



**Arianna Taddei**

Associated Professor in Didactics and Special Education | University of Macerata | arianna.taddei@unimc.it

**Barbara Alesi**

Phd Student | Education, Cultural Heritage and Territories | University of Macerata | b.alesi@unimc.it

## La difficile transizione dalla scuola al lavoro per le donne con disabilità. Una questione di democrazia

### The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy

Call

Principles of discrimination against women with disabilities can be traced from pre-school to adult life, leading to significant inequalities in access to quality education and in obtaining employment. Drawing on an analysis of data from both national and international contexts, this article reflects on the marginalized condition affecting female students with disabilities through the lens of the Intersectionality Approach. It proposes a reevaluation of school policies and educational practices with an emancipatory perspective. Special emphasis is given to the strategic role of PCTOs (Paths for Transversal Skills and Orientation) in facilitating the transition from school to work and the need to co-construct orientation paths that are sensitive to gender differences and aimed at fostering the development of skills necessary for independent living.

**Keywords:** women | disability | intersectionality approach | emancipation | orientation

I principi di discriminazione nei confronti delle donne con disabilità possono essere rintracciati dalla scuola materna fino alla vita adulta, portando a significative disuguaglianze nell'accesso a un'istruzione di qualità e nell'ottenimento di un impiego. Basandosi sull'analisi di dati provenienti da contesti nazionali e internazionali, questo articolo riflette sulla condizione di emarginazione delle studentesse con disabilità attraverso la lente dell'approccio intersezionale. Propone una rivalutazione delle politiche scolastiche e delle pratiche educative in una prospettiva emancipatoria. Particolare enfasi viene data al ruolo strategico dei PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) nel facilitare la transizione dalla scuola al lavoro e alla necessità di co-costruire percorsi di orientamento sensibili alle differenze di genere e volti a favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per una vita indipendente.

**Parole chiave:** donne | disabilità | approccio intersezionale | emancipazione | orientamento

OPEN ACCESS Double blind peer review

**How to cite this article:** Taddei, A., & Alesi, B. (2024). The difficult transition from school to work for women with disabilities. A question of democracy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 107-114. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-10>

**Corresponding Author:** Arianna Taddei | arianna.taddei@unimc.it

**Received:** 29/03/2024 | **Accepted:** 14/05/2024 | **Published:** 29/06/2024

**Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®**  
**ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-10**

**Credit author statement:** Il contributo è stato progettato congiuntamente dalle due autrici. Nello specifico i paragrafi "Introduzione" e "I principi dell'Intersectionality Approach in ambito pedagogico-didattico" sono attribuiti ad Arianna Taddei; i paragrafi "La transizione tra scuola e mondo del lavoro: sfide ed opportunità" e "Prospettive di intervento: tra ricerca e azione" sono attribuiti a Barbara Alesi.



## Introduzione

Nella società occidentale, secondo alcune indagini condotte in letteratura (Winzer, 1993; Canevaro & Gaudreau, 1988, 2000; Braddock & Parish, 2001; Stiker, 2009) i pregiudizi e gli stereotipi culturali sulle rappresentazioni delle donne con disabilità sono così profondamente radicati da precludere loro la possibilità di accedere a percorsi educativi e formativi di qualità e di perseguire prospettive professionali e lavorative soddisfacenti (Mura & Tatulli, 2017).

Non accedendo ad un'istruzione adeguata e/o a percorsi educativi per un futuro inserimento professionale, esse incontrano maggiori difficoltà nel riuscire ad attuare i processi di emancipazione e autodeterminazione fondamentali per intraprendere traiettorie di *vita indipendente*.

Questi limiti diventano ancor più evidenti nei Paesi con scarse risorse economiche, dove le bambine con disabilità rappresentano la categoria maggiormente esclusa dalla scuola di base e/o relegate nelle scuole speciali (UNGEI, 2021)

Per tali ragioni, le Nazioni Unite inseriscono la tutela del diritto all'educazione delle bambine con disabilità tra i diciassette obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile<sup>1</sup> (UN, 2015) per contrastare le discriminazioni di genere a favore di uno sviluppo sostenibile: «*realizing gender equality and the empowerment of women and girls will make a crucial contribution to progress across all the Goals and targets*» (UN, 2015, p. 10). Tuttavia, nonostante la *Convention on the Rights of Person with Disabilities* (CRPD) faccia esplicito riferimento alla condizione delle donne con disabilità e abbia rivolto agli Stati Parte l'invito a reperire quante più informazioni possibili sulla condizione delle persone con disabilità (UN, 2006), vi è ancora oggi una carenza generale di dati in grado di rappresentare i fenomeni discriminatori delle giovani con disabilità in rapporto all'accesso agli studi di istruzione superiore e al mondo del lavoro. La mancanza di rilevazione e percezione dell'intersezione tra genere e disabilità in questi contesti di vita si riflette spesso anche nelle politiche sociali e nelle pratiche educative (UNGEI, 2021).

I dati internazionali, seppur circoscritti, sono significativi: oltre un terzo delle donne con disabilità in tutto il mondo è analfabeta e solo il 25% è attiva nel mondo del lavoro (UNDESA, 2018).

Per quanto concerne le politiche scolastiche italiane nell'ottica del contrasto alle discriminazioni di genere e alla promozione della cultura delle differenze, passi importanti sono stati compiuti agli inizi degli anni 2000 attraverso l'emanazione di una serie di Programmi, Circolari e Protocolli d'Intesa tra il MIUR, il Dipartimento per le Pari Opportunità (DPO), associazioni ed enti. Il Protocollo d'Intesa emanato nel 2004<sup>2</sup> aveva tra gli obiettivi specifici quello del sostegno al recupero dell'istruzione delle donne, giovani e adulte prive di un'adeguata qualificazione e fuori dal sistema d'istruzione e formazione. Nel 2013, attraverso un nuovo protocollo, venne istituita presso le scuole la "Settimana Nazionale contro la Violenza e la Discriminazione"<sup>3</sup> per promuovere iniziative di sensibilizzazione, informazione e formazione sulla prevenzione e il contrasto di ogni forma di violenza e discriminazione sulla base del genere, dell'orientamento sessuale, dell'appartenenza etnica, della religione, dell'età e della disabilità. Tuttavia, nonostante i progressi raggiunti, attualmente la percentuale di studentesse con disabilità nelle scuole italiane è minore rispetto a quella degli uomini: nell'anno scolastico 2022/2023 è stato registrato un totale di 338mila studenti con disabilità distribuiti tra tutte le scuole di ordine e grado, con una preponderanza di presenze maschili rispetto a quelle femminili: 229 studenti ogni 100 studentesse (ISTAT, 2024).

Un'indagine condotta dall'ANVUR (Borgonovi et al., 2022) rileva negli ultimi vent'anni dati confortanti sull'iscrizione delle giovani all'Università, che rappresentano infatti il 53% della popolazione studentesca

1 All'interno del SDG n.4 "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" rientra il traguardo 4.5 di "Eliminare entro il 2030 le disparità di genere nell'istruzione e garantire un accesso equo a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale delle categorie protette, tra cui le persone con disabilità, le popolazioni indigene ed i bambini in situazioni di vulnerabilità". Inoltre, il SDG n.5 è interamente dedicato all'obiettivo di raggiungere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione di tutte le donne e le ragazze (UN, 2015).

2 [https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/intesa\\_Dip\\_PO\\_18\\_03\\_04.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/protocolli/intesa_Dip_PO_18_03_04.pdf)

3 [https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot3357\\_14.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/prot3357_14.pdf)



con disabilità e DSA (Borgonovi et al., 2022), alimentando aspettative ottimistiche anche in ambito lavorativo. Purtroppo, invece, i dati riportati sull'occupazione dall'European Disability Forum delineano un quadro preoccupante in termini di pari opportunità: infatti in Italia, nel 2023 solamente il 14% delle donne con disabilità aveva un impiego lavorativo full time, a differenza del 28% degli uomini con disabilità (EDF, 2023, pp. 36-37).

## I principi dell'Intersectionality Approach in ambito pedagogico-didattico

Ripercorrendo lo sviluppo dei Disability Studies (Watson et al., 2012; Adams et al., 2015) e dei Feminist Studies (Crespi, 2006; Lykke, 2010) è possibile constatare la mancanza di una visione integrata delle dinamiche discriminatorie vissute dalle donne con disabilità: mentre i primi mancano nell'adozione di una prospettiva di genere, i secondi nella considerazione della disabilità come fattore discriminatorio. Furono i Feminist Disabilities Studies (Garland-Thomson, 2005; Hall, 2014) a denunciare per primi gli stereotipi e le pratiche discriminatorie che investono le donne con disabilità a tutti i livelli della società, dalle relazioni di cura familiari ai contesti educativi fino al mondo del lavoro (Thomas, 1999; Barnes & Mercer, 2010). Alla luce di quanto esposto, è necessario interrogarsi su quali approcci risultino in grado di garantire l'inclusione scolastica delle studentesse con disabilità progettando percorsi di orientamento alla vita adulta che fungano da via per l'emancipazione dalle proprie condizioni di svantaggio e di riscatto sociale.

In campo pedagogico-didattico, occorre incentivare lo sviluppo di un'educazione inclusiva che sappia leggere le differenze (di genere e di apprendimento) come elementi da valorizzare e su cui investire. Elaborare progettazioni didattiche secondo i principi dell'Universal Design for Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014; Cottini, 2019) e dell'Education for All (Haggis, 1991) è dunque indispensabile ma non sufficiente: è necessaria l'adozione di pratiche trasformative che sappiano individuare le barriere al funzionamento delle studentesse attraverso la comprensione di quanto la condizione femminile – insieme a quella della disabilità – incida nell'interazione con gli altri fattori presenti nel contesto scolastico<sup>4</sup> (Taddei, 2022). In questo senso, l'Intersectionality Approach (Crenshaw, 1989) richiama i principi della giustizia sociale in linea con le prospettive adottate dalla pedagogia critica (Giroux, 1992; McLaren, 1998). Infatti, quest'ultima offre prospettive di interpretazione all'interno delle quali l'intersezionalità rappresenta la chiave di lettura per esplorare la natura e l'intreccio delle discriminazioni che spesso si riproducono a scuola, riguardando anche le modalità attraverso cui la condizione di disabilità *incontra* altre forme di svantaggio sociale (Liasidou, 2015). Pertanto, nei contesti educativi formali e non formali può aiutare a comprendere le radici dei processi discriminatori e contrastare i pregiudizi, orientando la riflessione di educatori e studenti verso i principi di giustizia sociale (Pliner & Banks, 2012; Naples, 2016).

L'assunzione di questa prospettiva sul piano teorico e progettuale individua un punto di riferimento anche nell'ICF-CY (WHO, 2007), secondo cui il funzionamento educativo e/o di apprendimento degli studenti con disabilità è la risultante della reciproca interazione tra i fattori di tipo biologico e quelli contestuali entro cui si muove il corpo. L'approccio intersezionale nel contesto scolastico, dunque, può agevolare la progettazione di modelli educativi che sappiano identificare quali servizi, sostegni e facilitatori sono in grado di offrire risposte attente all'intersezione delle differenze.

Come sottolinea Taddei (2022), se il contesto scolastico non si pone in un'ottica intersezionale, il rischio è quello di progettare PEI che risultano "sganciati" dai progetti di vita delle studentesse con disabilità.

In generale, considerare gli studenti con disabilità come delle persone asessuate, facendoli rientrare nella categoria neutrale di *disabili*, porta a non riconoscerne i bisogni educativi peculiari e a non identificare quali strumenti meglio di altri possano rispondere alle loro necessità e aspirazioni, contravvenendo

4 Ad esempio, la gestione del ciclo mestruale per le ragazze con disabilità può rappresentare un ostacolo nell'esercizio del diritto all'istruzione: esse, infatti, incontrano maggiori difficoltà sia nell'accesso a prodotti igienici adeguati sia nell'ottenimento di risorse di assistenza personale nell'uso dei servizi igienici (UNGEI, 2021).



a quei principi della *personalizzazione* (Pavone, 2014) degli interventi educativi, invece fondamentali, per raggiungere in futuro buoni livelli di qualità della vita (Schallock & Verdugo Alonso, 2002).

Nonostante tali riflessioni, all'interno delle cornici dell'Inclusive Education e della Special Education ci sono evidenze circa la difficoltà di adottare la prospettiva intersezionale per leggere in modo integrato le condizioni di genere e disabilità (Arms, Bickett, & Graf, 2008).

Nelle scuole italiane, ad esempio, questa prospettiva è stata utilizzata per approfondire la condizione degli alunni stranieri con disabilità (Caldin et al., 2011; FISH & UNAR, 2014; Chieppa, 2019); tuttavia, ancora in diverse indagini statistiche sulla disabilità la questione di genere viene spesso trascurata (MIUR, 2020).

## La transizione tra scuola e mondo del lavoro: sfide ed opportunità

“Educazione” e “lavoro” rappresentano due domini fondamentali per il raggiungimento di adeguati livelli di Qualità di Vita (Verdugo Alonso, 2009). Per le persone con disabilità tali domini sono tutelati dai principi della CRPD, che negli articoli 24 e 27 invita gli Stati Parti a riconoscere e garantire il diritto ad un'educazione di qualità e all'inserimento lavorativo, eliminando ogni forma di discriminazione (UN, 2006). Come l'educazione costituisce un'importante opportunità per scardinare i vincoli della dipendenza e ri-orientare la propria vita in chiave emancipatoria (Taddei, 2019, 2020), l'occupazione rappresenta l'occasione per attivare processi auto-trasformativi nella prospettiva di una vita indipendente e per sentirsi parte integrante e attiva del contesto sociale al quale si appartiene, raggiungendo in tal modo migliori livelli di Qualità di Vita (Cottini, Zorzi & Fedeli, 2016; Mura & Tatulli, 2017).

Partendo da queste premesse, la scuola deve porsi il compito di accompagnare le studentesse con disabilità lungo il cammino di transizione alla vita adulta, sociale e lavorativa attraverso percorsi di orientamento costruiti *per, con ed insieme* alle studentesse stesse, in modo tale che diventino co-costruttrici del proprio percorso di crescita e scolastico.

L'orientamento costituisce una pratica in progressione continua (*lifelong guidance*) che accompagna la persona lungo il percorso di apprendimento durante tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e attraverso molteplici contesti (*lifewide learning*), tra cui quello della formazione professionale nell'ottica dell'inserimento lavorativo (*career guidance*) (Mura, 2018; Friso & Caldin, 2022). Come ci ricorda Canevaro (2022), i percorsi di orientamento professionale possono rappresentare delle importanti occasioni per la graduale costruzione di un sé adulto allorché siano ancorati alla promozione dell'autodeterminazione, dell'autonomia, dell'empowerment e dello sviluppo di tutte quelle competenze funzionali ad un futuro inserimento lavorativo e alla vita indipendente (Canevaro et al., 2022). Una recente *integrative review* (Traina et al., 2022) ha evidenziato che i giovani adulti con disabilità che partecipano a specifici interventi di sostegno nel passaggio dalla scuola al mondo del lavoro ottengono migliori risultati occupazionali a medio-lungo termine rispetto a coloro che non vi partecipano (Cheong & Yahya, 2013; Fleming et al., 2013; Clodagh & Gleeson, 2017; Green et al., 2017). La letteratura scientifica, infatti, riconosce l'importanza di tali programmi e ne evidenzia la necessità di implementazione e promozione attraverso approcci più coordinati ed integrati con i contesti territoriali extrascolastici (Winn, Hay, 2009; Gebhardt et al., 2011; Grigal et al., 2011; Foley et al., 2012). A tal proposito nelle scuole italiane sono stati ridefiniti i *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (PCTO)<sup>5</sup> che, a partire dal terzo anno delle scuole secondarie di II grado, prevedono stage formativi presso aziende, cooperative o enti del territorio per un monte ore che varia a seconda degli istituti scolastici frequentati.

La possibilità di partecipare ai PCTO è garantita anche agli studenti con disabilità: all'interno del PEI, infatti, vi è un'apposita sezione dedicata alla progettazione di tali percorsi. Le linee guida del MIUR racco-

5 Ai sensi dell'articolo 1, comma 785, della legge 145/2018 sono state ridefinite le caratteristiche dei percorsi di Alternanza Scuola lavoro così come erano previste dalla legge 107/2015 (Buona Scuola) che li ha resi obbligatori. Con il DM 774 del 4 settembre sono state definite le linee guida che recepiscono le novità introdotte dalla legge di bilancio 2019, che ne ha modificato la denominazione in Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento.



mandano una progettazione flessibile e personalizzata che certifichi le competenze degli studenti con disabilità con l'obiettivo di riconoscerne e valorizzarne il potenziale, anche ai fini dell'occupabilità (MIUR, 2009).

Analizzando l'ultimo rapporto ISTAT risulta che la maggior parte (83%) degli alunni con disabilità che ha frequentato gli ultimi tre anni delle scuole secondarie di II grado ha partecipato al percorso di PCTO seguendo la modalità del percorso in azienda/cooperativa (55%) o del percorso scolastico (35%) (ISTAT, 2024).

In queste indagini nazionali la prospettiva di genere non è stata considerata e pertanto non ci sono evidenze circa l'attuazione di percorsi formativo-professionali calibrati sulle esigenze e peculiarità delle studentesse con disabilità.

Un dato, questo, che invita la Pedagogia Speciale a prendere consapevolezza su quanto ancora ci sia da riflettere sulla complessa questione genere-disabilità e sulla necessità di «individuare gli itinerari di orientamento formativo che consentano alle donne con disabilità, fin dall'infanzia, di essere pienamente partecipi dei processi d'apprendimento, relazionali, affettivi, professionali e culturali che sono fondativi di ogni possibilità di realizzazione soggettiva» (Mura & Tatulli, 2017, p.203).

## Prospettive di intervento: tra ricerca e azione

Comprendere le interconnessioni tra i sistemi educativi, l'orientamento e il lavoro non è cosa semplice tanto da richiedere necessariamente l'adozione di un approccio interdisciplinare in cui la pedagogia può offrire numerosi spunti di riflessione, nella consapevolezza che "fare pedagogia per, con e attraverso i sistemi educativi, l'orientamento, il lavoro vuol dire tendere e impegnarsi ad essere pedagogisti con e per gli altri, in istituzioni giuste" (Fabbri et al., 2023, p. 4).

Secondo quanto argomentato, risulta di vitale importanza un ripensamento delle pratiche, delle politiche e delle culture educative nei diversi ordini scolastici e contesti formativi e professionali, nella prospettiva di una pedagogia e didattica delle differenze e attraverso l'adozione di prospettive di ricerca e di azione che guardino ad un approccio educativo lungo l'arco di vita fondato sull'empowerment, in un'ottica non terapeutica-riparativa ma politico-emancipatoria (Barbutto, 2018). Una strategia da implementare per favorire questo obiettivo potrebbe essere un maggior coinvolgimento da parte delle istituzioni scolastiche di insegnanti con disabilità nei processi di sensibilizzazione sull'inclusione e nei processi formativi, così da renderle dei modelli di riferimento e delle guide da seguire per la progettazione di pratiche educative che rispondano ai bisogni reali delle giovani con disabilità in un processo di rispecchiamento che trae ispirazione dalle pratiche di *peer counseling* (*Ibidem*). Sarebbe auspicabile, inoltre, che fin dalla scuola dell'infanzia e soprattutto durante la scuola secondaria di II grado, siano realizzati percorsi di ricerca emancipatoria insieme alle studentesse con disabilità, in modo tale che chi è solitamente semplice destinatario diventi invece protagonista del proprio percorso, in quanto esperto della propria condizione. In tal modo, si lavorerebbe a favore di uno sguardo innovativo e trasformativo delle realtà formative e professionali. Realtà che diventerebbero spazi in cui dare voce e identità alle differenze che compongono il contesto scolastico attraverso sia proposte di curriculum formativi attenti all'inclusione, sia l'adozione e la creazione di materiali didattici personalizzati attenti alla questione di genere e alla disabilità. In quest'ottica, una funzione importante è rappresentata dalla formazione degli insegnanti, che potrebbe offrire una prospettiva di educazione inclusiva intersezionale.

Tra le ultime considerazioni, vi è poi l'investimento economico per una effettiva implementazione di politiche educative a supporto delle studentesse con disabilità, con un'attenzione specifica alla sensibilizzazione degli stakeholders nell'ottica della transizione dal mondo scolastico a quello lavorativo.

Nei loro confronti, sarebbe strategico stabilire dei meccanismi di consultazione e collaborazione, ideando azioni congiunte per combattere lo stigma e promuovere l'inclusione socioeconomica delle donne con disabilità attraverso esperienze formative e professionali valorizzanti rispetto alle potenzialità in loro possesso.



In conclusione, per rispondere e adempiere alle indicazioni della Convenzione per i diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), tutti gli Stati Parte dovrebbero sviluppare e realizzare da un lato, un sistema aggregato di raccolta dati (per età, genere, disabilità) fondamentale per il disegno di policies puntuali e di mainstreaming; dall'altro, identificare barriere, bisogni, esperienze educative per sviluppare strategie rilevanti in un'ottica antidiscriminatoria nel rispetto dei diritti delle donne con disabilità. La misura della sfida di sostenere la transizione tra scuola e lavoro delle donne con disabilità assume valori ancora più elevati nei Paesi con scarse risorse economiche, dove spesso essere donne e vivere una condizione di disabilità rappresenta la condizione sufficiente per essere escluse da ogni opportunità di emancipazione ed autodeterminazione lungo l'intero arco di vita (Taddei, 2020).

## Riferimenti bibliografici

- Adams, R., Reiss, B., & Serlin, D. (2015). *Keywords for Disabilities Studies*. New York: New York University Press.
- Arms, E., Bickett, J., & Graf, V. (2008). Gender Bias and Imbalance: Girls in US Special Education Programmes. *Gender and Education*, 20 (4), 349-359.
- Barbuto, R. (2018). L'empowerment per l'inclusione delle persone con disabilità. In G. Griffo (ed.), *Il nuovo welfare coerente con i principi della CRPD* (pp. 45-74). Lamezia Terme: Comunità.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Bombelli, M. (ed.). (2000). *Soffitto di vetro e dintorni*. Milano: Etas.
- Borgonovi, E., Comellini, F., Ferrucci, F., Mason, L., Migliaccio, A., & Tanucci, G. (eds.) (2022). *Rapporto ANVUR: gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risrsa da valorizzare*. In: [https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita\\_WEB.pdf](https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf)
- Braddock, D., & Parish, S. (2001). *An institutional history of disability*. In G. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 11-68). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Caldin, R., Argilopoulos, D., & Dainese, R. (2011). Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie. *Ricerche di Pedagogia e Didattica 1, Infanzie e Famiglie*, 1-38.
- Canerava, A., & Goussot, A. (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro, A., Cibin, C., Bottà, M., & Calderoni, S. (2022). *Dalla scuola al lavoro. Verso una realtà inclusiva*. Trento: Erickson.
- Cheong, L. S., & Yahya, S. Z. S. (2013). Effective Transitional Plan from Secondary Education to Employment for Individuals with Learning Disabilities: A Case Study. *Journal of Education and Learning*, 2, 104-117.
- Chieppa, M. A. (2019). Migrazioni e disabilità. Un approccio intersezionale per una scuola plurale. *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, 17(1), 122-143.
- Clodagh, N., & Gleeson, C. I. (2017). The transition to employment: the perspectives of students and graduates with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, (19), 230-244.
- Cottini, L., Zorzi, S., & Fedeli, D. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139-167.
- Crespi, I. (2006). *Sesso, genere, identità: il contributo dei gender studies*. Milano: FrancoAngeli.
- European Disability Forum (2023). *The Right to Work: The employment situation of persons with disabilities in Europe*. In: <https://www.edf-feph.org/publications/human-rights-report-2023-the-right-to-work/>
- Eurostat. (2019). *Statistiche dell'occupazione*. In: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment\\_statistics/it](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_statistics/it).
- Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A., & Vannini, I. (eds.) (2023). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Sessione plenaria e sessioni parallele*. Lecce: Pensa Multimedia.
- FISH, UNAR (2014). *Report di ricerca. Migranti con disabilità. Conoscere i dati per costruire le politiche*. In: [http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ReportMigranti\\_Unar\\_Regioni\\_Ob\\_Con.pdf](http://www.fishonlus.it/files/2012/05/ReportMigranti_Unar_Regioni_Ob_Con.pdf)
- Fleming, A., Fairweather, J., & Leahy, M. J. (2013). Quality of life as a potential rehabilitation service outcome: The relationship between employment, quality of life, and other life areas. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57, 9-22.



- Foley, K.R., Dyke, P., Girdler, S., Bourke, J., & Leonard, H. (2012). Young adults with intellectual disability transitioning from school to post-school: A literature review framed within the ICF. *Disability and Rehabilitation*, 34, 17-47.
- Friso, V., & Caldin, R. (2022). Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita. *Studium Educationis*, XXIII(1), 48-56.
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies. *Signs Journal*, 30(2), 1557-1587.
- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 443-459.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Green, J. C., Cleary, D. S., & Cannella-Malone, H. I. (2017). A model for enhancing employment outcomes through postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46, 287-291.
- Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34, 4-17.
- Guerrini, V., (2022). L'educazione alla parità di genere nella formazione dei docenti. L'esperienza del Progetto europeo "Generi alla pari a scuola". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 113-127
- Hall K. (ed.). (2014). *Feminist Disabilities Studies*. Indiana: Indiana University Press.
- ISTAT. (2024). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità anno 2022/2023*. In: <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Alunni-con-disabilita-AS-2021-2022.pdf>
- Liasidou, A. (2015). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168-178.
- Lykke, N. (2010). *Feminist studies. A Guide to Intersectional Theory, Methodology and writing*. New York: Routledge.
- Mapelli, B. (2007). La radicalità della tematica di genere in educazione, in C. Tamanini (ed.) *Maschi e femmine a scuola: stili relazionali di apprendimento. Una ricerca su genere e percorsi formativi* (pp. 11-32). Trento: Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. New York: Longman.
- MIUR (2009). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento. Linee Guida. In: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>
- MIUR (2020). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2018/2019*. In [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/1+principali+dati+disabilit%C3%A0\\_a.s.2018\\_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/1+principali+dati+disabilit%C3%A0_a.s.2018_2019.pdf/038e3480-952d-7d15-4879-dcf9b86e3fce?version=1.0&t=1609762580854)
- Mura, A. (2009). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (ed.) *Famiglia e progetto di vita* (pp. 313-328). Trento: Erickson.
- Mura, A. (ed.) (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi. *Educational Reflective Practices*, 1, 122-123.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, V(1), 201-214.
- Naples, N. (2016). Pedagogical practice and teaching intersectionality. In K. Case (ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pliner, S. M., & Banks, C. (eds.) (2012), *Teaching, Learning and Intersecting Identities in Higher Education*. New York: Peter Lang Publishers.
- Schalock, R., & Verdugo Alonso, M. (2002), *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Stiker, H.-J. (2009). *Corps infirmes et sociétés*. Paris: Dunod.
- Taddei, A. (2019), Empowerment Journeys of women with disabilities: a case-study. *Education sciences and society*, 10(1), 225-243.
- Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Taddei, A. (2022). Gli stereotipi di genere nell'educazione di bambine e ragazze con disabilità. Questioni aperte e traiettorie possibili. In *Minority Reports. Cultural Disability Studies. Edizione. "Fare e disfare" genere e disabilità*, 14, 27-42. Milano: Mimesis.
- Thomas, C. (1999). *Female forms*. Buckingham: Open University Press.
- Traina, I., Ghirrotto, L. A., & Leader, G. (2022). I programmi a sostegno della transizione al lavoro di giovani con disabilità intellettiva: una integrative review. *Education Sciences And Society*, 13(2), 264-283.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*, UN, New York.



- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for the Sustainable Development Goals*. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (UNDESA). (2018). *Realization of the sustainable development goals by, for and with person with disabilities. UN Flagship Report on Disability and Development*. In: <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/CRPD/UN2018FlagshipReportDisability.pdf>
- United Nations Girl's Education Initiative (UNGEI) (2021). *Leave no girl with disabilities behind*. In <https://www.ungei.org/blog-post/leave-no-girl-disabilities-behind>
- Verdugo Alonso M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 394, 23-43.
- Watson, N., Roulstone, A., & Thomas, C. (2012). *Handbook of Disabilities Studies*. New York: Routledge.
- Winn, S., & Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: issues and challenges. *Journal Disability & Society*, 24, 103-115.
- Winzer, M. (1993). *The history of special education: from isolation to integration*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- World Health Organization (2007). *International Classification of functioning, disability and health. Children and Youth version:ICF-CY*. Geneva: WHO.