: *Statistics Explained*. Retrieved July 9, 2025, from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment\\_rates\\_of\\_recent\\_graduates](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates).
- Farello P., & Bianchi F. (2013). *Progetto di vita e orientamento: attività psicoeducative per alunni dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Feinstein A. (2023). *Autism works: una guida al buon impiego per tutto lo spettro autistico*. Crema: Uovonero.
- Ferrazzi G., Marchi M., Giuberti V., Politi V., Pingani L., Ferrari S., & Galeazzi G. M. (2025). Life project: a scoping review of assessment tools for persons with autism spectrum disorder. *Annali dell'Istituto superiore di sanità*, 61(1): 30-41.
- Friso V., & Caldin R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis-Rivista semestrale per le professioni educative*, (1): 048-056.
- Gabriels R. L., C. A. Thoma, C. C. Bartholomew, and LaRon A. Scott (2010). *Universal Design for Transition: A Roadmap for Planning and Instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.



- Gaspari P., & Sandri P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gazzetta Ufficiale (n. 199, 28 agosto 2015). Legge 18 agosto 2015, n. 134: Disposizioni in materia di diagnosi, cura e abilitazione delle persone con disturbi dello spettro autistico e di assistenza alle famiglie. Disponibile su: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015;134>.
- Geirdal A. Ø., Nerdrum P., & Bonsaksen T. (2019). The transition from university to work: what happens to mental health? A longitudinal study. *BMC psychology*, 7(1), 65.
- Gerhardt P. F. (2007). Effective transition planning for learners with ASD. *The Exceptional Parent*, 37(4): 26-28.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Grandin T. (novembre, 1999). Choosing the Right Job for People with Autism or Asperger's Syndrome. Indiana Institute on Disability and Community, Indiana Resource Center for Autism. Disponibile su: <https://www.iidc.indiana.edu/irca/articles/choosing-the-right-job-for-people-with-autism-or-aspergers-syndrome.html>.
- Grandin T., & Duffy K. (2008). *Developing talents: Careers for individuals with Asperger syndrome and high-functioning autism*. AAPC Publishing.
- Guastella A. J., Hankin L., Stratton E., Glozier N., Pellicano E., & Gibbs V. (2025). Improving accessibility for work opportunities for adults with autism in an end-to-end supported workplace program: protocol for a mixed methods cohort study. *JMIR Research Protocols*, 14(1), e60806.
- Guo L. (2025). Unsettled horizon: adolescents' career expectations in the volatile, uncertain, complex, and ambiguous contexts. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1): 1-11.
- Hendricks D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of vocational rehabilitation*, 32(2): 125-134.
- Hendricks D. R., & Wehman P. (2017). Transizione dalla scuola alla vita adulta per giovani con Disturbi dello Spettro Autistico. *Autismo e disturbi del neurosviluppo*, 15(3): 297-324. Doi: 10.14605/AUT1531701.
- Hong S. R., Zampieri M., Hand B. N., Motti V., Chung D., & Uzuner O. (2024). Collaborative Design for Job-Seekers with Autism: A Conceptual Framework for Future Research. *arXiv preprint arXiv:2405.06078*.
- Iori V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1): 120-126.
- Kirby A. V. (2016). Parent expectations mediate outcomes for young adults with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(5): 1643-1655.
- Kirby A. V., Giovio E., Hastings R. P., & Holmes L. (2022). Autistic adolescents' and their parents' visions for the future. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7. Doi: 10.1177/23969415221086456.

- Laghi F., & Trimarco B. (2020). Individual planning starts at school. Tools and practices promoting autonomy and supporting transition to work for adolescents with autism spectrum disorder. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, 56(2): 222-229.
- Lee C. E., Burke M. M., DaWalt L. S., Li C., & Taylor J. L. (2022). The role of parental advocacy in addressing service disparities for transition-aged youth on the autism spectrum. *Autism*, 26(4): 1001-1006.
- Lee C., Burke M. M., & Stelter C. R. (2019). Exploring the perspectives of parents and siblings toward future planning for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57(3): 198-211. Doi: 10.1352/1934-9556-57.3.198.
- Lee H., Oh C., Staubitz A., & Kim H.-S. (2024). Experiences of siblings of individuals with developmental disabilities: including those with ASD. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. Doi: 10.1016/j.jidd.2024.219X.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104: Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 39, 17 febbraio 1992.
- Legge 8 novembre 2000, n. 328: Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 265, 13 novembre 2000.
- Mazzone L., Siracusano M., & Vivanti G. (2025). *Autismo. Interventi, servizi e supporti evidence-based*. Rome: Il Pensiero Scientifico.
- Mulè P. (2025). La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e terzo settore: Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I): 1-xx.
- Mura A. (2018). *Orientamento Formativo e Progetto di Vita. Narrazioni ed Itinerari Didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura A., & Tatulli I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(1): 201-214.
- Nussbaum M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OMS (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Denmark: WHO.
- Pace E. M. (2017). *Salutogenic-oriented approaches for the development of inclusive schools*. Napoli: Guida.
- Pace E. M., & Aiello P. (2022). Interventi comunitari strengths-based per promuovere l'inclusione per il benessere: alla (ri) scoperta delle risorse individuali e collettive. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2): 160-168.
- Parlamento Europeo (2021, 17 marzo). *Interrogazione con richiesta di risposta orale O-000017/2021: Autismo e occupazione inclusiva*. Disponibile su: [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/O-9-2021-000017\\_IT.html#def3](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/O-9-2021-000017_IT.html#def3).
- Parmenter T. R. (2014). Inclusion and quality of life: Are we there yet?. *International Public Health Journal*, 6(4): 413-428.

- Parola A., Marcionetti J., Sica L. S., & Donsì L. (2023). The effects of a non-adaptive school-to-work transition on transition to adulthood, time perspective and internalizing and externalizing problems. *Current Psychology*, 42(29): 25855-25869.
- Pavone M. (Ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita: crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Edizioni Erickson.
- Pennisi P., Giallongo L., Milintenda G., & Cannarozzo M. (2021). Autism, autistic traits and creativity: a systematic review and meta-analysis. *Cognitive processing*, 22(1): 1-36.
- Ratner K., Budesheim E. F., Alexander C. S., Klein R. C., Leinenweber S., Zhang L., Zhao T.Y., Romero O. G. & Napolitano C. M. (2025). Hurry up and wait: Developmental anxiety during the transition to adulthood. *Journal of Family Theory & Review*. Doi: 10.1111/jftr.12621.
- Rauscher L., & McClintock J. (1996). Ableism curriculum design. *Teaching for diversity and social justice*, 198-231.
- Roux A. M., Shattuck P. T., Cooper B. P., Anderson K. A., Wagner M., & Narendorf S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(9): 931-939.
- Schalock R. L., & Verdugo M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock R. L., Verdugo M. A., Gómez L. E., & Reinders H. S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(1): 1-12. Doi: 10.1352/1944-7558-121.1.1.
- Sibilio M. (2025). La dimensione sistemica dell'azione inclusiva. In: Aiello P., Giaconi C. (a cura di). *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Scholé.
- Sen A. (1993). Capability and Well-Being. In: M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press. Doi: 10.1093/0198287976.003.0003.
- Strömberg M., Liman L., Bang P., & Igelström K. (2022). Experiences of sensory overload and communication barriers by autistic adults in health care settings. *Autism in Adulthood*, 4(1): 66-75.
- Test D. W., Mazzotti V. L., Mustian A. L., Fowler C. H., Kortering L., & Kohler P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3): 160-181.
- Thompson C., Bölte S., Falkmer T., & Girdler S. (2018). To be understood: Transitioning to adult life for people with Autism Spectrum Disorder. *PloS one*, 13(3), e0194758.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Wehman P., Schall C. M., McDonough J., Kregel J., Brooke V., Molinelli A., Ham W., & Thiss W. (2014). Competitive employment for youth with autism spectrum

- disorders: Early results from a randomized clinical trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3): 487-500.
- Wehman P., Schall C., Carr S., Targett P., West M., & Cifu G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1): 30-40.
- Wehmeyer M., Chapman T. E., Little T. D., Thompson J. R., Schalock R., & Tasse M. J. (2009). Efficacy of the Supports Intensity Scale (SIS) to predict extraordinary support needs. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 114(1): 3-14.
- White S. W., Smith I. C., Miyazaki Y., Conner C. M., Elias R., & Capriola-Hall N. N. (2021). Improving transition to adulthood for students with autism: A randomized controlled trial of STEPS. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(2): 187-201.
- Wolbring G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2): 252-258.
- Zappalà E. (2021). Inclusione lavorativa di studenti e adulti con Disturbo dello Spettro Autistico: un approccio ecologico-sistemico. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 9(2): 113-120.
- Zhou K., Alam B., Bani-Fatemi A., Howe A., Chattu V. K., & Nowrouzi-Kia B. (2024). Autism spectrum disorder in the workplace: a position paper to support an inclusive and neurodivergent approach to work participation and engagement. *Discover Psychology*, 4(1), 39.