

Antonella Valenti, Lorena Montesano,  
Alessandra M. Straniero, Catia Giaconi (a cura di)

# LA PEDAGOGIA SPECIALE PER L'INCLUSIONE

Sfide attuali e prospettive future



## MODELLI TEORICI E PRATICHE EDUCATIVE *EVIDENCE BASED*

*Collana diretta dalla prof.ssa Antonella Valenti e dalla dott.ssa Lorena Montesano*

### 4

#### *Comitato Scientifico*

Prof.ssa Paola Aiello (Università degli Studi di Salerno)  
Prof. Colin Calleja (University of Malta)  
Prof. Antonio Calvani (SAPIE)  
Prof. Lucio Cottini (Università degli Studi di Urbino)  
Prof. José Luis Cuesta Gómez (University of Burgos)  
Prof. Orlando De Pietro (Università della Calabria)  
Prof. Luca Dell'Aglio (Università della Calabria)  
Prof. Daniele Fedeli (Università degli Studi di Udine)  
Prof.ssa Catia Giaconi (Università degli Studi di Macerata)  
Prof. Gianluigi Greco (Università della Calabria)  
Dott. Francesco Milito (Università della Calabria)  
Prof.ssa Anna Maria Murdaca (Università degli Studi Kore di Enna)  
Prof.ssa Beatriz Fermina Nuñez Angulo (University of Burgos)  
Prof.ssa Antonella Nuzzaci (Università degli Studi di Messina)  
Dott.ssa Alessandra Maria Straniero (Università della Calabria)  
Prof.ssa Sonia Rodriguez Cano (University of Burgos)  
Prof.ssa Teresa Ting (Università della Calabria)  
Dott. Alessandro Turano (Ministero dell'Istruzione e del Merito)

La collana Modelli teorici e pratiche educative *evidence-based* si propone di approfondire, con sguardo critico e sistematico, le dimensioni teoriche, metodologiche e applicative dell'inclusione in ambito educativo. Particolare attenzione è rivolta all'approccio dell'*Evidence-Based Education*, inteso come strumento per analizzare e valorizzare pratiche didattiche fondate su evidenze scientifiche.

La collana promuove contributi capaci di integrare riflessione pedagogica e rigore metodologico, con l'obiettivo di favorire un dialogo profondo tra ricerca, formazione e innovazione didattica in ottica inclusiva, multidisciplinare e multiprospettica.

**I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.**



Antonella Valenti – Lorena Montesano  
Alessandra M. Straniero – Catia Giaconi  
(a cura di)

# La Pedagogia Speciale per l'inclusione

*Sfide attuali e prospettive future*

ea  
anicia



<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ISBN: 9788867099429

Prima edizione: aprile 2026

© 2026 - Editoriale Anicia S.r.l.

Sede legale: Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (+39) 065898028 / 065882654

[www.edizionianicia.it](http://www.edizionianicia.it) - [info@anicia.it](mailto:info@anicia.it) / [editoria@anicia.it](mailto:editoria@anicia.it)

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per l'Italia. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

#### 4. L'accessibilità non basta: didattica della matematica e disabilità visive in un'ottica inclusiva

### *Accessibility is not enough: Inclusive approaches in maths for learners with visual impairments*

ALESSANDRO MONCHIETTO\*, CAROLA MANOLINO\*\* e ELISABETTA GRANDE\* (\*)

#### **Sommario**

L'articolo analizza in prospettiva critica i limiti di un approccio meramente astratto all'accessibilità, concentrandosi sull'*Universal Design for Learning* (UDL) come modello teorico e operativo per promuovere l'inclusione. Dopo una breve ricostruzione storica del concetto di accessibilità, si evidenzia come la sua applicazione in campo educativo, se non sostenuta da una solida riflessione pedagogica, rischi di appiattare la differenza entro schemi caratterizzati da un universalismo generico. A partire dal caso emblematico dell'insegnamento della matematica a studenti con disabilità visive, si mostra come la mera disponibilità di materiali formalmente accessibili non garantisca di per sé una reale fruizione e comprensione dei contenuti: la forma in cui questi sono rappresentati (visiva, uditiva, aptica) condiziona infatti non solo le modalità di accesso, ma anche i processi di costruzione e rielaborazione della conoscenza. Ne deriva che un'autentica equità educativa non possa fondarsi su di un universalismo astratto, ma richieda un equilibrio consapevole tra visione generale e attenzione alle specificità. Da qui la necessità di formare professionisti capaci di interrogare criticamente il rapporto tra forme di rappresentazione e significati, superando l'illusione di soluzioni standar-

---

\* Università degli Studi di Torino.

\*\* Università della Valle d'Aosta.

(\*) L'articolo è l'esito del confronto e della collaborazione scientifica degli autori. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che le conclusioni sono frutto di un lavoro congiunto, mentre è da attribuire ad Alessandro Monchietto il § 3 e la seconda parte del § 1, a Carola Manolino il § 4, a Elisabetta Grande il § 2 e la prima parte del § 1. La stesura finale è di A.M. Per facilitare la lettura del documento si è scelto di utilizzare il maschile sovraesteso per esprimere le forme plurali, senza intendere con ciò alcuna connotazione o discriminazione di genere.

dizzate. Solo così l'UDL può tradursi in uno strumento di giustizia educativa, radicato in pratiche riflessive e in una progettualità realmente sensibile alla variabilità umana.

**Parole chiave:** accessibilità, *universal design for learning*, personalizzazione dell'apprendimento, dialettica universale/particolare.

### **Abstract**

This article takes a critical look at the limitations of a purely abstract approach to accessibility and discusses UDL as both a theoretical framework and a practical model for inclusive education. After a brief historical overview of the concept of accessibility, it shows how extending this concept to education without deep pedagogical considerations risks reducing human diversity to overly abstract universal standards. Using the example of teaching mathematics to students with visual impairments, the discussion shows that the mere availability of formally accessible materials does not necessarily ensure meaningful learning: the way in which content is presented affects not only how learners engage with the information, but also how they construct and revise knowledge. This analysis suggests that true educational equity cannot be based on abstract universalism alone, but must strike a deliberate balance between general frameworks and consideration of individual characteristics. This means that we need to train educators who are able to critically examine the relationship between forms of representation and meanings and move away from the illusion of a one-size-fits-all solution. Only through such reflective practice can UDL become a tool for educational equity based on thoughtful design that responds to the full range of human variability.

**Keywords:** *accessibility, universal design for learning, personalized learning, universal-particular dialectic.*

## **1. Dal *Barrier-Free* allo *Universal Design***

L'accessibilità, lungi dal costituire una mera questione tecnica o un insieme di adempimenti normativi, rappresenta oggi un cardine delle politiche inclusive. Essa costituisce un imperativo etico e giuridico di primaria importanza per garantire una partecipazione equa e non discriminatoria delle persone con disabilità nei contesti sociali ed educativi. Parlare di accessibilità significa, dunque, interrogarsi non solo sulla presenza di barriere fisiche, ma anche su quelle simboliche e culturali che, più sottilmente, incidono sulla possibilità effettiva di esercitare il diritto all'istruzione e alla cittadinanza (Mavrou et al., 2025).

Per comprenderne a fondo il significato e le implicazioni, è necessario ripercorrere criticamente la genealogia del concetto. Le prime riflessioni sull'accessibilità sono emerse in contrapposizione al modello medico della disabilità, centrata sull'individuo e sulle sue presunte "mancanze". In questa prima fase, l'attenzione si è focalizzata soprattutto sulla rimozione delle barriere architettoniche, attraverso il cosiddetto *barrier-free design*, che mirava a rendere accessibili spazi pubblici ed edifici (Hamraie, 2017, pp. 1-18).

È in tale contesto che il movimento per la vita indipendente, nato tra gli anni '60 e '70 dall'attivismo delle persone disabili, contribuì a spostare l'attenzione dall'adattamento del soggetto alla trasformazione dell'ambiente. Episodi emblematici, come l'introduzione tra il 1969 e il 1970 dei *curb cuts* (scivoli sui marciapiedi) a Berkeley, dimostrarono in modo evidente che la progettazione di spazi accessibili non rispondeva solo alle esigenze delle persone in sedia a rotelle, ma generava benefici per una più ampia gamma di utenti, tra cui genitori con passeggini, persone anziane, ciclisti e chiunque si trovasse, anche temporaneamente, in una condizione di ridotta mobilità. Questo cambiamento di prospettiva aprì la strada a una visione dell'accessibilità non più intesa come risposta a una minoranza, ma come criterio progettuale generale (pp. 95-104).

In questo solco, a partire dagli anni Ottanta, si affermò il concetto di *Universal Design* (UD) elaborato da Ronald Mace, architetto e attivista disabile, il quale rifiutava sia la semplice aderenza ai requisiti minimi di legge (*minimal compliance*), che spesso portava a soluzioni segreganti, sia la creazione di dispositivi "speciali" e potenzialmente stigmatizzanti. La sua proposta mirava a concepire spazi, ambienti e oggetti capaci di accogliere, fin dalla fase progettuale, una pluralità di utenti e di corpi, assumendo la diversità come principio guida (Imrie, 2011).

In questa prospettiva, l'UD non rappresenta solo un criterio progettuale, ma diventa anche una potente verifica epistemica del modello sociale della disabilità: se l'accesso può essere garantito universalmente, allora la disabilità non è il risultato di una condizione biologica, ma di una costruzione sociale fondata sull'inadeguatezza dell'ambiente (Hamraie, 2012).

## **2. Progettare per la variabilità: il modello UDL**

L'estensione della filosofia dello UD al campo educativo ha dato origine all'*Universal Design for Learning* (UDL), un modello teorico-operativo per ripensare in chiave inclusiva la progettazione didattica.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Il legame tra UD e UDL è profondo e strutturale (Mavrou et al., 2025). In entrambi i casi, il principio guida è quello della progettazione inclusiva fin dalla fase ideativa, in opposizione alle logiche reattive o correttive. Così come l'UD si propone di creare ambienti fisici accessibili e utilizzabili da tutti, senza ne-

Nato negli Stati Uniti negli anni Novanta a opera del Center for Applied Special Technology (CAST), l'UDL si fonda su evidenze neuroscientifiche relative alla variabilità dei processi cognitivi e affettivi implicati nell'apprendimento umano, promuovendo un approccio che considera la diversità come una dimensione costitutiva di ogni contesto educativo (Mangiatoridi, 2017).

Al centro dell'UDL vi è l'idea che l'inclusione non possa più essere affidata ad interventi individuali ed *ex post*, ma debba essere integrata nella fase di progettazione del curriculum, secondo una logica proattiva.

L'obiettivo non è quello di riadattare i contenuti per alcuni, ma di garantirne la fruizione significativa per tutti, attraverso strategie che superino il modello *one size fits all* promuovendo molteplici forme di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, capaci di riflettere la varietà inter- e intraindividuale degli studenti (Montanari & Ruzzante, 2021).

### 3. Non basta dire “per tutti”

Una certa retorica dell'inclusione rischia di presentare l'approccio dell'UDL come una soluzione “semplice” e immediata, simile a molte altre innovazioni didattiche *prêt-à-porter* (Stentiford & Koutsouris, 2022). L'idea che sia sufficiente adattare materiali esistenti seguendo linee guida generali rischia di ridurre l'intervento educativo a una pratica di conformità tecnica, centrata sull'applicazione e il rispetto di determinate procedure piuttosto che sulla loro finalità trasformativa. In questo modo, l'accessibilità si riduce a una dimensione esecutiva e formale, alimentando strutture di conformità simbolica (*formal compliance*) che consentono alle istituzioni di presentarsi come inclusive senza mettere realmente in discussione pratiche e assetti consolidati (Meloncon, 2013).

Questa dinamica tende a ricondurre l'equità educativa a criteri minimi di accesso e partecipazione, rischiando di produrre un'uguaglianza puramente astratta (Voulgarides et al., 2023). In tale contesto, l'UD può diventare veicolo di un discorso *identity-evasive* o *non-identity-responsive*: un approccio che, nel tentativo di rivolgersi a “tutti”, neutralizza la dimensione (intrinsecamente politica) della differenza. Lo UD rischia così di essere presentato come una forma neutra e universalmente valida di “buon design”, perdendo la propria carica trasformativa e sottraendosi al dibattito sulla giustizia sociale (Hamraie, 2016).

---

cessità di modifiche successive, l'UDL mira a costruire ambienti di apprendimento in cui l'accessibilità non sia un'eccezione ma una condizione intrinseca. In entrambi i casi, ciò che inizialmente nasce come risposta alle esigenze delle persone con disabilità si rivela, nella pratica, benefico per l'intera popolazione: ciò che è progettato per qualcuno, finisce per essere utile a molti.

Alla base di questa tensione vi è un'ambivalenza non risolta nel concetto stesso di universale. La definizione proposta dalla Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità parla di progettazione «utilizzabile da tutte le persone, nella misura più estesa possibile» (art. 2), ma proprio questa clausola evidenzia una zona d'indeterminatezza: riconosce implicitamente che l'universalismo, da solo, non basta (Imrie, 2011).

Per far chiarezza, è necessario distinguere due accezioni del concetto di “universale”: da un lato, un universale statico, che parla a nome della diversità senza negoziare con essa, e che costruisce nuovi standard solo per sostituire quelli vecchi; dall'altro, un universale dinamico, che si configura come ampliamento delle possibilità in grado di accogliere e valorizzare la diversità umana, assumendo l'irriducibile singolarità di ciascuno come punto di partenza.

Come osservano Booth e Ainscow (2014), l'inclusione non è una meta statica da raggiungere, bensì un processo dinamico di emersione e rimozione delle barriere. Tuttavia, per poter rimuovere una barriera, è innanzitutto necessario saperla riconoscere. Se è possibile identificare a priori determinati “impliciti disabilitanti” insiti nelle pratiche educative (ossia convinzioni, pregiudizi o routine che possono produrre esclusione), per superare le “barriere escludenti” che ostacolano l'apprendimento dobbiamo necessariamente interrogare la relazione situata tra le caratteristiche del singolo studente e l'ambiente educativo.<sup>2</sup>

Ci sembra evidente che la varietà e complessità dell'esperienza umana renda inadeguato ogni approccio a “taglia unica”. Progettare per “tutti” (*Design for All*) non può dunque significare trattare gli utenti come un gruppo omogeneo di individui intercambiabili (Knoll, 2009); al contrario, il principio di personalizzazione – il cosiddetto *Design for One* – diventa condizione necessaria per dare concretezza all'inclusione. Esso implica la progettazione di ambienti, artefatti e pratiche che possano adattarsi alle specificità delle persone, dei contesti e delle relazioni che li attraversano (Greco, 2019).

La personalizzazione non rappresenta pertanto un'eccezione al principio di universalità, ma la sua condizione di possibilità concreta.

In questa chiave, lo UD diventa il punto di partenza, non di arrivo: un orizzonte da articolare in modo dialettico attraverso il riconoscimento concreto della differenza. Per dirla diversamente, il *Design for All* stabilisce l'orizzonte inclusivo della progettazione, mentre il *Design for One* ne costituisce il principio operativo. Non si tratta di fornire una soluzione unica, ma di concepire un design flessibile e modulare, capace di articolare universale e particolare nelle prassi educative concrete.

---

<sup>2</sup> È essenziale sottolineare che tale discorso si applica a qualsiasi percorso di apprendimento, a prescindere dalla presenza di etichette o certificazioni formali.

#### 4. Dall'adattamento alla progettazione consapevole

L'UDL propone una concezione della progettazione educativa orientata all'accessibilità per tutti, valorizzando la variabilità degli studenti sin dalla fase iniziale di costruzione del curricolo. Tuttavia, nel passaggio dal piano teorico alla pratica didattica concreta spesso si manifesta una tensione non risolta tra accessibilità formale e accesso effettivo alla conoscenza. Un caso emblematico che rende evidente questa frattura è offerto dall'insegnamento della matematica a studenti con disabilità visive.

La matematica, più di altre discipline, è storicamente fondata sulla visualizzazione. Come osserva Radford (2010), l'insegnamento matematico ha storicamente operato un processo di "addomesticazione dell'occhio", assegnando alla percezione visiva un ruolo fondamentale.

In questo contesto, l'evoluzione delle tecnologie assistive – sintesi vocale, barra Braille, materiali compatibili con *screen reader* – ha indubbiamente ampliato le possibilità di accesso ai contenuti per gli studenti ciechi. Tuttavia, queste risorse rischiano di generare l'illusione di un'inclusione già risolta, mascherando barriere epistemiche che persistono in profondità. Come cercheremo di mostrare, la disponibilità di materiali *formalmente accessibili* non equivale automaticamente a garantire un accesso autentico e significativo alla conoscenza matematica, che richiede invece una progettazione consapevole delle condizioni di fruizione.

Un esempio emblematico è costituito da quella tipologia di esercizi che richiedono il riconoscimento "a colpo d'occhio" di una struttura algebrica. In Fig. 1 l'equazione proposta mostra come la semplificazione dei termini uguali sui due membri consenta di arrivare rapidamente alla soluzione evitando calcoli.

$$\begin{aligned} x + \left( \frac{7x}{3-15} \right) &= \frac{1}{4} + \left( \frac{7x}{3-15} \right) \\ x + \cancel{\left( \frac{7x}{3-15} \right)} &= \frac{1}{4} + \cancel{\left( \frac{7x}{3-15} \right)} \\ x &= \frac{1}{4} \end{aligned}$$

Semplificazione di un'equazione.

Fig. 1. Semplificazione di un'equazione

Per uno studente vedente, la disposizione visiva degli elementi permette l'identificazione di strutture: processo che è alla base dello studio dell'algebra. L'obiettivo

dell'esercizio in Fig. 1 è proprio riconoscere  $\binom{7x}{3-15}$  come struttura e così evitare processi superflui di calcolo. Ma cosa accade quando lo stesso contenuto è fruito tramite sintesi vocale o barra Braille? La natura lineare di questi strumenti rende impossibile percepire simultaneamente la struttura globale dell'equazione: il colpo d'occhio diventa una sequenza da ricostruire mentalmente, con un carico cognitivo molto più elevato e un risultato concettualmente differente. Ciò comporta non solo una difficoltà operativa, ma una trasformazione sostanziale del contenuto dell'attività: l'operazione che si voleva proporre – esercitare il *sensu di struttura* – perde così il suo significato. Si tratta, in altri termini, di una rottura dell'intenzionalità didattica originaria: l'oggetto matematico rimane formalmente accessibile, ma il significato formativo che lo sosteneva risulta disattivato.

La questione non è dunque se un esercizio sia accessibile in senso tecnico, ma se lo sia in coerenza con la finalità pedagogica che lo ha generato.

Ogni rappresentazione semiotica – visiva, aptica, uditiva – modella in modo diverso l'esperienza cognitiva. Cambiare modalità rappresentativa non significa semplicemente “dire la stessa cosa in un altro modo”, ma trasformare ciò che si sta comunicando. Questo scarto non è neutro: condiziona profondamente la modalità con cui i concetti vengono compresi, interiorizzati e rielaborati. Come evidenziato da Maffia et al. (2025), la sfida è anzitutto epistemologica e progettuale: è necessario costruire proposte didattiche che mantengano la medesima complessità concettuale, ma siano concepite fin dall'origine per essere accessibili attraverso modalità percettive e cognitive differenti. Ciò significa non trasporre semplicemente i contenuti in un altro formato, ma pensarli *a partire* dalla differenza, integrando nelle scelte didattiche la consapevolezza che ogni modalità di accesso può generare un'esperienza di apprendimento distinta. L'obiettivo non è semplificare, ma ripensare: non ridurre la complessità, ma renderla accessibile senza banalizzarla.

## 5. Conclusioni

Da queste considerazioni derivano due implicazioni fondamentali. In primo luogo, che l'accessibilità non può essere considerata una questione esclusivamente tecnica, ma va intesa come una responsabilità pedagogica. In secondo luogo, che rendere un contenuto accessibile non equivale, di per sé, a garantire equità educativa.

Progettare per l'inclusione significa interrogarsi su come le trasformazioni semiotiche influenzino la comprensione e la rielaborazione concettuale. Significa pensare *con e a partire* dalle differenze, e non semplicemente adattare contenuti esistenti. Ciò

non richiede necessariamente la produzione di “materiali speciali”, quanto piuttosto l’adozione di una prospettiva progettuale consapevole, capace di valorizzare la diversità come risorsa.

Tale prospettiva esige un elevato grado di competenza professionale, che chiama in causa in primo luogo le istituzioni universitarie, incaricate della formazione iniziale e continua degli insegnanti. A esse spetta il compito di assicurare percorsi di formazione tanto rigorosi quanto quelli previsti per altre professioni ad alta responsabilità sociale – come quelle sanitarie o ingegneristiche – dove la qualità delle decisioni incide, in modo diretto e profondo, sulle traiettorie di vita delle persone.

È un rigore che non può valere solo dove l’errore si manifesta in emergenze visibili, ma anche laddove i suoi effetti si insinuano nelle pieghe del quotidiano. Perché se una diagnosi sbagliata in sala operatoria può compromettere la salute di un corpo, un’educazione mal progettata può recidere speranze, possibilità e percorsi di vita — spesso in silenzio, senza anestesia.

## Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Greco, G.M. (2019). Accessibility studies: Abuses, misuses and the method of poietic design. In *Proceeding of 21st HCI International (HCII) – Late Breaking Papers* (pp. 15-27). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_2)
- Hamraie, A. (2012). Universal design research as a new materialist practice. *Disability Studies Quarterly*, 32(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v32i4.3246>
- Hamraie, A. (2016). Universal design and the problem of “post-disability” ideology. *Design and Culture*, 8(3), 285-309. <https://doi.org/10.1080/17547075.2016.1218714>
- Hamraie, A. (2017). *Building access: Universal design and the politics of disability*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Imrie, R. (2012). Universalism, universal design and equitable access to the built environment. *Disability and Rehabilitation*, 34(10), 873-882. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.624250>
- Knoll, K.R. (2009). Feminist disability studies pedagogy. *Feminist Teacher: A Journal of the Practices, Theories, and Scholarship of Feminist Teaching*, 19(2), 122-133.
- Maffia, A., Manolino, C., & Miragliotta, E. (2025). There is more to algebra than meets the eye: the case of blindness. *Educational Studies in Mathematics*, 119(3), 63-77.
- Mangiatordi, A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.

- Mavrou, K., Theodorou, E., Mouka, M., & Liasidou, A. (2025). Accessibility and universal design in higher education curricula: Implications for inclusion/exclusion. *Teaching in Higher Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2507244>
- Meloncon, L. (Ed.). (2013). *Rhetorical accessibility: At the intersection of technical communication and disability studies*. Amityville, NY: Baywood.
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: la prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices - Open Access*, (2-Special). <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12915>
- Radford, L. (2010). The eye as a theoretician: Seeing structures in generalizing activities. *For the Learning of Mathematics*, 30(2), 2-7.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2022). Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(8), 1250-1272. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122937>
- Voulgarides, C.K., Etscheidt, S.L., & Hernández-Saca, D.I. (2023). Educational inequality and the paradox of dis/ability rights in a schooled society: Moving towards an intersectional discursive, material, and emotive approach. *Educational Review*, 76(1), 181-198. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2181313>