

WORKING PAPER

INAPP WP n. 155

La transizione scuola-lavoro per i ragazzi con disabilità: un affondo qualitativo in alcuni contesti regionali

Alessandra Di Giampaolo

Ivana Guzzo

ISSN 2784-8701

OTTOBRE 2026

La collana **Inapp Working Paper** presenta i risultati delle ricerche e degli studi dell'Inapp al fine di sollecitare una discussione informale in attesa di successivo invio dello scritto a una rivista scientifica o presentazione a un convegno. I lavori sono realizzati dal personale dell'Inapp, talvolta in collaborazione con ricercatori di altri Enti e Istituzioni. Tutti i numeri della collana sono pubblicati esclusivamente online in open access al seguente link [Inapp Working Paper](#).

Questo WP è stato sottoposto con esito positivo al processo di peer review interna all'Istituto.

Correzioni bozze *Angelica Alori*

Editing grafico e impaginazione a cura di *Valentina Orienti*

La transizione scuola-lavoro per i ragazzi con disabilità: un affondo qualitativo in alcuni contesti regionali

Alessandra Di Giampaolo

Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP), Roma, Italia

a.digiampaolo@inapp.gov.it

Ivana Guzzo

Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP), Roma, Italia

i.guzzo@inapp.gov.it

LUGLIO 2026

L'indagine da cui deriva il presente prodotto è realizzata dall'Inapp in qualità di Organismo intermedio del Programma nazionale Giovani, donne e lavoro FSE+ 2021-2027. Piano Inapp 2023-2029 – Operazione a titolarità n. 5 – Linea di attività 3.

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente di appartenenza.

SOMMARIO: Introduzione – 1. Quadro di contesto – 2. Modalità di esecuzione dell'indagine e obiettivi della ricerca – 3. Gli strumenti e i gruppi di lavoro per l'inclusione: prime evidenze – 4. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento per studenti con disabilità: le prime evidenze – 5. Il processo di transizione scuola-lavoro – 6. Riflessioni conclusive e proposte di policy – Bibliografia – Riferimenti normativi



INAPP – Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche

Corso d'Italia 33
00198 Roma, Italia

Tel. +39 06854471
Email: urp@inapp.gov.it

www.inapp.gov.it

ABSTRACT

La transizione scuola-lavoro per i ragazzi con disabilità: un affondo qualitativo in alcuni contesti regionali

Il working paper intende restituire un primo quadro informativo sul processo di transizione scuola-lavoro con specifico riguardo al target degli studenti con disabilità. Dopo una breve illustrazione del contesto e della metodologia d'indagine, vengono presentate le prime risultanze derivanti dall'analisi dei contesti regionali e dalle informazioni tratte dalle interviste ai Dirigenti degli Uffici scolastici regionali (o Uffici equivalenti nelle Regioni a statuto speciale) che si sono resi disponibili, nonché dalle interviste di approfondimento a docenti che ricoprono il ruolo di Figura strumentale per l'inclusione in scuole secondarie di secondo grado di istituti tecnici e professionali statali e ai referenti dei centri di formazione professionale di sette regioni opportunamente selezionate. L'indagine, di tipo qualitativo, si è basata su un'iniziale ricognizione desk e su tracce di intervista differenziate in base alla tipologia degli interlocutori. Complessivamente, sono state realizzate 153 interviste. Il working paper, nello specifico, si sofferma su alcune delle principali tematiche connesse al processo di transizione scuola-lavoro per studenti con disabilità, quali in particolare: la definizione del Piano educativo individualizzato (PEI), il funzionamento dei Gruppi di Lavoro per l'inclusione e i Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (oggi Formazione Scuola-Lavoro). Il testo si conclude fornendo spunti di riflessione sulla base dei primi risultati emersi dall'analisi delle interviste somministrate.

PAROLE CHIAVE: disabilità; inclusione lavorativa; PCTO; transizione scuola-lavoro

JEL CODES: I210; I280; J7

The Working Paper aims to provide an initial information framework on the school-to-work transition process with specific regard to the target of students with disabilities. After a brief presentation of the survey context and methodology, the paper shows the first results of regional contexts analysis and interviews to the Managers of the Regional School Offices (or equivalent offices in the regions with special statutes) who have been involved in this work, as well as of in-depth interviews to teachers engaged in the inclusion process in secondary schools of public technical and vocational Institutes and representatives of vocational training centres of seven appropriately selected regions. The qualitative survey has been conducted on differentiated desk analysis and interview tracks, according to interlocutors' profile. A total of 153 interviews has been administered. The Working Paper focuses on some of the main issues related to the school-to-work transition process for students with disabilities, in particular: the definition of Individualized Education Plan (PEI), the functioning of Working Groups for Inclusion and Pathways for Transversal Skills and Orientation (now School-Work Training). The paper concludes by providing some considerations on the first results appeared from the analysis of the administered interviews.

KEYWORDS: disability, school to work transition, labour inclusion, PCTO

DOI: 10.53223/InappWP_2026-155

Citazione:

Di Giampaolo A., Guzzo I. (2026), *La transizione scuola-lavoro per i ragazzi con disabilità: un affondo qualitativo in alcuni contesti regionali*, Inapp Working Paper n.155, Roma, Inapp

Introduzione

Per gli studenti con disabilità, l'offerta di percorsi alternativi nei sistemi formativi, più innovativi e calibrati sulle loro specifiche esigenze, rappresenta un'opportunità, forse l'unica, per l'acquisizione di competenze e qualifiche necessarie per l'accesso e l'affermazione nel mondo del lavoro. In particolare, l'apprendimento pratico (*learning by doing*) si rivela per essi uno strumento efficace di intervento contro il precoce abbandono scolastico, la disoccupazione giovanile e l'esclusione sociale (Consiglio dell'Unione europea 2022).

Nonostante i significativi passi avanti compiuti, il sistema appare ancora privo di un efficace modello nazionale di accompagnamento nella transizione dalla scuola al mondo del lavoro, soprattutto nella fase successiva al diploma, evidenziando la necessità di un rafforzamento strutturale della governance territoriale e delle reti di collaborazione interistituzionale.

Il quadro nazionale mostra segnali positivi in termini di attenzione all'inclusione e alla transizione verso il lavoro, ma evidenzia ancora forti disomogeneità territoriali e criticità strutturali, come la carenza di coordinamento tra i diversi attori coinvolti, la necessità di rafforzamento degli strumenti operativi e la creazione di un sistema di monitoraggio dei percorsi post-diploma.

Un primo elemento di rilievo riguarda la crescente attenzione verso la formazione specifica e la sensibilizzazione sulla disabilità, considerate leve fondamentali non solo all'interno del sistema scolastico ma anche nei confronti del mondo del lavoro. Le aziende emergono come attori centrali del processo di transizione ma ancora bisognose di supporto, sia sul piano organizzativo (creazione di ambienti accessibili) sia sul piano culturale (superamento di stereotipi e resistenze). In quest'ottica le esperienze più avanzate – ad esempio in Lombardia – mostrano come un dialogo strutturato tra scuola e imprese già nella fase di progettazione dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), attraverso il coinvolgimento diretto dei referenti scolastici e dei tutor aziendali, rappresenti una leva fondamentale per la progettazione di percorsi di inclusione lavorativa realmente personalizzati ed efficaci.

Tuttavia, tali esperienze appaiono spesso isolate e non sempre replicabili su larga scala e quasi mai le esperienze positive si traducono in reali opportunità di lavoro.

Il rapporto tra i diversi attori istituzionali (scuola, servizi per l'impiego, enti locali, sistema sanitario) appare disomogeneo. Alcune realtà del Nord mostrano modelli più avanzati, basati su reti territoriali integrate e strumenti istituzionalizzati di raccordo. I territori del Centro mostrano modelli in crescita ma ancora informali o in fase di sviluppo. Le criticità maggiori si riscontrano al Sud, dove incidono fortemente fattori strutturali, quali la debolezza del tessuto economico, l'assenza di un coordinamento istituzionale e la scarsità di opportunità concrete.

In questo scenario, sebbene la regia regionale giochi un ruolo determinante nell'ambito del collocamento mirato a livello di programmazione, definizione dei modelli organizzativi, fondi e accreditamento servizi, l'influenza di fattori locali di livello sub regionale aggiunge ulteriori elementi di disomogeneità nell'attuazione del processo di transizione scuola-lavoro. In particolare, la presenza di ripartizioni organizzative nell'ambito del Collocamento mirato così come, sul versante istruzione, di

Uffici scolastici a livello provinciale, nonché l'autonomia scolastica¹, che consente al singolo istituto di definire, fra l'altro, i propri Piani triennali dell'offerta formativa (PTOF) e, infine, la differente organizzazione delle reti territoriali nell'erogazione dei servizi a supporto delle persone con disabilità, contribuisce a determinare la variabilità di tale processo.

Tuttavia, è opportuno segnalare che le caratteristiche delle informazioni prodotte dalla nostra indagine non consentono di aggiungere in questa sede ulteriori elementi di approfondimento a questo livello di analisi. Nuove analisi e ulteriori spunti di riflessione in tal senso potranno essere maturati a seguito di una lettura trasversale delle molteplici indagini che il gruppo di lavoro sta portando a compimento sul tema della disabilità.

Una criticità trasversale, che si riscontra in tutti i territori considerati è la mancanza di un sistema di monitoraggio degli esiti occupazionali dei giovani in uscita dal sistema scolastico.

Nel complesso, il quadro evidenzia come la riuscita dei percorsi di inclusione lavorativa dipenda in larga misura dalla capacità dei territori di attivare reti collaborative stabili tra scuola, servizi sociosanitari, Centri per l'impiego, imprese e Terzo settore. Dove queste reti sono presenti e funzionanti, la transizione risulta più fluida; dove invece mancano o sono deboli, gli studenti e le loro famiglie rischiano di trovarsi privi di riferimenti una volta concluso il percorso scolastico.

1. Quadro di contesto

L'inclusione scolastica e lavorativa in Italia: i dati più recenti

I dati dell'ultimo Rapporto Istat sull'inclusione scolastica degli alunni con disabilità a.s. 2024/2025 (Istat 2026) in Italia confermano una crescita continua del numero di alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado (+5% rispetto all'anno precedente); essi rappresentano il 4,8% degli iscritti, una quota quasi raddoppiata negli ultimi dieci anni. Le disabilità più comuni sono quelle intellettive e dello sviluppo psicologico che coinvolgono, ciascuna, il 36% degli alunni con disabilità. I disturbi dell'apprendimento e dell'attenzione rappresentano quasi un quinto degli studenti, mentre le meno frequenti sono le disabilità motorie (9%) e quelle visive o uditive (circa 7%). La concentrazione maggiore degli alunni con disabilità si rileva nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, dove la percentuale si attesta al 6% del totale degli iscritti; minore la presenza di alunni con disabilità nelle scuole dell'infanzia (3,4%) e nelle scuole secondarie di secondo grado (3,7%) degli iscritti.

Con riferimento al secondo grado di istruzione, nell'a.s. 2020/2021 la percentuale maggiore di iscritti con disabilità è stata riscontrata negli istituti professionali con il 44,5%, seguiti dagli istituti tecnici con il 29,4% e dai licei con il 26,1% (Ministero dell'Istruzione 2022, 20).

Per quanto concerne la partecipazione degli studenti con disabilità alle esperienze di PCTO, riservate agli alunni che frequentano gli ultimi tre anni delle scuole secondarie di secondo grado, nell'a.s. 2024/2025 (Istat 2026) si attesta all'87% del totale degli iscritti con disabilità. In particolare, nello

¹ Rafforzata dalla legge 13 luglio 2015 n.107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.

stesso anno di riferimento, cresce di 2,5 punti percentuali rispetto all'anno precedente la presenza di studenti con disabilità in percorsi PCTO all'interno di aziende o cooperative, attestandosi al 52,1%, e diminuisce leggermente la percentuale di alunni con disabilità che ha frequentato un PCTO in ambiente scolastico, ovvero in un'azienda simulata (38,1%) o in percorsi di altro tipo (9,7%): un dato che evidenzia lo sviluppo di legami tra le scuole e le aziende dei territori, contribuendo a facilitare il passaggio dal mondo della scuola a quello del lavoro per gli studenti con disabilità. Il percorso in azienda risulta maggiormente utilizzato nelle scuole del Nord (64,3%), rispetto a quelle del Centro (51,8%) o del Sud Italia (40,3%).

Rispetto all'ambito dell'inclusione lavorativa, secondo le informazioni contenute nel XXVI Rapporto sul Mercato del Lavoro e la Contrattazione Collettiva del CNEL, approvato ad aprile 2025, in Italia ancora persistono forti disuguaglianze nell'accesso al lavoro tra le persone con e senza disabilità. Con riferimento all'anno 2023, a fronte di una percentuale di occupati senza disabilità pari al 62%, il tasso di occupazione delle persone con disabilità grave si attesta al 33% mentre quello delle persone con una disabilità lieve al 57% (CNEL 2025).

Questi dati vanno considerati anche in relazione ad altri, come quelli delle scoperture delle quote di riserva rinvenibili dalla XII Relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della L. n. 68/99, relative alle annualità 2022 e 2023 (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali e Inapp 2025). In particolare, i dati derivanti dai Prospetti informativi disabili trasmessi dalle imprese indicano la presenza di una copertura media nazionale intorno al 30% di posti in quota di riserva e valori medi di circa 6 posti scoperti nelle imprese private >50 dipendenti e tra 33 (nel 2022) e 38 (nel 2023) unità negli enti pubblici di pari dimensione.

Questo fa ipotizzare che ci siano margini di miglioramento del tasso di occupazione delle persone con disabilità e conseguente riduzione del gap attualmente esistente con quello delle persone senza disabilità. In questo scenario, un ruolo decisivo è quello giocato dall'istruzione e dalla formazione professionale, elementi chiave per assottigliare il mismatch fra le competenze possedute dalle persone con disabilità e quelle ricercate dalle imprese.

Un breve excursus normativo

Uno dei capisaldi del nostro ordinamento giuridico a tutela dei diritti delle persone con disabilità e dei loro familiari è la legge 5 febbraio 1992, n. 104 *legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone in condizione di disabilità*².

Tale norma promuove l'integrazione sociale, l'accesso all'istruzione e all'assistenza e garantisce permessi retribuiti per i lavoratori che assistono un familiare con disabilità. Essa mira a superare gli ostacoli che impediscono la piena partecipazione alla vita sociale delle persone con disabilità e a garantire alle stesse la massima autonomia e realizzazione dei propri diritti. Tale legge contiene al suo interno articoli dedicati all'integrazione scolastica degli studenti con disabilità, alla progettazione

² Il D.Lgs. 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*, è intervenuto con l'art. 4 modificando la terminologia in materia di disabilità, la L. n. 104/1992 prima si chiamava *legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

educativa individualizzata e all'organizzazione e al funzionamento dei Gruppi di lavoro per l'inclusione³, di cui si tratterà meglio più avanti.

La legge stabilisce che all'integrazione scolastica si provvede anche attraverso la programmazione coordinata dei servizi scolastici, sanitari e sociali e introduce la necessità di un documento individualizzato, il Piano educativo individualizzato (PEI)⁴.

Ai sensi della stessa norma, un paio di anni dopo, viene emanato il D.P.R. 24 febbraio 1994 – Atto di indirizzo e coordinamento sull'integrazione scolastica⁵, il quale definisce i criteri e le modalità per l'inclusione degli alunni con disabilità nelle scuole di ogni ordine e grado, consolidando il modello italiano di scuola inclusiva e ponendo le basi per politiche successive in materia di disabilità e istruzione. Esso disciplina i compiti delle unità sanitarie e/o sociosanitarie locali in relazione alla predisposizione della diagnosi funzionale e del Profilo dinamico funzionale⁶ che devono essere compresi nel PEI, introducendo l'uso di strumenti didattici personalizzati e la collaborazione con docenti curricolari e di sostegno.

Dal lato dell'inclusione lavorativa, pochi anni dopo viene emanata la legge n.68 de 12 marzo 1999, *Norme per il diritto al lavoro dei disabili* che ha come finalità la promozione dell'inserimento e della integrazione lavorativa delle persone con disabilità nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato.

Con la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006), ratificata e resa esecutiva in Italia con L. 18 a marzo 2009, viene proposta una nuova definizione del concetto di disabilità che supera l'approccio focalizzato solamente sul deficit della persona. In particolare, viene accolto il modello bio-psico-sociale della disabilità, in cui essa è il "risultato dell'interazione tra persone con menomazioni e barriere comportamentali ed ambientali, che impediscono la loro piena ed effettiva partecipazione alla società su base di uguaglianza con gli altri" (Preambolo, punto e) e sono promossi i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza con l'obiettivo di conseguire la piena partecipazione e inclusione nella società. L'articolo 24 della Convenzione afferma che l'istruzione inclusiva offre le migliori opportunità educative per gli studenti con disabilità. L'educazione diretta allo sviluppo delle "loro personalità, talenti e creatività, nonché delle loro capacità mentali e fisiche, al massimo delle loro potenzialità consentirà alle persone con disabilità di partecipare efficacemente a una società libera".

Tale cambio di paradigma nel modo di concettualizzare la disabilità, che trae origine dalla pubblicazione, nel 2001, della classificazione ICF (*International Classification of Functioning, Health and Disease*) da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), ha portato necessariamente il sistema d'istruzione, come anche tutti i servizi e professioni legati alla disabilità, a una revisione delle prassi in uso, assumendo una prospettiva bio-psico-sociale di intervento e miglioramento.

A tal fine, le Linee guida del MIUR per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4 agosto 2009 promuovono su tutto il territorio nazionale l'adozione del modello ICF dell'OMS e dedicano maggiore attenzione al progetto di vita, specificando che "il momento in uscita, formalizzato a monte

³ L. n. 104/1992 art. 5, successivamente modificato dal D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66 recante, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.

⁴ L. n. 104/1992 art. 12, comma 5.

⁵ D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, pubblicato per la prima volta sulla G.U. il 6 aprile 1994 n. 79.

⁶ Attualmente riuniti nel Profilo di funzionamento (cfr. D. Lgs. n. 66/2017).

al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS”.

Il modello bio-psico-sociale viene richiamato successivamente dal D.Lgs. n. 66/2017⁷ (uno degli otto decreti attuativi della L. n. 107/2015, che ha introdotto il profilo di funzionamento secondo i criteri dell'ICF, ai fini della formulazione del progetto individuale e per la predisposizione del Piano educativo individualizzato per gli studenti con disabilità⁸. Il profilo di funzionamento definisce le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali utili per l'inclusione scolastica e permette di monitorare i cambiamenti evolutivi dell'alunno/studente con disabilità.

Esso è redatto da un'Unità di valutazione multidisciplinare composta da un neuropsichiatra infantile o medico specialista del SSN e almeno due esperti tra psicologi dell'età evolutiva, assistente sociale e professionista della riabilitazione sanitaria. Tale decreto legislativo definisce le regole per l'inclusione scolastica di bambini e ragazzi con disabilità e mira a garantire l'accesso e la partecipazione di tutti gli studenti, inclusi quelli con disabilità, al percorso scolastico. Il decreto prevede, all'art.8, che ogni istituzione scolastica predisponga il Piano per l'inclusione, nell'ambito della definizione del Piano triennale dell'offerta formativa, “per garantire un'educazione inclusiva e rispondere ai bisogni di tutti gli studenti, con particolare attenzione a quelli con Bisogni educativi speciali (BES)”.

Il D.Lgs. n. 66/2017 istituisce l'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, di durata triennale, quale organismo consultivo e di supporto alle azioni inerenti all'inclusione scolastica⁹.

Infine, lo stesso decreto interviene aggiornando anche l'art.15 della L. n. 104/92, in cui vengono declinati compiti e funzioni di diversi gruppi di lavoro sui territori che contribuiscono ad attuare i processi d'inclusione nell'ambito dell'istruzione: GLIR, GLI, GIT e GLO.

Il *Gruppo di lavoro interistituzionale regionale* (GLIR) è istituito presso ciascun Ufficio scolastico regionale e assolve principalmente compiti di consulenza e proposta all'USR per la definizione, l'attuazione e la verifica degli accordi di programma, con particolare riferimento alla continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro. Il GLIR è chiamato a svolgere anche azioni di supporto ai Gruppi per l'inclusione territoriale (GIT) e alle reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione in servizio del personale della scuola. Esso è presieduto dal dirigente preposto all'USR, o da un suo delegato, ed è prevista la partecipazione di rappresentanti delle Regioni, degli Enti locali e delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative a livello regionale nel campo dell'inclusione scolastica.

Il *Gruppo di lavoro per l'inclusione* (GLI) è istituito a livello di singola istituzione scolastica. Esso è nominato e presieduto dal dirigente scolastico ed ha il compito di supportare il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione, nonché i docenti contitolari e i consigli di classe nell'attuazione dei PEI. Il GLI è composto da docenti curricolari, docenti di sostegno e, eventualmente, da personale ATA, nonché da specialisti della Azienda sanitaria locale del territorio di riferimento dell'istituzione scolastica. In sede di definizione e attuazione del Piano di inclusione, il GLI

⁷ Gazzetta Ufficiale Serie Generale n. 112 del 16 maggio 2017 – Suppl. Ordinario n. 23/L..

⁸ D.Lgs. 13 aprile 2017 n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità* (successivamente integrato e corretto dal D.Lgs. 7 agosto 2019 n.96), art. 5, c.2b.

⁹ Tale organismo è stato rinnovato col decreto del Ministero dell'Istruzione e del merito n.185 del 10 settembre 2024 e si è insediato il 1° aprile 2025.

si avvale della consulenza e del supporto degli studenti, dei genitori e può avvalersi della consulenza dei rappresentanti delle associazioni delle persone con disabilità maggiormente rappresentative del territorio. In sede di definizione dell'utilizzazione delle risorse complessive destinate all'istituzione scolastica, ai fini dell'assistenza di competenza degli Enti locali, alle riunioni del GLI partecipa un rappresentante dell'ente territoriale competente.

Il *Gruppo per l'inclusione territoriale* (GIT) è previsto sia istituito a livello di Ambito territoriale provinciale (uno per ATP) o città metropolitane maggiori, e agisca in coordinamento con l'Ufficio scolastico regionale ed è da questo nominato. Esso dovrebbe supportare le istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI, secondo la prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF. Il GIT dovrebbe supportare le istituzioni scolastiche nell'uso ottimale dei molteplici sostegni disponibili previsti nei Piani per l'inclusione, nel potenziamento della corresponsabilità educativa e delle attività di didattica inclusiva. Esso è previsto sia composto da personale docente esperto nell'ambito dell'inclusione e nelle metodologie didattiche inclusive e innovative e integrato sia dalle associazioni maggiormente rappresentative delle persone con disabilità sia dagli Enti locali e dalle Aziende sanitarie locali per lo svolgimento di ulteriori compiti di consultazione e programmazione delle attività, nonché per il coordinamento degli interventi di competenza dei diversi livelli istituzionali sul territorio. I *Gruppi di lavoro operativo per l'inclusione* (GLO) vengono istituiti a livello di singola istituzione scolastica per ciascun alunno con disabilità. Essi operano al fine della definizione dei PEI e della verifica del processo di inclusione, compresa la proposta di quantificazione di ore di sostegno e delle altre misure di sostegno, tenuto conto del profilo di funzionamento dello studente con accertata condizione di disabilità. Ogni Gruppo di lavoro operativo è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori degli studenti con disabilità, o di chi esercita la responsabilità genitoriale, delle figure professionali specifiche, interne ed esterne¹⁰, che interagiscono con la classe e con gli studenti con disabilità, nonché con il necessario supporto dell'Unità di valutazione multidisciplinare. All'interno del Gruppo di lavoro operativo, di cui al comma 10, è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e nel rispetto del principio di autodeterminazione.

Il D.Lgs. n. 66/2017 prevede anche l'individuazione dei *Centri territoriali di supporto* (CTS), ossia delle istituzioni scolastiche di riferimento per la consulenza, formazione, collegamento e monitoraggio a supporto dei processi di inclusione, per lo sviluppo, la diffusione e il miglior utilizzo di ausili, sussidi didattici e di nuove tecnologie per la disabilità.

Inoltre, il decreto definisce nuovi modelli di PEI, uno per ogni ordine scolastico, introdotti nel nostro ordinamento dal decreto interministeriale del Ministro dell'Istruzione e del merito di concerto con il Ministro dell'Economia e delle finanze del 29 dicembre 2020 n. 182. Tali modelli sono stati successivamente modificati dal decreto interministeriale 1° agosto 2023 n. 153 recante Disposizioni correttive al decreto interministeriale 29 dicembre 2020 n. 182, unitamente alle relative Linee guida. Il D.Lgs. n. 66/2017 aveva previsto, infatti, l'emanazione di nuove Linee guida riguardanti la certificazione della disabilità in età evolutiva per l'inclusione scolastica (art. 5) e nuovi criteri, contenuti e modalità per la definizione del profilo di funzionamento (propedeutico alla definizione del PEI) che ha sostituito la diagnosi funzionale ed il profilo dinamico funzionale. Le Linee guida sono state

¹⁰ Ad esempio, specialisti e terapisti dell'ASL, specialisti privati segnalati dalla famiglia, operatori dell'Ente Locale, soprattutto se è attivo un Progetto Individuale, componenti del GIT.

pubblicate in Gazzetta Ufficiale nel gennaio 2023, nell’ottica della definizione di un quadro istituzionale orientato a supportare, promuovere e monitorare i processi dell’inclusione in ambito scolastico.

Infine, la subentrata emanazione della legge 22 dicembre 2021, n. 227 Delega al Governo in materia di disabilità ha successivamente portato all’adozione, fra i previsti decreti attuativi, del D.Lgs. n. 62/2024¹¹, che interviene aggiornando la definizione della condizione di disabilità, definendo la valutazione di base, l’accomodamento ragionevole, nonché la valutazione multidimensionale per l’elaborazione e l’attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato.

Il superamento della fase di sperimentazione, attualmente in corso, dovrebbe consentire l’applicazione su tutto il territorio italiano dell’impianto valutativo della condizione di disabilità disegnato da tale decreto legislativo, contribuendo a creare uniformità di procedure.

In tale contesto, sarà fondamentale la fattiva collaborazione fra le istituzioni chiamate in causa, ciascuna per le proprie competenze, nella concreta realizzazione del Progetto di vita della persona con disabilità. È all’interno di tale progetto, che rappresenta il contenitore più ampio, che si innesta anche il PEI, divenendone parte integrante per quel che riguarda il percorso di studi e l’inclusione scolastica della persona con disabilità.

Per ciò che riguarda, più nello specifico, i percorsi di transizione scuola-lavoro, il sistema di istruzione italiano ha subito negli anni un ampio rinnovamento nel tentativo di avvicinare il mondo della scuola a quello del lavoro. L’alternanza scuola-lavoro è stata introdotta nell’ordinamento scolastico italiano dalla L. n. 53/2003, c.d. Legge Moratti¹², poi disciplinata in maniera organica dal successivo decreto attuativo, il D.Lgs. n. 77/2005¹³. Nel 2010, i Regolamenti sul riordino degli istituti secondari di II grado, di cui ai DPR n. 87, 88 e 89 del 15 marzo 2010¹⁴, riorganizzano il sistema della scuola superiore italiana, introducendo una didattica maggiormente orientata alle competenze e un legame più strutturato tra scuola e lavoro, soprattutto negli istituti tecnici e professionali.

L’alternanza scuola-lavoro diviene obbligatoria per effetto della L. n. 107/2015¹⁵, nota come *Buona Scuola*, che introduce i percorsi di alternanza nel Piano triennale dell’offerta formativa (PTOF), con l’obiettivo di incrementare le competenze professionali degli studenti, favorire il loro orientamento verso il mondo del lavoro e promuovere la creazione di reti sui territori che coinvolgano tutti gli attori del processo di inclusione.

Nel 2018 il processo di transizione scuola-lavoro viene aggiornato e rinominato, mettendo in evidenza il ruolo delle competenze trasversali, nell’ambito dell’acquisizione delle competenze chiave per l’apprendimento permanente, come disposto dalla Raccomandazione del Consiglio europeo del 22

¹¹ D.Lgs. 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*.

¹² Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (c.d. Legge Moratti).

¹³ D.Lgs. 15 aprile 2005 n. 77, *Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

¹⁴ D.P.R. n. 87/2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*; D.P.R. n. 88/2010, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*; D.P.R. n. 89/2010, *Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*.

¹⁵ Cfr. nota 1.

maggio 2018 (Consiglio dell'Unione europea 2018). La legge 30 dicembre 2018 n. 145¹⁶ dispone la ridenominazione dei percorsi di alternanza scuola-lavoro in 'Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento' (PCTO) e le successive Linee guida del MIUR sui PCTO, adottate con decreto 4 settembre 2019 n. 774¹⁷, ne definiscono i criteri di organizzazione e funzionamento, ponendo maggiore enfasi alla preparazione degli studenti nell'affrontare la complessità delle società moderne, l'incertezza dei cambiamenti, la consapevolezza, la capacità di risoluzione di problemi.

Successivamente, il decreto-legge 9 settembre 2025 n. 127¹⁸, Decreto Scuola, introduce la Formazione Scuola-Lavoro (FSL), che in parte sostituisce e rivede i precedenti PCTO, cercando di correggerne le criticità (esperienze poco formative, mansioni non coerenti, sicurezza).

Il passaggio da PCTO a FSL non è solo un cambio di nome ma indica la volontà di andare oltre un'organizzazione formale, inserendo in modo più strutturato il rapporto tra scuola e lavoro all'interno del percorso scolastico¹⁹. In questo contesto, tale decreto rappresenta un punto di svolta nel rapporto tra scuola e lavoro, introducendo un cambiamento strategico con l'obiettivo di restituire pieno valore educativo a un'esperienza che in passato è stata spesso considerata marginale. La FSL mantiene l'importanza delle esperienze pratiche, ma punta a rafforzarne il valore educativo complessivo e a rendere più chiaro e uniforme il quadro normativo.

L'inclusione scolastica e lavorativa nel contesto europeo

Sul fronte internazionale, l'educazione inclusiva è al centro di diverse strategie e politiche europee. Nel corso degli anni, l'Unione europea ha richiamato più volte l'attenzione degli Stati Membri sulla necessità di includere nei processi di istruzione – formazione – lavoro, anche le persone in condizione di svantaggio, attraverso l'impiego di metodologie innovative e personalizzate nelle misure di prevenzione di fenomeni quali l'abbandono scolastico, la disoccupazione giovanile, l'emarginazione sociale²⁰. L'educazione inclusiva è stata messa in cima all'Agenda europea dell'istruzione. Infatti, uno dei sei Assi dello Spazio europeo dell'istruzione, l'Asse 2, è dedicato all'istruzione inclusiva e all'apprendimento permanente per tutti, con particolare attenzione ai gruppi a rischio, come gli studenti con disabilità e i Bisogni educativi speciali (BES). Inoltre, rispondere alle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali, migliorando il loro tasso di completamento scolastico e incoraggiando il loro accesso al mercato del lavoro, rappresenta l'Obiettivo 4.5 dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo sostenibile²¹. L'obiettivo è, entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire parità di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per le persone

¹⁶ Legge 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021* (Legge di Bilancio 2019), comma 784.

¹⁷ Decreto Ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca 4 settembre 2019, n. 774, *Linee guida dei Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)*.

¹⁸ Decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, *Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026* (GU n. 209 del 9 settembre 2025).

¹⁹ Questo cambio di nome si inserisce nell'ambito delle conclusioni dei Ministri dell'Istruzione del G7 di Trieste del 2024, dove è stata ribadita l'importanza della scuola nel preparare i giovani all'ingresso nel mondo del lavoro e delle professioni. Il provvedimento evidenzia la responsabilità educativa della scuola nel saper guidare gli studenti verso scelte consapevoli e responsabili per il loro futuro professionale.

²⁰ Strategia di Lisbona 2000, Education and Training 2020, European Pillar of Social Rights 2016, European Initiative on Upskilling Pathways 2017, Strategia Europea per i Diritti delle Persone con Disabilità 2021-2030.

²¹ Organizzazione delle Nazioni Unite, Risoluzione adottata dall'Assemblea generale il 25 settembre 2015, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili.

Nonostante il diritto al lavoro e all'occupazione sia un diritto fondamentale sancito nell'art. 27 della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (UNCRPD) e nonostante un'iniziativa pilota è stata inclusa nella nuova Strategia dell'UE per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030, il Disability Employment Package, le statistiche a livello europeo mostrano che le persone con disabilità continuano a affrontare notevoli barriere nell'accesso ai sistemi di istruzione, formazione e lavoro e hanno un rischio più elevato di povertà e esclusione sociale.

Ancora oggi in tutti gli Stati membri (EU 27) la partecipazione alla forza lavoro delle persone con disabilità risulta più bassa di quelle senza disabilità. Secondo gli ultimi dati disponibili, relativi all'anno 2024, il tasso di partecipazione alla forza lavoro delle persone tra i 15 e i 64 anni con una disabilità lieve o severa si attesta al 55,4% vs il 78,2% delle persone senza alcuna disabilità nella stessa fascia d'età²².

Sempre con riferimento alla stessa fascia d'età (15-64 anni), disparità si registrano anche tra i tassi di disoccupazione delle persone con e senza disabilità. La media europea (EU 27) delle persone disoccupate senza disabilità si attesta al 5,9% vs il 9,1% delle persone con una disabilità lieve e l'11,6% di quelle con una disabilità grave²³.

La differenza tra la percentuale di occupati senza disabilità e quella di occupati con disabilità è conosciuta in Europa come il Disability Employment Gap, cioè il divario occupazionale tra persone con e senza disabilità. Il Disability Employment Gap è stato aggiunto come indicatore del Pilastro europeo dei diritti sociali nel 2021 (Principi 3 e 17) (Commissione europea 2017)²⁴. Questo indicatore mostra che le persone con disabilità sono persistentemente svantaggiate nel mercato del lavoro rispetto alle persone senza disabilità, con una media europea (EU 27) in costante crescita nell'ultimo decennio, passando dal 22,7% nel 2014 al 24,2% nel 2025, con un lieve decremento solo tra il 2022 ed il 2023 (21,4%). Sempre con riferimento all'anno 2025, il divario più basso si registra in Lussemburgo (8,5%) e quello più alto in Romania (45,4%). Relativamente all'Italia, il divario occupazionale tra le persone con e senza disabilità è passato dal 13,2% nel 2014 al 25,1% nel 2025²⁵.

Sul fronte dell'istruzione, lo svantaggio per i giovani con disabilità rispetto ai giovani senza disabilità può essere misurato dalla differenza nelle rispettive proporzioni di chi lascia precocemente la scuola (*early school leavers*). L'abbandono scolastico, sebbene ridotto nell'ultima decade, rimane una sfida a livello europeo, soprattutto per gli studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali.

A fronte di una media europea (EU 27) dell'8% di giovani senza disabilità, tra i 18 e i 24 anni, che abbandonano precocemente la scuola, ben il 17,2% di giovani della stessa fascia d'età ma con una disabilità lieve si ritira prematuramente, percentuale che sale al 44,1% in caso di disabilità severa²⁶.

²² Eurostat, Labour force participation rates by level of disability (activity limitation) and educational attainment level (2022-2024) <[\[lfsa_argaedd\] Labour force participation rates by level of disability \(activity limitation\) and e...](#)>.

²³ Eurostat, Unemployment rates by level of disability (activity limitation) and educational attainment level (2022-2024) <[\[lfsa_argaedd\] Unemployment rates by level of disability \(activity limitation\) and educational att...](#)>.

²⁴ Il Pilastro europeo dei diritti sociali è un'iniziativa pilota dell'UE lanciata nel novembre 2017, dal Parlamento, dal Consiglio e dalla Commissione, con l'obiettivo di costruire un'Europa più equa e inclusiva. Il documento raccoglie 20 principi riguardanti, tra gli altri, pari opportunità, condizioni di lavoro eque, protezione sociale, istruzione, inclusione e accesso ai servizi essenziali.

²⁵ Eurostat, Disability employment gap by level of activity limitation and sex (2010-2025) <[\[tepsr_sp200\] Disability employment gap by level of activity limitation and sex](#)>.

²⁶ Eurostat, Early leavers from education and training by level of disability (activity limitation) (2022-2024) <[\[edat_lfse_40\] Early leavers from education and training by level of disability \(activity limitatio...](#)>.

Analogamente, delle disuguaglianze emergono relativamente al tasso di successo formativo dei giovani tra i 30 e i 34 anni con e senza disabilità. Secondo i risultati dell'Indagine europea sul reddito e le condizioni di vita del 2024²⁷, la percentuale di giovani in Europa (EU 27) che ha completato un corso di studi accademico o professionale, anche di livello avanzato (laurea breve, laurea magistrale, dottorato, post-dottorato²⁸), varia sia in base al genere che in base alla condizione di disabilità: il 42% delle donne ed il 33% degli uomini con disabilità hanno completato il percorso di studi con successo, vs il 51% delle donne e il 43% degli uomini senza disabilità. Diversamente, la percentuale di giovani tra i 25 e i 34 anni che ha completato una formazione superiore o post-secondaria (ISCED 3 e 4) risulta maggiore tra le persone con disabilità rispetto a quelle senza di disabilità: il 28% delle donne e il 29% degli uomini con disabilità consegue il diploma, vs il 21% delle donne ed il 26% degli uomini senza disabilità, confermando la maggiore propensione degli studenti con disabilità nei confronti di percorsi professionalizzanti, che facilitano l'accesso al mercato del lavoro.

La formazione pratica, ancor più se in un ambiente di lavoro reale, facilita il passaggio dalla scuola al mercato del lavoro per gli studenti con disabilità, concentrandosi sull'acquisizione dei risultati dell'apprendimento come punto di partenza per la convalida e il riconoscimento delle competenze, invece che su programmi di studio ufficiali che possono, a volte, amplificare le loro differenze piuttosto che andare incontro ai loro reali bisogni. Le esperienze pratiche di apprendimento, inoltre, si rivelano molto utili per gli studenti con disabilità anche per l'acquisizione di competenze trasversali di base, come la collaborazione e l'iniziativa, l'autonomia, l'organizzazione, l'adattabilità e la flessibilità, la capacità di saper interagire in un gruppo.

Anche tra i giovani nella fascia d'età 15-29 anni che non sono né occupati né in formazione, i Neet, vi sono delle differenze dovute alla condizione di disabilità. Con riferimento all'anno 2024, la percentuale di giovani Neet senza disabilità in Europa (EU 27) si attesta al 10, vs il 20,8% di giovani della stessa fascia di età ma con una condizione di disabilità lieve e ben il 54,6% di giovani con una disabilità severa²⁹.

2. Modalità di esecuzione dell'indagine e obiettivi della ricerca

L'indagine in relazione alla quale si riportano in questo testo le prime, parziali, evidenze è stata realizzata nell'ambito del Piano nazionale Giovani, donne, lavoro – Missione 5 – 'Attività 3 – Linee guida del collocamento mirato e prospettive di applicazione' e, in particolare, dell'attività di ricerca 'Ricognizione delle pratiche orientative e formative per la transizione tra istruzione e mercato del lavoro dei giovani con disabilità'.

La transizione dalla scuola al lavoro rappresenta, infatti, un momento cruciale per tutti gli studenti, ma diventa particolarmente delicato soprattutto per quelli con disabilità, anche alla luce del già menzionato divario occupazionale, esistente fra persone con e senza disabilità.

²⁷ EU-SILC, Disability employment gap by level of activity limitation and sex (2020-2025) <[hlth_dlm2001_Disability employment gap by level of activity limitation and sex \(source EU-SILC\)](#)>.

²⁸ Livelli ISCED 5, 6, 7, 8.

²⁹ Eurostat, Young persons neither in employment nor in education and training by level of disability (activity limitation) NEET rates (2022-2024) <[edat_lfse_391_Young persons neither in employment nor in education and training by level of disabili...](#)>.

Nel passaggio dal mondo protetto e inclusivo offerto dal percorso scolastico all'ignoto del post istruzione/formazione, i ragazzi con disabilità, se non adeguatamente supportati, rischiano di esperire disorientamento ed esclusione, unitamente alle relative famiglie.

Le *Linee guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità*, adottate con decreto ministeriale 11 marzo 2022 n. 43, danno indicazioni utili a intervenire con azioni a supporto di questo passaggio e a configurare una maggiore uniformità di azione fra le diverse realtà regionali, attenzionando gli interventi ritenuti prioritari.

È infatti proprio in tale documento che viene individuata una prima categoria di beneficiari delle azioni da realizzare, che si compone di giovani con disabilità che non rientrano ancora tra i beneficiari della normativa, in quanto non ancora in età da lavoro o perché ancora nel sistema dell'istruzione. Tali soggetti vengono indicati quali possibili destinatari "...di interventi che coinvolgeranno operatori e servizi dei sistemi socio sanitari, dell'istruzione e della formazione, allo scopo di garantire nei tempi opportuni un efficace trasferimento della presa in carico verso il sistema dell'integrazione lavorativa, anche considerando l'introduzione di una figura di tutoraggio per facilitare ed accompagnare l'inclusione e il cambiamento per le diverse dimensioni del progetto personalizzato".

È alla luce di questo stimolo che ha preso avvio l'attività di ricerca di cui si riportano i primi risultati ed il cui obiettivo è stato quello di verificare se e come avviene, nei diversi contesti regionali indagati, l'accompagnamento alla transizione dalla scuola al mondo del lavoro per i ragazzi con disabilità, nel quadro tracciato all'interno delle già citate Linee guida sul collocamento mirato delle persone con disabilità.

La ricerca si è focalizzata sulla realizzazione di una prima ricognizione e analisi delle pratiche orientative e formative per la transizione al lavoro delle persone con disabilità, in particolare quelle rivolte agli studenti con disabilità durante gli ultimi anni di frequenza della scuola secondaria di secondo grado, nonché quelle proposte nell'ambito dell'offerta di centri di formazione professionale in Italia, tenuto conto che i dati statistici in precedenza illustrati mostrano che c'è una maggiore concentrazione di studenti con disabilità negli istituti tecnici e professionali rispetto ai licei.

Al fine di ricostruire il quadro generale di contesto nella sua declinazione regionale e giungere all'individuazione di esperienze positive sul tema già note a livello locale, come ad evidenziare le criticità rilevate e ad individuare linee di indirizzo prevalenti, sono state innanzitutto raccolte informazioni mediante il dialogo con i Dirigenti degli Uffici scolastici regionali (o rappresentanti dell'ente con funzioni equivalenti o assimilabili nei territori in cui tale ufficio non è presente)³⁰.

A tal proposito, sono state realizzate complessivamente 15 interviste: 6 relative a regioni del Nord, 2 a regioni del Centro e 7 del Sud Italia.

Si è poi scelto di analizzare il processo di funzionamento delle iniziative di supporto o di accompagnamento attuate da molteplici scuole secondarie di secondo grado (istituti tecnici e istituti professionali), così come quelle di diversi centri per la formazione professionale, attraverso la realizzazione di interviste in profondità a docenti che ricoprono il ruolo di Figura strumentale per l'inclusione in scuole secondarie di secondo grado, nonché a figure equivalenti per funzione in centri

³⁰ Gli USR sono articolazioni del Ministro dell'Istruzione e del merito aventi il compito di garantire il regolare funzionamento degli istituti scolastici, assicurando efficienza e coerenza con le Linee guida nazionali.

di formazione professionale in 7 regioni: Veneto, Lombardia, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Sicilia.

Tali territori sono stati selezionati in funzione del livello di presenza di studenti con disabilità, tenendo conto del valore medio nazionale (pari a 3,6%) rilevato sulla base delle informazioni disponibili per l’anno scolastico 2024/25 e relative a tutte le regioni italiane non autonome (Ministero dell’Istruzione e del merito 2024). Sono state, dunque, individuate:

- tre regioni con presenza superiore alla media: Toscana, Lazio e Sicilia;
- una regione con presenza media: l’Emilia-Romagna;
- tre regioni con presenza inferiore della media: Lombardia, Veneto e Campania.

Le regioni selezionate coprono le 4 macroaree geografiche italiane del Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud e Isole.

Durante la fase di campo della ricerca sono stati realizzati complessivamente 153 colloqui della durata di almeno 1 ora, distribuiti come segue:

Tabella 1. Tipologia di figure intervistate

Tipologia figure intervistate	Numero interviste
Referenti Uffici scolastici regionali	15
Figure strumentali per l’inclusione nelle scuole secondarie di secondo grado	102
Figure di coordinamento nei centri di formazione professionale	36
Totale	153

Fonte: elaborazione Inapp 2026

La fase di campo dell’indagine è stata preceduta da una raccolta documentale e dall’analisi di quanto reperito, realizzate dal gruppo di lavoro Inapp e finalizzate a organizzare una prima rassegna delle pratiche orientative, formative e di accompagnamento alla transizione in uso nei diversi contesti regionali italiani, al fine di indirizzare gli approfondimenti successivi verso gli aspetti di maggior interesse.

Inoltre, tale ricerca è stata svolta parallelamente ad un’altra a cui è strettamente interrelata sin dal momento della sua progettazione e tesa a indagare l’attuazione della rete integrata del territorio, dei sistemi sociale, sanitario, educativo e della formazione, allo scopo di facilitare percorsi di inclusione lavorativa delle persone con disabilità³¹. Ciò ha permesso di recuperare informazioni utili anche ai fini della presente indagine direttamente dai referenti regionali per il collocamento mirato, consentendo di affinare meglio il quadro di contesto regionale.

Ritornando alla linea d’indagine oggetto del presente lavoro, sono state predisposte tre diverse tracce di intervista a seconda della tipologia d’interlocutore (dirigenti degli USR/rappresentanti dell’ente con funzioni equivalenti o assimilabili; figure per l’inclusione nel contesto scolastico; figure equivalenti nei centri di formazione professionale).

³¹ PN GDL Op. 5 - Attività 3, L.O. 1 Attuazione della rete integrata del territorio, dei sistemi sociale, sanitario, educativo e della formazione, allo scopo di facilitare percorsi di inclusione lavorativa.

Le diverse tracce, sebbene contenessero stimoli specifici a seconda della tipologia di interlocutore, nell'insieme, miravano ad esplorare le seguenti macro tematiche: ruolo e funzioni ricoperti dall'intervistato nello specifico contesto; contributo o partecipazione ai diversi gruppi per l'inclusione; ricostruzione dei processi per la definizione del Piano educativo individualizzato (PEI) i processi legati ai Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO); il rapporto con il mondo delle imprese; il processo di transizione scuola-lavoro in generale e nello specifico per i ragazzi con disabilità.

In questa prima restituzione dei risultati si è scelto di soffermarsi sull'analisi del solo sistema scolastico, rimandando l'approfondimento relativo al contesto dei centri di formazione professionale ad un successivo Report e nell'ambito del Convegno finale sul tema del Collocamento mirato della Struttura Inclusione Sociale, Inapp.

Pertanto, le analisi riportate sono prevalentemente derivanti da quanto emerso nei colloqui con le 102 Figure strumentali per l'inclusione, che ricoprono la propria funzione nelle scuole secondarie di secondo grado (istituti tecnici e professionali), di cui 14 situate nel Veneto, 16 in Lombardia, 13 in Emilia-Romagna, 17 in Toscana, 13 nel Lazio, 15 in Campania e 14 in Sicilia.

L'ampio materiale narrativo raccolto è stato analizzato anche utilizzando il software specialistico per l'analisi del contenuto Atlas.ti, assumendo come riferimento il framework teorico della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss 1967) e dell'analisi ermeneutica dei testi (De Leo *et al.* 2004; Diana e Montesperelli 2005).

3. Gli strumenti e i gruppi di lavoro per l'inclusione: prime evidenze

Il Piano educativo individualizzato

Come già anticipato, fra gli strumenti introdotti per supportare l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, un ruolo fondamentale è svolto dal Piano educativo individualizzato (PEI), il cui modello è stato adottato a livello nazionale, unitamente alle relative Linee guida³².

Il PEI, oltre a contenere informazioni generali e riportarne altre desunte dal profilo di funzionamento, prevede un apposito campo dedicato al raccordo con il progetto di vita (L. n. 328/2000 art.14), l'osservazione di alcune dimensioni (a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione; b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio; c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento; d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento) e l'individuazione degli interventi necessari per il caso specifico.

Rispetto a ciascuna dimensione è richiesto di indicare obiettivi didattici, strumenti, strategie e modalità di intervento.

Inoltre, al fine di individuare barriere e facilitatori, il PEI raccoglie informazioni sul contesto, oltre agli interventi che si ritengono utili per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e agli interventi sul percorso curricolare. È all'interno di questo specifico punto del PEI che, a partire dal terzo anno della scuola secondaria di secondo grado, trova spazio anche la progettazione dedicata ai Percorsi per

³² Cfr. par. 1.

le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO), rinominati da poco Formazione Scuola-Lavoro³³. Sempre nella stessa sezione del PEI viene indicato il tipo di percorso che lo studente con disabilità intraprenderà ossia: A. percorso ordinario (conforme alla progettazione didattica della classe, sulla base del curriculum d'istituto); B. percorso personalizzato (in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento, alle strategie, alle metodologie didattiche, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione - con prove equipollenti); C. percorso differenziato. È importante evidenziare come la programmazione differenziata precluda la possibilità di ottenere il diploma e proprio il mancato ottenimento di questo titolo può tradursi in un ostacolo al successivo ingresso nel mercato del lavoro per gli studenti con disabilità.

La sezione dedicata all'organizzazione generale del progetto di inclusione e all'utilizzo delle risorse definisce anche l'articolazione dell'orario settimanale, prevedendo la presenza dell'insegnante di sostegno e/o dell'assistente all'autonomia e/o alla comunicazione (AEC). Infine, solamente per le classi seconde, è prevista una sezione dedicata alla certificazione delle competenze di base acquisite all'assolvimento dell'obbligo di istruzione³⁴.

I risultati finora raccolti dalla presente indagine rilevano che il PEI è, generalmente, adottato e gestito con regolarità in molte regioni, attraverso una progettazione partecipata e flessibile, che si adatta ai bisogni specifici degli studenti con disabilità. In alcune Regioni del Nord Italia il PEI è orientato, non solo alla didattica, ma anche al futuro inserimento lavorativo degli studenti, includendo un raccordo specifico con il mondo del lavoro o i servizi sociali e indicazioni per la fase di uscita dalla scuola, come ad esempio l'inserimento lavorativo in cooperative sociali.

Molto carente risulta, in quasi tutti i territori considerati, la collaborazione tra scuole, aziende, Centri per l'impiego (CPI), Enti del Terzo settore (ETS) e ancora scarso il supporto di figure specialistiche come tutor, neuropsichiatri infantili (NPI) e assistenti all'autonomia e alla comunicazione (AEC).

La criticità maggiore che si riscontra in molte Regioni riguarda la scarsa partecipazione della componente sanitaria. Difficoltà si registrano, anche, per la complessità degli adempimenti collegati al nuovo modello di PEI e per la mancanza di una formazione specifica degli insegnanti di sostegno in merito alla sua compilazione.

Nella maggior parte dei soggetti intervistati è stata riportata l'esigenza di una sburocratizzazione delle procedure per la compilazione del PEI e la richiesta di prevedere un ruolo più attivo degli insegnanti di sostegno, al fine di poter tradurre le capacità potenziali degli studenti in esperienze lavorative effettive.

Ciononostante, emergono anche esperienze positive, come quella della Valle d'Aosta, dove è previsto un raccordo nel PEI con il mondo del lavoro e/o i servizi sociali per gli studenti in uscita, o della Toscana, con la sperimentazione del PEI digitale, soprattutto per evitare la perdita di dati nel passaggio da un ciclo all'altro di istruzione o nel passaggio da una scuola all'altra. Nella tabella 2 sono sintetizzate le principali evidenze e criticità emerse in relazione alle diverse dimensioni analizzate.

³³ Il decreto-legge 9 settembre 2025 n. 127 introduce la nuova denominazione 'Formazione Scuola-Lavoro', in sostituzione di 'PCTO'.

³⁴ Decreto del Ministero dell'Istruzione e del merito 30 gennaio 2024 n. 14, *Adozione dei modelli di certificazione delle competenze*.

Tabella 2. Il PEI, principali evidenze e criticità

Dimensione	Evidenze	Criticità
Adozione del PEI	Il PEI è generalmente adottato e gestito con regolarità	Molta burocrazia
Orientamento al futuro lavorativo	In alcuni territori il PEI include percorsi verso il lavoro e l'uscita dalla scuola	Collaborazione ancora limitata con il territorio
Collaborazione scuola-territorio	Presenza di reti ancora deboli tra scuola e servizi	Scarsa collaborazione tra scuole, aziende, CPI ed ETS
Supporto specialistico	Figure professionali presenti in modo insufficiente	Scarso supporto di tutor, NPI e AEC
Partecipazione sanitaria	Coinvolgimento della componente sanitaria molto limitato	Bassa partecipazione dei servizi sanitari
Gestione del nuovo modello PEI	Difficoltà operative nella compilazione	Complessità burocratica e carenza di formazione specifica per i docenti di sostegno
Ruolo degli insegnanti di sostegno	Necessità di un ruolo più attivo e operativo	Limitata valorizzazione del ruolo
Innovazioni positive	PEI collegato al mondo del lavoro; sperimentazione del PEI digitale per continuità e conservazione dei dati	—

Fonte: elaborazione Inapp 2026

I gruppi di lavoro

Come già illustrato in precedenza, l'inclusione scolastica passa anche attraverso l'attività sinergica di diversi gruppi di lavoro articolati sui territori, secondo quanto indicato dall'art. 15 della L. n. 104/92, così come aggiornato dal D.Lgs. n. 66/2017, in cui vengono declinati compiti e funzioni dei diversi gruppi di lavoro che contribuiscono ad attuare i processi d'inclusione nell'ambito dell'istruzione.

Dalle interviste effettuate emerge un quadro complesso e stratificato del funzionamento dei principali gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità (GLIR, GLI, GIT e GLO). L'analisi delle informazioni finora raccolte, infatti, restituisce l'immagine di una governance inclusiva che, seppur formalmente articolata, presenta livelli molto differenti di attuazione territoriale, efficacia operativa e capacità di coordinamento interistituzionale.

Il GLIR emerge come un organismo centrale nella governance multilivello dell'inclusione scolastica italiana. Tuttavia, le interviste evidenziano una marcata variabilità territoriale: accanto a esperienze mature e strutturate, capaci di operare come vere cabine di regia regionali, persistono contesti in cui il gruppo mantiene una funzione prevalentemente formale e scarsamente incisiva. La sua efficacia appare strettamente correlata alla qualità della leadership istituzionale, alla stabilità delle reti territoriali e alla capacità di costruire un'integrazione continuativa tra scuola, servizi sanitari ed Enti locali.

In alcune realtà d'Italia il GLIR risulta pienamente attivo e rappresenta un luogo stabile di confronto tra amministrazione scolastica, enti territoriali, associazioni delle famiglie, servizi sanitari e Terzo settore. In questi contesti esso non svolge solo una funzione consultiva ma assume un ruolo di coordinamento effettivo delle politiche inclusive, attraverso:

- convocazioni frequenti;
- tavoli tecnici tematici;
- sottogruppi specialistici;
- attività di consulenza alle scuole;
- definizione di linee operative condivise.

In alcuni territori il GLIR appare addirittura configurarsi come una vera cabina di regia regionale, capace di coordinare non solo l'inclusione scolastica ma anche i processi di transizione alla vita adulta, il raccordo con il sistema sanitario e le relazioni con il territorio.

Al contrario, in altri territori il GLIR esiste prevalentemente sul piano formale ma opera in modo discontinuo. Le riunioni sono sporadiche, la partecipazione territoriale limitata e il gruppo fatica a produrre un impatto concreto sulle pratiche scolastiche. In queste situazioni emerge spesso una distanza tra il livello regionale e quello operativo delle scuole.

La tabella 3 sintetizza le principali criticità riscontrate nel funzionamento del GLIR e le relative priorità d'intervento.

Tabella 3. Il GLIR, criticità e priorità

Dimensione	Criticità	Priorità
Ruolo territoriale	Difficoltà nel raccordo tra livello regionale e scuole	Presenza di reti territoriali consolidate e collaborative
Operatività	Riunioni sono sporadiche e poco incisive	Pianificazione strutturata delle attività
Integrazione socio-sanitaria	Carenza di specialisti sanitari e difficoltà organizzative delle ASL	Collaborazione stabile con i servizi sanitari territoriali

Fonte: elaborazione Inapp 2026

Una criticità trasversale riguarda la partecipazione delle professionalità sanitarie. Anche laddove il GLIR è attivo, le difficoltà organizzative delle aziende sanitarie e la carenza di specialisti rendono complesso costruire un'integrazione stabile tra dimensione educativa e sanitaria.

Nel complesso, il GLIR sembra funzionare efficacemente quando:

- esiste una leadership istituzionale forte;
- sono presenti reti territoriali consolidate;
- vi è continuità nelle convocazioni;
- il gruppo assume una funzione operativa oltre che formale.

Per quanto riguarda il Gruppo di lavoro per l'inclusione, le evidenze raccolte mostrano come il GLI rappresenti il livello più prossimo alla concreta attuazione dell'inclusione scolastica, configurandosi come uno strumento organizzativo interno alle istituzioni scolastiche, fondamentale per la costruzione di pratiche collaborative e inclusive. Tuttavia, il suo funzionamento appare fortemente eterogeneo e

strettamente dipendente dalla capacità organizzativa delle singole scuole. Nei contesti caratterizzati da una cultura inclusiva consolidata, il GLI assume un ruolo strategico di coordinamento pedagogico, supporto ai docenti e monitoraggio dei bisogni educativi. In questi contesti il GLI:

- coordina le politiche inclusive interne;
- supporta i docenti;
- favorisce la progettazione collegiale;
- monitora i bisogni educativi;
- promuove continuità tra i diversi livelli scolastici.

In altre realtà, invece, emerge una presenza più debole o discontinua del GLI e si rilevano fragilità legate alla scarsità di risorse, alla discontinuità organizzativa e alla dipendenza dalla sensibilità del dirigente scolastico. Alcune interviste segnalano esplicitamente che i GLI non sempre sono costituiti, oppure che il loro funzionamento dipende molto dalla sensibilità del dirigente scolastico e dalla disponibilità di personale formato.

Le evidenze raccolte, come sintetizzato nella tabella 4, suggeriscono che l'efficacia del GLI sia direttamente correlata alla presenza di leadership educative inclusive, pratiche collegiali stabili e investimenti strutturali nella formazione del personale.

Tabella 4. Il GLI, criticità e priorità

Dimensione	Criticità	Priorità
Operatività	Forte dipendenza dalle dinamiche organizzative della singola scuola	Collaborazione stabile tra scuola, famiglie e servizi territoriali
Supporto ai docenti	Disponibilità limitata di tempo e personale formato	Formazione specifica e continuità del personale
Dipendenza dalla leadership scolastica	Eccessiva dipendenza dall'iniziativa individuale dei dirigenti	Leadership educativa orientata alla collaborazione e all'inclusione

Fonte: elaborazione Inapp 2026

Rispetto al Gruppo per l'inclusione territoriale, le evidenze raccolte delineano il GIT come uno degli snodi più rilevanti ma, al tempo stesso, più incompiuti della governance dell'inclusione scolastica italiana. Sebbene la normativa gli attribuisca funzioni centrali di coordinamento territoriale, supporto tecnico e integrazione interistituzionale, la mancata emanazione dei decreti attuativi ne ha impedito la concreta operatività nella quasi totalità dei territori. Questo vuoto organizzativo ha favorito la proliferazione di soluzioni informali a livello locale che, pur garantendo una certa continuità operativa, producono forte eterogeneità territoriale. Le interviste evidenziano, tuttavia, una diffusa convergenza nel riconoscere il GIT come dispositivo strategico potenzialmente decisivo per superare la frammentazione del sistema inclusivo e rafforzare il raccordo tra scuola, servizi e territorio.

Questa situazione produce effetti significativi sull'intero sistema di governance dell'inclusione scolastica. I GIT avrebbero, infatti, dovuto rappresentare il livello intermedio di raccordo tra dimensione regionale e scuole, garantendo:

- coordinamento territoriale;
- supporto alle istituzioni scolastiche;

- omogeneità delle procedure;
- integrazione tra servizi e territorio.

La loro assenza determina quindi un vuoto organizzativo che viene colmato in modi differenti a seconda dei territori. In molte realtà continuano a operare organismi precedenti alla riforma, come GLIP o GLH provinciali, che svolgono funzioni analoghe pur senza una ridefinizione normativa completa. In altri casi il raccordo avviene attraverso:

- sportelli provinciali;
- tavoli informali;
- referenti territoriali;
- reti tra scuole;
- interlocuzioni dirette tra uffici scolastici e istituzioni territoriali.

Le interviste mostrano, però, anche una diffusa consapevolezza del valore potenziale dei GIT. Molti interlocutori li considerano fondamentali per superare la frammentazione territoriale e rafforzare il coordinamento operativo. La loro mancata attivazione viene percepita come una delle principali riforme incompiute del sistema scolastico italiano.

Nella seguente tabella 5 sono riportate le principali evidenze emerse in relazione alle diverse dimensioni analizzate.

Tabella 5. Il GIT, criticità e priorità

Dimensione	Criticità	Priorità
Operatività	L'assenza di costituzione impedisce la piena collaborazione tra attori territoriali	Necessità di completare il processo di riforma dell'inclusione scolastica
Effetti della mancata attuazione	Disomogeneità delle procedure e difficoltà nel raccordo interistituzionale	Ridurre frammentazione e sovrapposizione di competenze
Coordinamento territoriale	Assenza di stabilità organizzativa e dipendenza dalle iniziative locali	Consolidare una rete multilivello efficace tra scuole e istituzioni

Fonte: elaborazione Inapp 2026

Infine, i Gruppi di lavoro operativi per l'inclusione (GLO), che rappresentano il vero motore dell'inclusione, attivi e funzionanti in ogni regione, sono istituiti a livello di singola istituzione scolastica per ciascun alunno con disabilità al fine della definizione del PEI e della verifica del processo di inclusione. I GLO sono i gruppi che funzionano meglio perché lavorano su casi concreti e coinvolgono direttamente famiglie e professionisti. Nel corso di un anno scolastico sono previsti almeno tre incontri del GLO: un incontro all'inizio dell'anno scolastico per l'approvazione del PEI (di norma entro il mese di ottobre), almeno un incontro intermedio di verifica per accertare il raggiungimento degli obiettivi

e apportare eventuali modifiche ed integrazioni e un incontro conclusivo di verifica finale, da tenere entro il mese di giugno³⁵.

L'analisi delle informazioni finora raccolte mostra il GLO come lo strumento maggiormente consolidato ed efficace dell'intero sistema italiano di inclusione scolastica. A differenza di altri organismi caratterizzati da criticità organizzative o da attuazioni disomogenee, il GLO appare pienamente operativo in tutti i territori, grazie alla sua natura concreta, personalizzata e multidisciplinare. La sua efficacia deriva, soprattutto, dalla prossimità ai bisogni dello studente, dalla continuità del confronto tra scuola, famiglia e professionisti e dalla capacità di costruire percorsi inclusivi adattivi e monitorabili nel tempo. Il GLO si configura così come il vero fulcro operativo della governance inclusiva, in cui le politiche educative riescono a tradursi in pratiche quotidiane di accompagnamento, sostegno e progettazione individualizzata. I punti di forza più frequentemente evidenziati sono:

- la vicinanza allo studente e alla famiglia;
- la personalizzazione degli interventi;
- il coinvolgimento diretto di tutte le figure professionali;
- la capacità di monitorare i percorsi;
- la continuità degli incontri;
- la collaborazione tra scuola, servizi e territorio.

In molti territori il GLO è descritto come il gruppo che 'funziona meglio' proprio perché opera sul piano pratico e quotidiano. La sua efficacia deriva dalla possibilità di integrare competenze differenti: docenti curricolari – insegnanti di sostegno – educatori – specialisti sanitari – psicologi – orientatori – famiglie.

Il GLO assume, inoltre, un ruolo particolarmente importante nelle fasi di transizione:

- passaggio tra ordini scolastici;
- orientamento;
- progettazione del 'dopo scuola';
- accompagnamento alla vita adulta.

Anche in questo caso, tuttavia, emergono alcune criticità ricorrenti. La tabella 6 riporta le principali difficoltà emerse e le relative priorità d'intervento per ciascuna dimensione analizzata.

La principale criticità risulta quella di garantire una partecipazione continuativa delle figure sanitarie, soprattutto neuropsichiatri e specialisti territoriali. Tale criticità rischia di indebolire proprio quella multidisciplinarietà che costituisce il principale punto di forza del GLO.

Nonostante ciò, il GLO appare chiaramente il fulcro operativo dell'intero sistema inclusivo e il luogo nel quale le politiche di inclusione riescono maggiormente a tradursi in pratiche concrete.

³⁵ D.I. n. 153/2023, Allegato B - *Linee guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D. Lgs n. 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.*

Tabella 6. Il GLO, criticità e priorità

Dimensione	Criticità	Priorità
Operatività	Sovraccarico organizzativo in presenza di casi complessi	Presenza di un lavoro collegiale strutturato
Raccordo scuola-territorio	Debolezza del raccordo sanitario in alcune aree territoriali	Presenza di reti territoriali formalizzate
Ruolo nei percorsi di transizione	Mananza di continuità tra servizi educativi e territoriali	Pianificazione precoce e multidisciplinare dei percorsi di transizione

Fonte: elaborazione Inapp 2026

Nel complesso, dall'analisi delle interviste emerge un quadro articolato e disomogeneo dell'organizzazione dei gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica nelle diverse macroaree del Paese. Pur nella varietà delle esperienze territoriali, si possono individuare alcune tendenze comuni, insieme a modelli organizzativi più strutturati e altri ancora in fase di consolidamento.

Appare evidente come il livello maggiormente operativo e funzionale sia rappresentato dai GLO, considerati quasi ovunque il principale strumento di coordinamento concreto attorno ai bisogni dello studente con disabilità. Più incerta e discontinua risulta, invece, l'attuazione dei GLIR, che mostrano infatti livelli molto differenti di incisività.

Un elemento trasversale a tutte le macroaree riguarda il mancato avvio dei GIT. Quasi ovunque si segnala che tali organismi non sono ancora stati istituiti formalmente GIT, a causa dell'assenza dei decreti attuativi nazionali. Ciononostante, i GIT sono considerati strategici per il raccordo territoriale tra scuole, Enti locali e servizi. In molti contesti, questa assenza viene compensata da strutture preesistenti, gruppi provinciali storici oppure reti informali di coordinamento.

Nelle macroaree del Sud e delle Isole si osservano esperienze particolarmente eterogenee. In alcuni contesti il coordinamento regionale appare pienamente funzionante, con riunioni frequenti, partecipazione interistituzionale stabile e una forte attenzione al raccordo tra scuola, Enti locali, servizi e Terzo settore. In queste realtà emergono anche articolazioni interne dei gruppi regionali, sottogruppi tematici, tavoli tecnici e attività di consulenza continua rivolte alle scuole. In altri casi, invece, i gruppi regionali risultano inattivi oppure convocati sporadicamente, mentre il raccordo con il territorio avviene prevalentemente attraverso relazioni informali, sportelli di consulenza o interlocuzioni dirette con le istituzioni scolastiche.

Sempre nel Sud e nelle Isole emerge con chiarezza la centralità della dimensione territoriale e relazionale: laddove i dispositivi formali non sono ancora pienamente attuati, vengono spesso suppliti da reti operative locali, collaborazioni tra uffici scolastici e ambiti territoriali, oppure da gruppi interprovinciali costruiti attorno a specifiche esigenze di inclusione e orientamento. Le Isole, in particolare, mostrano in alcuni casi una buona capacità di strutturare il coordinamento regionale attraverso gruppi permanenti e sottogruppi specialistici.

Nella macroarea del Centro prevale, invece, un modello più consolidato e 'verticale', caratterizzato da una chiara articolazione dei livelli di governance. I gruppi regionali risultano generalmente attivi e

partecipati, con un coinvolgimento stabile di scuole, enti territoriali, associazioni delle famiglie e servizi. In queste realtà si evidenzia una particolare attenzione alla continuità dei processi e alla trasmissione delle linee operative tra livello regionale e scolastico.

Tuttavia, proprio nelle realtà maggiormente strutturate emergono anche alcune criticità sistemiche. La più ricorrente riguarda la difficoltà di coinvolgere in modo continuativo le professionalità sanitarie, in particolare neuropsichiatri e specialisti dei servizi territoriali, a causa della scarsità di personale e delle difficoltà organizzative delle aziende sanitarie. Alcuni territori hanno cercato di affrontare il problema attraverso strumenti di coordinamento dedicati e procedure centralizzate di raccordo tra scuola e sanità.

Nel Nord emergono differenze territoriali nell'attuazione e organizzazione dei gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica. In molti territori i gruppi di lavoro operano attraverso reti multilivello abbastanza mature, con tavoli provinciali di coordinamento, linee guida condivise e collaborazioni strutturate tra scuole, servizi e terzo settore. In diversi casi si registra, anche, una forte attenzione alla progettazione del 'durante' e del 'dopo' scuola, con una presa in carico precoce degli studenti nella fase di transizione verso la vita adulta e il mondo del lavoro.

Altre realtà settentrionali, invece, mostrano un funzionamento più discontinuo degli organismi regionali formalizzati. In questi casi, i gruppi previsti dalla normativa vengono sostituiti o integrati da organismi storicamente già presenti sul territorio, oppure da modalità di collaborazione più flessibili e meno formalizzate. Emergono inoltre differenze soprattutto a livello provinciale, legate alla disponibilità di risorse, competenze e capacità organizzative.

4. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento per studenti con disabilità: le prime evidenze

L'analisi delle interviste condotte a livello regionale evidenzia un quadro articolato e differenziato nell'implementazione di quelli che al momento della rilevazione a cui fa riferimento questo lavoro erano ancora chiamati Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO – attuale Formazione Scuola-Lavoro). Nel complesso, emerge una progressiva evoluzione del PCTO da esperienza di alternanza scuola-lavoro a strumento educativo integrato, finalizzato allo sviluppo di competenze trasversali, orientative e professionali³⁶. Ciononostante, la fase di transizione rappresenta ancora una delle principali criticità per il sistema d'istruzione, mancando un coordinamento strutturato tra i diversi attori coinvolti (scuola, mondo del lavoro, servizi sociali) e un modello condiviso di presa in carico e accompagnamento degli studenti con disabilità.

³⁶ Il D.L. 127/2025, Decreto Scuola, che introduce dall'a.s. 2025/2026 i nuovi percorsi di Formazione Scuola-Lavoro (FSL), rafforza l'idea di un percorso formativo unitario, che unisce studio teorico ed esperienza pratica, inserendo in modo più strutturato il rapporto tra scuola e lavoro all'interno del percorso scolastico. Il nuovo modello punta molto di più sulla coerenza dei percorsi FSL con il percorso didattico, su un orientamento mirato al futuro e su un tutoraggio rafforzato. Inoltre, un elemento importante di novità riguarda l'inserimento della valutazione dei percorsi FSL all'interno della valutazione finale dell'esame di Stato.

Nonostante le prime evidenze della presente indagine mostrino segni di miglioramento nella capacità del sistema d'istruzione di creare una collaborazione efficace con le imprese, con ben 9 Regioni che dichiarano attiva una rete di collaborazione con le aziende del territorio, molto spesso le esperienze di PCTO, anche le più positive, non si trasformano in opportunità occupazionali concrete, a causa della mancanza di raccordo tra uscita dalla scuola e ingresso nel mondo del lavoro e dello scarso legame con i Centri per l'impiego. Soltanto in alcuni dei 15 contesti regionali considerati in questa prima analisi il passaggio dall'istruzione al lavoro segue un percorso formalizzato, attraverso Protocolli o Misure specifiche. Si evidenzia, inoltre, che le regioni dove risulta assente una relazione consolidata con le realtà imprenditoriali locali risultano tutte, ad esclusione della Basilicata, regioni del Sud Italia.

Un elemento trasversale a tutte le Regioni è la centralità della personalizzazione dei percorsi, soprattutto per gli studenti con disabilità. Il PCTO viene sempre più concepito come parte integrante del progetto di vita dello studente, con percorsi adattati alle capacità, ai bisogni e alle aspirazioni individuali. Tuttavia, il livello di effettiva inclusione dipende fortemente dalla disponibilità e dalla preparazione delle aziende ospitanti, nonché dalla presenza di figure di supporto competenti.

Le interviste rilevano un ruolo molto attivo degli ETS, che fungono da tramite con aziende ed enti territoriali e una crescente attenzione alla personalizzazione dei percorsi e alla collaborazione con il tessuto produttivo locale. In Regioni come Emilia-Romagna, Lombardia, Veneto e nella Provincia autonoma di Trento, le reti con le imprese risultano consolidate e accompagnate da figure di tutoraggio.

Un altro aspetto rilevante riguarda il ruolo dell'orientamento, che si configura come funzione chiave del PCTO. In molte Regioni del Centro e del Sud esso è ancora prevalentemente gestito all'interno della scuola, mentre in alcune Regioni del Nord si sviluppa attraverso esperienze concrete in contesti lavorativi reali, risultando più efficace nel favorire scelte consapevoli e percorsi di inserimento.

Di fondamentale importanza risulta anche il ruolo degli Uffici scolastici regionali e degli Uffici con funzioni equivalenti (come nel caso della Regione Valle d'Aosta e delle Province autonome di Trento e Bolzano) nel supportare le scuole, promuovere modelli inclusivi e facilitare le collaborazioni con il mondo produttivo. Dove tale supporto è più strutturato, i percorsi risultano più coerenti, accessibili ed efficaci.

Dall'analisi delle interviste emergono profonde differenze territoriali. In diverse realtà soprattutto nel Nord Italia i PCTO risultano pienamente inseriti nel curriculum scolastico e supportati da reti consolidate di collaborazione tra scuole, imprese e attori del territorio. In questi contesti, i percorsi appaiono strutturati, co-progettati e fortemente orientati all'inserimento lavorativo, con un'attenzione significativa alla personalizzazione e all'inclusione degli studenti con disabilità.

In molte regioni del Centro si rileva una situazione intermedia, dove sono presenti pratiche efficaci e modelli organizzativi in crescita ma ancora caratterizzati da una certa disomogeneità tra istituti e territori. In questi contesti emerge una crescente attenzione alla personalizzazione dei percorsi, spesso in relazione al Piano educativo individualizzato e un progressivo rafforzamento della funzione orientativa del PCTO, sebbene non sempre pienamente connessa al mondo del lavoro.

Maggiori criticità si riscontrano in alcune Regioni del Sud, dove il PCTO risente di vincoli strutturali e organizzativi. Tra le principali difficoltà si segnalano la debolezza del tessuto economico locale, la limitata disponibilità di contesti lavorativi accessibili, la carenza di tutor adeguatamente formati e, in

alcuni casi, vincoli normativi legati alla sicurezza che limitano lo svolgimento delle attività in azienda. Questi fattori incidono sulla varietà e sulla qualità delle esperienze offerte agli studenti.

La seguente figura 1 mette in luce i principali fattori che determinano le attuali disomogeneità territoriali e le difficoltà nell'attuazione di efficaci percorsi PCTO per giovani con disabilità.

Figura 1. Maggiori criticità PCTO e fattori di disomogeneità territoriale



Fonte: elaborazione Inapp 2026

L'analisi delle interviste consente di individuare un insieme di criticità ricorrenti che, pur manifestandosi con intensità differenti nei diversi contesti territoriali, delineano alcuni nodi strutturali dei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO). Come sintetizzato nella stessa figura, tali criticità non devono essere interpretate come problematiche isolate, bensì come elementi fortemente interconnessi che tendono ad alimentarsi reciprocamente, producendo un effetto d'insieme sulla qualità dei percorsi di inclusione.

L'elemento più rilevante riguarda l'assenza di un sistema stabile di accompagnamento successivo alla conclusione del percorso scolastico. In numerose realtà territoriali il supporto garantito durante la frequenza scolastica si interrompe improvvisamente al conseguimento del diploma, determinando una spaccatura tra il progetto educativo e il progetto di vita adulta. Tale discontinuità costituisce uno dei principali fattori di rischio di esclusione sociale e lavorativa per i giovani con disabilità, poiché lascia studenti e famiglie privi di un soggetto istituzionale responsabile del coordinamento delle successive fasi di orientamento, formazione e inserimento lavorativo.

A questa criticità si affianca la persistente frammentazione della governance territoriale. La figura 1 evidenzia come le collaborazioni tra scuole, Centri per l'impiego, servizi sociosanitari ed Enti del Terzo settore risultino frequentemente affidate all'iniziativa dei singoli territori o alla disponibilità delle reti locali, piuttosto che a protocolli formalizzati e stabili. Ne consegue una forte eterogeneità regionale, nella quale la qualità dei percorsi dipende spesso dalla capacità dei singoli attori, soprattutto i Dirigenti

scolastici, di costruire relazioni collaborative piuttosto che dall'esistenza di un modello organizzativo nazionale condiviso.

Un ulteriore elemento di debolezza riguarda la limitata partecipazione dei servizi sanitari all'interno dei percorsi di transizione scuola-lavoro. Sebbene la valutazione multidimensionale della persona rappresenti uno dei principi fondamentali introdotti dalle più recenti riforme in materia di disabilità, l'indagine evidenzia come il contributo delle Aziende sanitarie locali e delle équipe multidisciplinari rimanga spesso discontinuo e prevalentemente concentrato nella fase di certificazione, senza tradursi in una presa in carico integrata durante il passaggio dalla scuola al lavoro. Tale carenza limita la possibilità di sviluppare progetti realmente personalizzati e coerenti con i bisogni, le capacità e le aspirazioni delle persone con disabilità.

Le interviste mettono in luce, inoltre, una significativa carenza di competenze specialistiche tra gli operatori coinvolti nei processi di transizione. La mancanza di percorsi formativi specifici rivolti ai docenti curricolari, ai docenti di sostegno, ai tutor scolastici e ai tutor aziendali rappresenta un limite rilevante per la progettazione di percorsi inclusivi efficaci. La complessità della transizione scuola-lavoro richiede, infatti, competenze interdisciplinari che integrino conoscenze pedagogiche, orientative, organizzative e relative alle politiche attive del lavoro, superando una concezione della disabilità esclusivamente centrata sulla dimensione educativa.

La figura 1 richiama, infatti, l'attenzione anche sulla carenza di tutor aziendali. Tale criticità incide direttamente sulla qualità dei PCTO, poiché riduce la capacità delle imprese di accogliere gli studenti con disabilità e di trasformare l'esperienza formativa in una reale opportunità di inserimento lavorativo.

Parallelamente, emerge un coinvolgimento ancora limitato del sistema imprenditoriale, che in molti territori continua a percepire l'inclusione lavorativa principalmente come adempimento normativo piuttosto che come investimento in termini di responsabilità sociale, innovazione organizzativa e valorizzazione del capitale umano.

Particolarmente significativa appare anche la difficoltà di valutare l'effettivo impatto dei PCTO sugli esiti occupazionali degli studenti con disabilità. Nella maggior parte delle realtà regionali mancano infatti sistemi di monitoraggio in grado di seguire i percorsi successivi al diploma e di verificare se le competenze sviluppate durante l'esperienza scolastica abbiano effettivamente favorito l'inserimento nel mercato del lavoro. Questa lacuna impedisce non solo di misurare l'efficacia degli interventi, ma anche di individuare le pratiche maggiormente efficaci e di orientare le future politiche pubbliche sulla base di evidenze empiriche.

Un'ulteriore criticità riguarda l'assenza di sistemi uniformi di certificazione delle competenze acquisite durante i percorsi di PCTO e di transizione. La mancanza di strumenti condivisi e riconosciuti a livello nazionale limita la trasferibilità delle competenze maturate dagli studenti e rende più complesso il legame tra sistema educativo e sistema produttivo. In tale prospettiva, la certificazione delle competenze assume un valore strategico non soltanto come strumento valutativo, ma anche come dispositivo di riconoscimento formale delle capacità professionali sviluppate dagli studenti con disabilità all'interno dei percorsi scolastici.

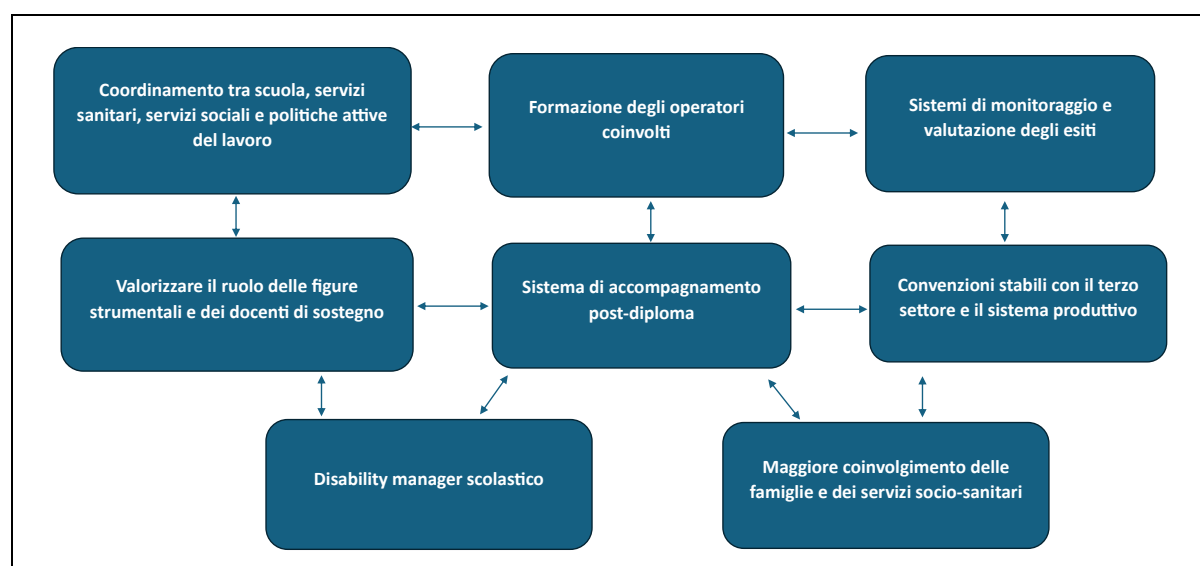
5. Il processo di transizione scuola-lavoro

L'analisi delle evidenze emerse dalle interviste restituisce un quadro articolato del sistema italiano di transizione scuola-lavoro degli studenti con disabilità. Se, da un lato, emerge una crescente consapevolezza istituzionale circa la centralità dell'inclusione lavorativa quale naturale prosecuzione del progetto educativo delineato durante il percorso scolastico, dall'altro, persistono criticità strutturali che limitano l'effettiva continuità tra la conclusione degli studi e l'ingresso nel mercato del lavoro. La fase di transizione continua, infatti, a rappresentare l'anello più debole dell'intero percorso inclusivo, evidenziando una distanza significativa tra gli obiettivi perseguiti dalle politiche scolastiche e la loro concreta traduzione in opportunità occupazionali.

Le testimonianze raccolte evidenziano come la qualità della transizione non dipenda esclusivamente dall'efficacia dei PCTO o dalle singole iniziative promosse dalle scuole, bensì dalla capacità dei territori di costruire un ecosistema istituzionale integrato, fondato sulla cooperazione stabile tra istituzioni scolastiche, servizi sanitari, servizi sociali, Centri per l'impiego, imprese, Enti del Terzo settore e famiglie. In tale prospettiva, la transizione assume le caratteristiche di un processo multidimensionale che richiede governance condivisa, continuità degli interventi e responsabilità distribuite tra una pluralità di attori.

Come evidenziato dalla figura 2, il sistema di accompagnamento post-diploma costituisce il fulcro dell'intero modello organizzativo. Attorno a tale elemento si sviluppa una rete di fattori reciprocamente interdipendenti: il coordinamento tra scuola, servizi sanitari, servizi sociali e politiche attive del lavoro; la formazione continua degli operatori coinvolti; la presenza di sistemi di monitoraggio e valutazione degli esiti; la valorizzazione delle Figure strumentali e dei docenti di sostegno; la costruzione di convenzioni stabili con il sistema produttivo e il Terzo settore; il coinvolgimento attivo delle famiglie; nonché l'introduzione di figure professionali dedicate, quali il Disability Manager scolastico. La rappresentazione grafica mette in evidenza come nessuno di questi elementi possa produrre effetti significativi se considerato isolatamente; al contrario, è la loro integrazione sistemica a determinare l'efficacia dei percorsi di inclusione lavorativa.

Figura 2. Il processo di transizione scuola-lavoro



Fonte: elaborazione Inapp 2026

Tra gli aspetti maggiormente valorizzati dagli intervistati emerge il ruolo della formazione specifica e della sensibilizzazione sul tema della disabilità, considerate condizioni indispensabili non soltanto all'interno del sistema scolastico ma anche nel contesto produttivo. Le imprese vengono riconosciute come partner fondamentali del processo di inclusione, ma al tempo stesso come soggetti che necessitano di un accompagnamento sia sul piano organizzativo, attraverso la predisposizione di ambienti di lavoro accessibili, sia sul piano culturale, mediante iniziative finalizzate al superamento di stereotipi, pregiudizi e resistenze nei confronti della disabilità. In tale prospettiva, il rapporto tra scuola e impresa non può limitarsi alla semplice attivazione di esperienze di tirocinio, ma deve configurarsi come una collaborazione strutturata e continuativa, orientata alla co-progettazione di percorsi realmente personalizzati.

Le esperienze sviluppate in Lombardia rappresentano, sotto questo profilo, uno dei modelli più avanzati emersi dall'indagine. La programmazione congiunta dei PCTO tra istituzioni scolastiche e imprese, il coinvolgimento dei tutor aziendali sin dalla fase progettuale e la contestuale iscrizione degli studenti ai servizi di collocamento mirato consentono di costruire un percorso progressivo verso l'occupazione. L'assegnazione di una dote personalizzata, destinata all'attivazione di servizi specialistici di accompagnamento, rafforza ulteriormente la continuità tra la conclusione del percorso scolastico e l'inserimento lavorativo, riducendo il rischio di interruzione dei processi di inclusione.

Nonostante tali esperienze positive, l'elemento che emerge con maggiore evidenza dall'indagine riguarda la persistente debolezza della fase successiva al conseguimento del diploma. Nella quasi totalità delle realtà regionali analizzate si osserva, infatti, una significativa discontinuità tra percorsi scolastici generalmente ben strutturati e inclusivi e la disponibilità di opportunità occupazionali concrete. Terminata la frequenza scolastica, molti studenti e le loro famiglie sperimentano una sostanziale assenza di riferimenti istituzionali capaci di garantire continuità progettuale, con il conseguente rischio di dispersione delle competenze acquisite durante il percorso educativo.

L'indagine mette in luce una marcata eterogeneità territoriale nella capacità di costruire reti interistituzionali efficaci. Alcune Regioni hanno sviluppato modelli di governance maggiormente consolidati, fondati su partenariati pubblico-privati e forme di coordinamento permanente tra i diversi soggetti coinvolti. Emilia-Romagna e Toscana, ad esempio, presentano collaborazioni strutturate tra scuola, servizi per il lavoro e imprese, pur evidenziando ancora margini di miglioramento nella sistematizzazione dei sistemi di monitoraggio degli esiti occupazionali. In altri contesti, invece, il raccordo tra le istituzioni rimane prevalentemente informale, episodico o affidato all'iniziativa dei singoli operatori, con inevitabili ricadute sulla continuità dei percorsi.

Le differenze territoriali risultano particolarmente evidenti considerando le regioni del Mezzogiorno. In Basilicata e Campania le esperienze di PCTO vengono generalmente valutate come positive sotto il profilo educativo, ma raramente trovano continuità in effettive opportunità lavorative, principalmente a causa dell'assenza di sistemi stabili di accompagnamento post-diploma. In Calabria e Sicilia incidono fattori di natura strutturale, quali la debolezza del tessuto economico locale, la frammentazione delle politiche territoriali e la limitata diffusione di sistemi di monitoraggio capaci di valutare gli esiti delle politiche di inclusione. Anche nei territori caratterizzati da modelli più evoluti, come la Provincia autonoma di Bolzano o l'Emilia-Romagna, permangono tuttavia criticità riconducibili

alla difficoltà di integrare i flussi informativi tra scuola e servizi territoriali e alla mancanza di sistemi condivisi di gestione dei dati.

Parallelamente, l'indagine consente di individuare alcune esperienze particolarmente significative che possono essere considerate buone pratiche trasferibili. In Veneto e Lombardia emerge un elevato livello di integrazione tra sistema scolastico, servizi per il lavoro e tessuto imprenditoriale, attraverso la costruzione di veri e propri 'ponti istituzionali' che accompagnano gli studenti nella fase di uscita dalla scuola. In Valle d'Aosta assume particolare rilievo il modello della presa in carico globale, realizzato mediante un Tavolo interistituzionale che coinvolge scuola, servizi sanitari, servizi sociali ed Enti del Terzo settore. Sebbene le dimensioni contenute del territorio limitino il numero delle opportunità occupazionali disponibili, il modello organizzativo appare particolarmente efficace sotto il profilo del coordinamento tra i diversi soggetti coinvolti. Analogamente, Emilia-Romagna e Sardegna evidenziano percorsi di sperimentazione orientati alla costruzione di reti territoriali permanenti e all'integrazione delle politiche educative con quelle del lavoro.

Una delle principali criticità trasversali emerse dall'indagine riguarda tuttavia l'assenza di una consolidata cultura della valutazione. Nella maggior parte dei contesti regionali mancano infatti sistemi strutturati di monitoraggio degli esiti occupazionali, capaci di seguire gli studenti anche dopo la conclusione del percorso scolastico. Tale carenza impedisce non soltanto di misurare l'efficacia delle politiche adottate, ma limita anche la possibilità di sviluppare interventi basati su evidenze empiriche e di programmare politiche pubbliche orientate ai risultati. La presenza, nella figura 2, di uno specifico blocco dedicato ai sistemi di monitoraggio e valutazione degli esiti occupazionali sottolinea come la raccolta sistematica dei dati rappresenti una componente imprescindibile di qualsiasi modello di governance orientato al miglioramento continuo.

L'analisi evidenzia inoltre alcune misure innovative di sostegno alla transizione. In Lombardia, ad esempio, i servizi di collocamento mirato promuovono bandi specificamente dedicati agli studenti degli ultimi anni della scuola secondaria, rafforzando il raccordo tra orientamento scolastico e politiche attive del lavoro. In Emilia-Romagna la presenza di una rete per il lavoro fondata sulla collaborazione tra soggetti pubblici e privati favorisce una maggiore personalizzazione dei percorsi di inserimento lavorativo. In Veneto e Toscana, infine, il ricorso alle risorse del Fondo occupazione e del Fondo regionale disabili consente di finanziare interventi specificamente orientati alla transizione. Particolarmente significativa appare la Linea F del Fondo disabili della Regione Toscana che, a partire dal 2025, estende anche alle istituzioni scolastiche la possibilità di presentare progetti finalizzati allo sviluppo di competenze direttamente spendibili nel mercato del lavoro.

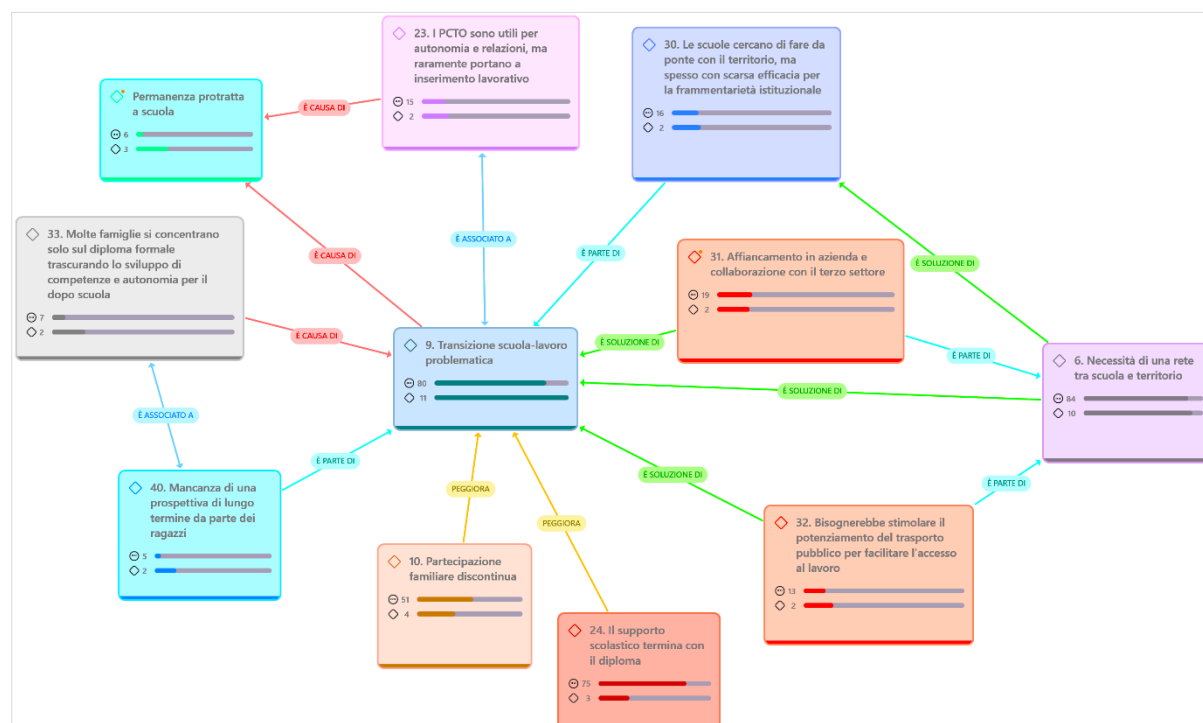
Nonostante tali esperienze rappresentino esempi di elevato interesse, esse appaiono ancora fortemente dipendenti dalle caratteristiche dei singoli contesti territoriali e raramente risultano inserite in un quadro nazionale organico. Ciò conferma la necessità di definire modelli condivisi di governance della transizione, fondati su protocolli formalizzati di collaborazione tra istituzioni scolastiche, servizi per l'impiego, sistema sanitario, Enti locali e Terzo settore. In tale prospettiva, la valorizzazione di figure di coordinamento dedicate, quali il Disability Manager scolastico richiamato nella figura 2, potrebbe contribuire a rafforzare la continuità tra il progetto educativo individualizzato e il successivo progetto di vita adulta, assumendo una funzione di raccordo permanente tra i diversi attori istituzionali.

Nel complesso, i risultati dell'indagine suggeriscono che il successo dei percorsi di transizione scuola-lavoro non dipende esclusivamente dalla qualità delle singole esperienze formative, bensì dalla capacità del sistema di costruire un'infrastruttura istituzionale stabile, capace di integrare politiche educative, politiche sociali e politiche del lavoro. La progressiva istituzionalizzazione delle reti territoriali, il rafforzamento dei sistemi di monitoraggio, la formazione interdisciplinare degli operatori, il coinvolgimento sistematico delle famiglie e delle imprese e la definizione di strumenti condivisi di certificazione delle competenze rappresentano condizioni essenziali per superare le attuali disomogeneità territoriali e garantire una reale continuità tra percorso scolastico e inclusione lavorativa.

In questa prospettiva, l'introduzione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze acquisite nei percorsi PCTO costituirebbe un ulteriore elemento di rafforzamento del processo di transizione, rendendo maggiormente riconoscibili e trasferibili le competenze sviluppate dagli studenti con disabilità e favorendo un incontro più efficace tra domanda e offerta di lavoro. Tale intervento, integrato con i fattori organizzativi rappresentati nella figura 2, contribuirebbe a trasformare la transizione scuola-lavoro da momento critico del percorso inclusivo a componente strutturale del progetto di vita della persona, in linea con i principi della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità e con i più recenti orientamenti delle politiche europee in materia di inclusione attiva.

L'utilizzo dello strumento di analisi Atlas conferma il quadro fin qui emerso (figura 3). Con riferimento alle interviste alle Figure strumentali per l'inclusione, l'analisi Atlas raffigura la fase di transizione dalla scuola al lavoro per i ragazzi con disabilità come problematica.

Figura 3. Transizione scuola-lavoro problematica



Fonte: elaborazione Inapp 2026

Dalla figura 3 è possibile cogliere il grado di radicamento, ossia il numero di citazioni collegate ad uno specifico codice o nodo riportato. Essa rappresenta la frequenza con cui tale concetto compare all'interno delle diverse trascrizioni. La linea sottostante rappresenta la densità e indica il numero di legami fra un codice e gli altri codici all'interno della rete concettuale (network) rappresentata. Tale figura sintetizza le relazioni tra le principali cause, criticità e possibili soluzioni della difficile transizione dei giovani dal sistema scolastico al mercato del lavoro, così come rappresentati dalle Figure strumentali intervistate. Ciò che emerge è che la transizione problematica non è attribuibile a un unico fattore, ma è il risultato di una pluralità di elementi interconnessi. Tra le cause principali che ostacolano il processo di transizione scuola-lavoro si evidenziano:

- La permanenza prolungata nel sistema scolastico, che ritarda l'ingresso nel mercato del lavoro e prolunga la dipendenza economica e sociale dei giovani.
- L'efficacia limitata dei PCTO. Sebbene essi favoriscano autonomia, relazioni e conoscenza del contesto produttivo, raramente conducono a un reale inserimento occupazionale. Questo suggerisce uno scollamento tra esperienza formativa e domanda di lavoro.
- L'atteggiamento di molte famiglie, che tendono a valorizzare prevalentemente il conseguimento del diploma, trascurando lo sviluppo di competenze trasversali, autonomia e progettualità professionale.
- La partecipazione familiare discontinua, che può indebolire il sostegno ai giovani durante il delicato passaggio verso l'età adulta.
- La cessazione del supporto scolastico al termine del diploma, che lascia molti studenti privi di un accompagnamento nell'accesso al lavoro o nella prosecuzione degli studi.

Un elemento particolarmente significativo riguarda il rapporto tra scuola e territorio. La figura evidenzia che le scuole cercano di svolgere una funzione di collegamento con il tessuto produttivo, tuttavia, questa funzione risulta limitata dalla frammentazione istituzionale, dalla scarsa integrazione tra enti pubblici, imprese e servizi per l'impiego. Il processo raffigurato indica senza dubbio che gli ostacoli al processo di transizione scuola-lavoro non derivano esclusivamente dal sistema educativo, ma coinvolgono anche la governance territoriale e il coordinamento delle politiche attive del lavoro. La figura individua anche alcune linee di intervento che possono mitigare le criticità:

- costruire una rete stabile tra scuola e territorio, coinvolgendo imprese, Enti locali, università, servizi per l'impiego e Terzo settore;
- prevedere forme di affiancamento (mentoring e tutoraggio) nelle prime fasi dell'inserimento lavorativo, così da accompagnare i giovani nella transizione;
- rafforzare le convenzioni con il Terzo settore, ampliando le opportunità di esperienza professionale;
- potenziare il trasporto pubblico, affinché la mobilità non rappresenti un ostacolo all'accesso alle opportunità lavorative.

Dal punto di vista teorico, la figura restituisce una visione sistemica della transizione scuola-lavoro. Il problema non deriva esclusivamente dalle caratteristiche dei giovani, ma dall'interazione tra diversi livelli:

- il livello individuale (autonomia e competenze);
- il livello familiare (aspettative e supporto);
- il livello scolastico (orientamento e PCTO);
- il livello istituzionale e territoriale (coordinamento tra scuola, imprese e servizi);
- il livello infrastrutturale (trasporti e accessibilità).

In altre parole, la transizione scuola-lavoro appare come un fenomeno multidimensionale, che richiede politiche integrate e una collaborazione stabile tra tutti gli attori coinvolti. La rete territoriale emerge come il principale fattore abilitante: senza un coordinamento efficace tra scuola, imprese, famiglie e istituzioni, gli interventi isolati rischiano di produrre risultati limitati.

La figura conferma che il successo della transizione scuola-lavoro non dipende soltanto dalla qualità della formazione scolastica, ma dalla capacità del sistema educativo di costruire percorsi continui di accompagnamento verso l'occupazione, valorizzando competenze, orientamento e cooperazione territoriale. Questa lettura è coerente con la letteratura sull'occupabilità (*employability*), secondo cui l'inserimento lavorativo è il prodotto dell'interazione tra capitale umano, capitale sociale e qualità delle istituzioni.

A partire da quello che sembra emergere quasi come un dato di fatto ossia che questo passaggio risulti problematico, la soluzione auspicata dalle figure intervistate mette in luce la necessità di un potenziamento della rete territoriale. Infatti, a detta delle Figure strumentali intervistate, le scuole cercano di fare da ponte nel proprio territorio, pur lamentando una scarsa efficacia della loro azione a causa della frammentarietà istituzionale. L'auspicio di sviluppare convenzioni con il Terzo settore per l'affiancamento della persona con disabilità durante le prime fasi di inserimento in azienda piuttosto che quello di stimolare il potenziamento del trasporto pubblico fanno parte del ventaglio di soluzioni proposte per un miglioramento del sistema.

Viene riconosciuta l'utilità dei PCTO come strumento per lo sviluppo di autonomia e relazioni, sebbene raramente queste esperienze si traducano in reali opportunità di inserimento lavorativo. A volte, il senso di incertezza derivante dall'assenza di chiare prospettive sul prossimo futuro fa propendere per protrarre, dove possibile, la permanenza dello studente nel contesto scolastico, considerando anche che in molte realtà il supporto allo studente con disabilità termina con la conclusione del percorso scolastico. Inoltre, un atteggiamento familiare molto concentrato sull'acquisizione del titolo di studio formale è messo in relazione con una scarsa attenzione allo sviluppo dell'autonomia e delle altre competenze che saranno poi fondamentali per inserirsi in un contesto lavorativo, contribuendo a rendere tale passaggio difficoltoso. Infine, un atteggiamento discontinuo da parte della famiglia sembrerebbe essere indicato quale elemento peggiorativo della fase di transizione, così come la mancanza di prospettive di lungo termine da parte dei ragazzi è intesa come costituente parte del problema.

6. Riflessioni conclusive e proposte di policy

L'analisi delle interviste mette in luce un sistema educativo e formativo caratterizzato da una solida cultura dell'inclusione e da un impegno diffuso da parte delle istituzioni scolastiche/centri di formazione professionale e degli operatori. Tuttavia, la fase di transizione verso il mondo del lavoro continua a rappresentare un passaggio critico, nel quale le pratiche inclusive costruite durante il percorso scolastico faticano a tradursi in opportunità concrete di inserimento sociale e professionale.

Le informazioni raccolte evidenziano un sistema scolastico progressivamente più attento ai temi dell'inclusione lavorativa delle persone con disabilità ma ancora caratterizzato da profonde fragilità

strutturali, organizzative e territoriali che compromettono la continuità educativa e la costruzione di reali opportunità di vita adulta autonoma per gli studenti con disabilità.

Un primo elemento di rilievo riguarda il progressivo aumento della complessità dei bisogni educativi presenti nelle scuole italiane, determinato soprattutto dalla crescita delle diagnosi di disturbo dello spettro autistico e di BES. Tale incremento non sembra essere stato accompagnato da un adeguato potenziamento delle risorse professionali, organizzative e formative. Le Figure strumentali per l'inclusione emergono infatti come nodi centrali dell'intero sistema scolastico inclusivo: esse svolgono funzioni di coordinamento, mediazione, gestione documentale, raccordo con famiglie e servizi territoriali, spesso ben oltre quanto formalmente previsto. Tuttavia, dalle interviste emerge con chiarezza una forte sproporzione tra il livello di responsabilità richiesto e il riconoscimento effettivamente ricevuto, sia sul piano economico sia su quello professionale. Il lavoro delle Figure strumentali per l'inclusione appare fortemente personalizzato e affidato alla motivazione individuale, piuttosto che sostenuto da assetti organizzativi stabili e da équipe multidisciplinari strutturate. Questo produce fenomeni di sovraccarico operativo e di isolamento professionale che rischiano di compromettere l'efficacia stessa dell'azione inclusiva.

Analoga criticità riguarda il ruolo degli insegnanti di sostegno, unanimemente riconosciuti come figure decisive nei processi di inclusione ma inseriti in un sistema percepito come instabile e scarsamente qualificante. Le testimonianze evidenziano problemi legati sia alle modalità di assegnazione — considerate spesso burocratiche e non fondate sulle competenze specifiche — sia all'elevato turnover del personale, che compromette la continuità educativa e relazionale. Particolarmente significativo è il dato relativo alla percezione sociale del sostegno come ruolo 'di serie B', elemento che contribuisce a ridurre la motivazione professionale e ad alimentare una scarsa attrattività della specializzazione. Inoltre, il fatto che i costi iniziali della formazione siano prevalentemente a carico dei docenti rappresenta un ulteriore fattore deterrente. Nel complesso, emerge con forza la richiesta di una riforma strutturale del sostegno, fondata su percorsi di formazione più specialistici, continui e centrati sulle diverse tipologie di disabilità.

Le criticità organizzative si riflettono anche negli strumenti della progettazione educativa individualizzata. Il PEI, pur rappresentando teoricamente il principale dispositivo di personalizzazione didattica, appare frequentemente ridotto a un adempimento formale e gestito quasi esclusivamente dagli insegnanti di sostegno e dalle Figure strumentali, anziché da una reale corresponsabilità collegiale.

Un aspetto particolarmente rilevante concerne il tema della transizione verso la vita adulta e lavorativa. Le interviste evidenziano una diffusa consapevolezza circa la necessità di spostare il focus educativo dallo studio teorico allo sviluppo di competenze pratiche, relazionali e di autonomia personale. La didattica laboratoriale e orientativa viene, infatti, indicata come una delle pratiche più efficaci per favorire l'inclusione e l'occupabilità degli studenti con disabilità. Tuttavia, tali esperienze risultano fortemente disomogenee sul piano territoriale, confermando l'esistenza di profonde differenze regionali nell'accesso alle opportunità formative e lavorative. La principale debolezza del sistema nazionale riguarda, infatti, la mancanza di un dispositivo strutturato di accompagnamento post-diploma, capace di garantire continuità tra percorsi scolastici inclusivi e reali opportunità occupazionali. A ciò si aggiungono criticità legate all'assenza di sistemi di monitoraggio degli esiti, alla scarsa integrazione dei dati e alla limitata formalizzazione della cooperazione tra i diversi attori

istituzionali. In generale, emerge con forza la necessità di sviluppare modelli condivisi di governance territoriale, strumenti di certificazione delle competenze e protocolli operativi integrati che rendano il processo di transizione scuola-lavoro più equo, accessibile ed efficace sull'intero territorio nazionale.

Particolarmente significativo è il dispositivo del PCTO, considerato strumento utile per sviluppare socializzazione, autonomia e competenze trasversali ma raramente capaci di tradursi in un reale inserimento lavorativo. Il principale ostacolo sembra risiedere nelle resistenze culturali e organizzative del tessuto produttivo, che spesso percepisce l'accoglienza di studenti con disabilità come un costo o un aggravio gestionale. A ciò si aggiunge l'assenza di sistemi strutturati di accompagnamento post-diploma: il supporto scolastico termina quasi sempre con la conclusione del percorso formativo, lasciando studenti e famiglie privi di punti di riferimento istituzionali. In tale vuoto organizzativo, la continuità relazionale viene affidata a reti informali che, pur rappresentando pratiche spontanee di cura educativa, non possono sostituire politiche pubbliche strutturate.

Uno dei nuclei critici più ricorrenti all'interno delle interviste è il rapporto tra scuola, servizi sociosanitari e territorio. Emerge, infatti, una forte frammentarietà istituzionale: i servizi sanitari partecipano poco ai tavoli scolastici, le diagnosi raramente vengono discusse collegialmente e manca una governance condivisa dei percorsi di transizione. Anche i Centri socio-educativi occupazionali risultano insufficienti rispetto al fabbisogno, mentre il raccordo con il mondo produttivo appare episodico e scarsamente sistematizzato. Non a caso, la mancanza di coordinamento interistituzionale viene identificata dagli intervistati come la principale fragilità dell'intero sistema di transizione scuola-lavoro.

Alla luce delle evidenze raccolte, emerge con chiarezza che il principale nodo non risiede tanto nella qualità dei processi inclusivi scolastici, quanto nella loro continuità oltre la scuola. Il sistema appare fortemente dipendente dall'iniziativa individuale dei docenti e dalla qualità delle reti informali locali, piuttosto che fondato su dispositivi istituzionali stabili e coordinati.

Ne deriva la necessità di un rafforzamento strutturale del coordinamento tra scuola, servizi sanitari, servizi sociali e politiche attive del lavoro, attraverso la costruzione di reti territoriali stabili e operative. Parallelamente, appare fondamentale investire nella formazione degli operatori coinvolti, affinché docenti, tutor aziendali e professionisti dell'orientamento possano disporre di competenze adeguate a sostenere percorsi di inclusione lavorativa efficaci.

Un ulteriore nodo strategico riguarda lo sviluppo di sistemi di monitoraggio e valutazione degli esiti, oggi ancora poco diffusi, che consentano di orientare in modo più consapevole le politiche educative e occupazionali. In questa direzione, anche la digitalizzazione degli strumenti di progettazione educativa può rappresentare un fattore qualificante ai fini della continuità informativa e la collaborazione tra i diversi attori.

Allo stesso tempo, la ricerca individua alcune pratiche promettenti che potrebbero costituire la base per future politiche di miglioramento. Tra queste emergono la presenza stabile di assistenti sociali nei GLO, le convenzioni con aziende e Terzo settore, il monitoraggio degli ex-studenti e l'istituzione di referenti dedicati al raccordo scuola-territorio. Le proposte relative all'introduzione della figura del Disability Manager e al potenziamento del trasporto pubblico evidenziano, inoltre, come la questione dell'inclusione lavorativa non possa essere affrontata esclusivamente in chiave scolastica ma richieda interventi sistemici di welfare territoriale e di accessibilità sociale.

Il sistema scolastico italiano sembra mostrare, dunque, una buona capacità di promuovere l'inclusione in ambito scolastico ma fatica ancora a garantire una reale continuità verso l'inclusione lavorativa. Il passaggio dalla scuola al lavoro si configura come un 'anello debole' che richiede un rafforzamento deciso attraverso politiche integrate, strumenti di coordinamento stabili e un maggiore coinvolgimento del mondo produttivo.

In prospettiva, solo attraverso un approccio sistemico, fondato sulla cooperazione tra istituzioni, imprese e società civile e sostenuto da adeguati strumenti di monitoraggio e accompagnamento, sarà possibile trasformare le esperienze educative in opportunità concrete di inserimento lavorativo e di piena partecipazione sociale per le persone con disabilità.

Infine, dall'analisi delle esperienze regionali emergono alcune indicazioni operative utili a rafforzare l'efficacia complessiva del processo di transizione scuola-lavoro. In primo luogo, appare opportuno valorizzare il ruolo delle Figure strumentali e dei docenti di sostegno, attraverso la definizione di un profilo professionale nazionale per le funzioni strumentali, accompagnato da un adeguato riconoscimento economico e formativo. Parallelamente, si rende necessaria una revisione della formazione degli insegnanti di sostegno, con maggiore attenzione alle specificità delle diverse disabilità e allo sviluppo di competenze specifiche.

Si noti che nonostante queste criticità, si confermano alcuni segnali positivi: nell'a.s. 2024/2025 migliora la formazione degli insegnanti di sostegno; la quota di docenti specializzati è salita dal 73% al 78% rispetto all'anno precedente, confermando l'andamento crescente che si osserva già a partire dall'anno scolastico 2019-2020 (+15%) (Istat 2026).

Per rendere il progetto di vita realmente operativo è utile prevedere, al termine della sperimentazione prevista dal D.Lgs. n. 62/2024, un sistema di monitoraggio della sua attuazione e delle forme di valorizzazione per le scuole che lo integrano efficacemente nel PEI.

Con riferimento alla transizione scuola-lavoro, emerge l'esigenza di strutturare un sistema di accompagnamento post-diploma, attraverso l'adozione di un protocollo nazionale dedicato e l'introduzione di figure specifiche, come il tutor di transizione. In questa prospettiva, lo sviluppo di piattaforme digitali potrebbe facilitare il monitoraggio degli ex studenti e favorire il raccordo tra scuola, servizi e imprese.

Un ulteriore ambito di intervento riguarda il potenziamento di legami stabili con le imprese dei territori. A tal fine, risultano strategici gli incentivi all'inserimento lavorativo e la promozione di convenzioni stabili con il Terzo settore e il sistema produttivo.

Per rafforzare l'inclusione mediante strumenti concreti, è utile prevedere l'introduzione della figura del Disability Manager scolastico, insieme a misure volte a migliorare l'accessibilità, come il potenziamento del trasporto pubblico per studenti con disabilità e il sostegno all'utilizzo delle tecnologie per l'autonomia e la didattica inclusiva.

Risulta fondamentale promuovere un maggiore coinvolgimento delle famiglie e dei servizi socio sanitari, ad esempio rendendo sistematica la loro partecipazione ai GLO e investendo in percorsi formativi rivolti alle famiglie, orientati a valorizzare non solo il conseguimento del titolo di studio ma anche lo sviluppo delle competenze e dell'autonomia personale.

Inoltre, è fondamentale ai fini dell'efficacia dei percorsi di transizione sviluppare un quadro giuridico per la validazione e la certificazione delle competenze acquisite dagli studenti nei PCTO, in coerenza con i singoli Repertori regionali delle qualificazioni professionali, come previsto dal D.Lgs. 16 gennaio 2013 n. 13³⁷.

Anche l'utilizzo di indicatori per monitorare e valutare la qualità e l'inclusività dei percorsi PCTO/FSL appare necessario.

Nel complesso, tali azioni delineano un percorso di rafforzamento del processo di transizione, che, attraverso un approccio integrato e multilivello, può contribuire a rendere più efficace il passaggio dalla scuola al mondo del lavoro per gli studenti con disabilità.

Al fine di comprendere appieno lo stato di attuazione del processo di transizione scuola-lavoro, occorrerebbe ampliare ulteriormente il campo di indagine a livello nazionale per confermare lo scenario provvisorio che è emerso.

³⁷ D.Lgs. 16 gennaio 2013 n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012 n. 92.*

Bibliografia

- CNEL (2025), *XXVI Rapporto. Mercato del Lavoro e Contrattazione Collettiva*, Roma, CNEL
- Consiglio dell'Unione europea (2022), *Raccomandazione del Consiglio del 28 novembre 2022 sui percorsi per il successo scolastico che sostituisce la raccomandazione del Consiglio, del 28 giugno 2011, sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (Testo rilevante ai fini del SEE)*, (2022/C 469/01)
- Consiglio dell'Unione europea (2018), *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE)*, (2018/C 189/01)
- De Leo G., Patrizi P., De Gregorio E. (2004), *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*, Bologna, il Mulino
- Diana P., Montesperelli P. (2005), *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Roma, Carocci
- European Commission (2022), *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030 Joint Commission Services – Disability Platform Paper. Package to improve labour market outcomes of persons with disabilities (disability employment package – “employment package”)*, Luxembourg, Publications Office of the European Union 2022
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, New Brunswick (U.S.A.) e Londra (U.K.), Aldine Transaction
- Istat (2026), *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno 2024-2025, Statistiche Report*, 27 maggio
- Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Inapp (2025), *Dodicesima relazione al Parlamento sullo stato di attuazione della legge 12 marzo 1999, n. 68 “Norme per il diritto al lavoro dei disabili”. Anni 2022 – 2023*, Roma, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Inapp
- Ministero dell'Istruzione e del merito (2024), *Focus “Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2024/2025”*, Roma, Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di statistica
- Ministero dell'Istruzione (2022), *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021*, Roma, Ministero dell'Istruzione - Ufficio di statistica

Riferimenti normativi

- D.L. 9 settembre 2025, n. 127, *Misure urgenti per la riforma dell'esame di Stato del secondo ciclo di istruzione e per il regolare avvio dell'anno scolastico 2025/2026*
- D.M. 30 gennaio 2024, n. 14, *Adozione dei modelli di certificazione delle competenze*
- D.Lgs. 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*
- D.l. 1° agosto 2023, n. 153, *Disposizioni correttive al Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182*
- D.M. 11 marzo 2022, n. 43, *Linee Guida in materia di collocamento mirato delle persone con disabilità*
- L. 22 dicembre 2021, n. 227, *Delega al Governo in materia di disabilità*

- D.I. 29 dicembre 2020, n. 182, *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*
- D.M. 4 settembre 2019, n. 774, *Linee guida dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)*
- D.Lgs. 7 agosto 2019, n. 96, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66: "Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107"*
- L. 30 dicembre 2018, n. 145, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019–2021*
- European Commission (2017), *Establishing European Pillar of Social Rights*, COM (2017) 250 final, Bruxelles 2017
- D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*
- United Nations General Assembly (2015), *Resolution A/70/1, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*
- L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*
- D.Lgs. 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92*
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*
- United Nations Human Rights Office of the High Commissioner (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations 2006
[*<OHCHR – Convention on the Rights of Persons with Disabilities>*](#)
- D.Lgs. 15 aprile 2005, n. 77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*
- L. 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*
- L. 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*
- D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento sull'integrazione scolastica*
- L. 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone in condizione di disabilità*

