

## Sfondi, presupposti politico-culturali e questioni pedagogiche emergenti attorno al Progetto di Vita

### Background, political and cultural assumptions, and emerging pedagogical issues surrounding the Life Project

Marco Leggieri\*, Giorgio Crescenza\*\*, Fabio Bocci\*\*\*

#### Riassunto

Nel presente contributo gli autori soffermano l'attenzione su quelli che possono essere definiti i presupposti politico-culturali, con una analisi delle correlate questioni pedagogiche, inerenti al Progetto di Vita. In effetti, se si esce dalla logica (e dal rischio) di inquadrare il PdV come uno strumento a carattere tecnico-burocratico-amministrativo e si approda all'idea che sia un mediatore per attivare autenticamente processi di autodeterminazione e autorealizzazione nella prospettiva della vita indipendente, appare chiara l'impossibilità di collocare, gestalticamente, tale figura su uno sfondo di senso che ha coordinate certamente pedagogiche ma anche, e per l'appunto, sociali, culturali e politiche. In tal senso, gli autori dopo una premessa nella quale riprendono le fila del lascito all'attuale dibattito derivante dalle lotte dei movimenti per l'emancipazione, per l'*empowerment* e per l'autodeterminazione delle persone disabili, soffermano l'attenzione su alcuni temi educativi di grande attualità e rilevanza, come quello dello stigma, dell'*hate speech* e dell'educazione sentimentale.

#### Parole chiave

Progetto di Vita, Vita Indipendente, Inclusione, Stigma, Hate Speech, Educazione Sentimentale

#### Abstract

In this article, the authors focus on the political and cultural assumptions inherent in the Life Project, and analyse the related pedagogical issues. If we move away from framing the Life Project as a technical, bureaucratic and administrative tool, and instead recognise it as a means of authentically

---

\* Università degli studi della Tuscia E-mail: marco.leggieri@unitus.it;

\*\* Università degli studi della Tuscia E-mail: giorgio.crescenza@unitus.it.

\*\*\* Università degli studi Roma Tre. E-mail: fabio.bocci@uniroma3.it.

° Il presente contributo è frutto di un lavoro comune tra gli autori. Ai soli fini dell'identificazione delle parti, laddove richiesto, sono da attribuire a Fabio Bocci la Premessa, a Giorgio Crescenza il Paragrafo 1, a Marco Leggieri i Paragrafi 2 e 3.

living, it becomes clear that it cannot be placed, in Gestalt sense, against a background of meaning that has only pedagogical coordinates, but also social, cultural and political ones. After a preface in which they address the legacy of the current debate stemming from the struggles of movements for the emancipation, empowerment, and self-determination of disabled people, the authors turn their attention to some highly relevant and topical educational issues, such as stigma, hate speech, and sentimental education.

### **Keywords**

Life Project, Independent Living, Inclusion, Stigma, Hate Speech, Sentimental Education

*Articolo sottomesso: 09/10/2025, accettato: 07/11/2025*

*La vita, senza un progetto è un incedere al buio, alla mercé di mare agitato, qual è la vita stessa. Ma avere un progetto non significa affatto chiudersi in una gabbia, abdicare alla regola ferrea che imbriglia la creatività dell'esistere. Avere un progetto di vita, quindi, vuol dire decidere dove stare, con chi stare e come stare e, ovviamente, decidere cosa e come fare per realizzare questo nostro stare. In altre parole, progettare la vita, significa rendersi indipendenti nell'autodeterminarsi per autorealizzarsi.*

*(Louise-Antoniette Janmarie, Pour une réalisation de soi autodéterminée, 1978).*

*Life is what happens to you*

*While you're busy making other plans*

*(John Lennon, Beautiful Boy, 1980)*

## **Premessa**

Il Progetto di Vita, così come si sta venendo a delineare ai sensi della del DL 62 del 3 maggio 2024, ossia come *Progetto di vita individuale, personaliz-*

*zato e partecipato*, come sappiamo affonda le sue radici nella storia dei movimenti per la vita indipendente delle persone disabili<sup>1</sup> la cui conoscenza ne rappresenta un presupposto imprescindibile anche in virtù delle questioni, culturali, politiche e pedagogiche che tali movimenti – di qui l'importanza nel conoscerli/e – hanno fatto emergere con la loro azione pionieristica.

Per molti versi queste espressioni della società civile sono tuttora *in auge* e costituiscono, quindi, lo sfondo d'analisi per identificare e cogliere pienamente i dispositivi e i meccanismi che generano ancora processi di discriminazione, di marginalizzazione, di esclusione, ossia di disabilitazione (Tarantino, 2024; Valtellina, 2025; Costantino, Centrone & Bocci, 2025).

Non abbiamo in/con questa premessa la pretesa di riattraversare tutta la storia dei movimenti, rimandando ad alcune pubblicazioni che in maniera più approfondita possono fornire a chi ne ha minore conoscenza ragguagli e dettagli (Charlton, 1998; Alimena, 2021; Costantino, 2025). Ci limiteremo a soffermare l'attenzione, in modo essenziale, su alcune figure (per noi emblematiche) e su alcuni fatti o eventi, in grado di introdurre e meglio orientare gli sviluppi della nostra argomentazione così come si dipanerà nei paragrafi che seguono. Saranno quindi toccate proprio quelle questioni che, in ragione dell'applicazione effettiva e non solo auspicata del *Progetto di vita individuale, personalizzato e partecipato*, vanno laicamente affrontate sia sul piano teorico sia della prassi – le quali gramscianamente parlando non sono mai scisse, soprattutto in ambito educativo (Baldacci, 2017) – affinché i dispositivi-meccanismi disabilitanti siano intercettati e decostruiti per dare ulteriore spinta e corpo al processo inclusivo.

Le prime due figure sono quelle di Edward (Ed) Verne Roberts e di Judith (Judy) Heumann.

Ed Roberts va annoverato a tutti gli effetti come il pioniere delle lotte per la vita indipendente, considerando che, nato nel 1939 e avendo contratto la poliomielite a 14, ha fatto del proprio corpo uno strumento di rivendicazione politica per l'affermazione dei diritti delle persone con qualsiasi tipo di tipo o forma di *impairment*. Esemplare, in tal senso, la sua battaglia per iscriversi – primo *soggetto con disabilità non autosufficiente* (ha una paralisi che rende indispensabile il ricorso a un polmone d'acciaio, successivamente sostituito da un respi-

---

<sup>1</sup> Siamo a conoscenza che la locuzione *mainstream*, adottata anche dall'attuale normativa, sia *persona/e con disabilità*, che fa riferimento alla versione *person first*. Tuttavia, per posizionamento politico-culturale e scientifico, preferiamo avvalerci della versione *identity first (persona/e disabile/i)* adottato dalle attiviste e dagli attivisti dei movimenti per la vita indipendente. Inoltre, utilizziamo anche il termine *impairment*, considerando – in piena sintonia con la prospettiva dei Disability Studies – la disabilità un oggetto politico-culturale e non una *condizione* bio-psicologica.

ratore portatile) – all’Università di Berkeley dove si scontra con l’amministrazione del Campus per avere un alloggio mentre sta conseguendo la laurea in Scienze politiche. Offertagli l’infermeria (forse con l’idea di umiliarlo e costringerlo ad abbandonare), Ed accetta chiedendone il riconoscimento come alloggio universitario. Intorno a lui si forma un gruppo di attivisti/e, i *Rolling Quads (tetra/plegici rotolanti)*, un gruppo che propone – in contrapposizione allo stigma medico (quindi socio-culturale) della disabilità come *tragedia personale* (Oliver, 1990) – una sua analisi politica. Da questa esperienza nasce il primo *Centro per la Vita Indipendente*, che diviene un propulsore di una visione delle persone disabili come soggettività in grado di autodeterminarsi e autorealizzarsi.

Sulla stessa lunghezza d’onda troviamo Judy Heumann vicina a Ed Roberts nelle vicende dell’Università di Berkeley e divenuta (anche a seguito dell’esperienza nel 1971 al *Camp Janed*, noto come *Crip Camp*, anche per il titolo del documentario che molti anni dopo ha narrato quanto vi è avvenuto in termini di *empowerment* e decostruzione del concetto di disabilità come malattia) una vera e propria paladina dei diritti delle persone disabili. È impossibile sintetizzare qui l’esperienza umana e politica di Judy (rimandiamo chi fosse interessato a Bocci, 2023), ma, allo stesso tempo, non è possibile qui non richiamare una delle sue lotte civili più epocali: ci riferiamo alla protesta per la mancata approvazione della *Sezione 504* – la più importante e operativa – del *Rehabilitation Act*, dispositivo normativo promulgato nel 1973 ma mai pienamente attuato nonostante l’avvicinarsi di ben tre presidenti degli Stati Uniti (Nixon, Ford e Carter). Dopo una serie di azioni legali, manifestazioni e proteste che si snodano per 4 anni e che non trovano ascolto né a livello di amministrazione federale né di quella centrale, il 5 aprile del 1977 parte una gigantesca mobilitazione che coinvolge le città di Atlanta, Boston, Chicago, Denver, Los Angeles, New York City, Filadelfia e Seattle, Washington e San Francisco. Qui ha luogo quello che è passato alla storia come il *sit-in* più lungo mai avvenuto in un edificio federale statunitense. Le promotrici sono Judy Heumann, Kitty Cone e Mary Jane Owen che, insieme a oltre 500 persone disabili e numerosi sostenitori, avviano una manifestazione nella Civic Center Plaza, nell’ambito della quale prendono la parola in molti per denunciare lo stato dei fatti. Dopo questa prima fase, 150 persone disabili occupano il Palazzo Federale che si trova presso la United Nations Plaza per dare un segnale forte in merito alla loro determinazione. L’assenza di risposte da parte dei politici, locali e governativi, porta a una vera e propria occupazione che si protrae fino al 4 maggio 1977. L’aspetto davvero interessante di questa vicenda, oltre alla forza di consapevolezza politica dimostrata da promotrici e sostenitori, risiede nel fatto che a dare manforte e supporto ai disabili sono i movimenti femministi, i gay, le lesbiche

e le persone trans (coloro che oggi si riconoscono nella, fortunatamente eterogenea e dinamica, comunità LGBTQIA+, così come i reduci della guerra del Vietnam, i sindacati, alcune associazioni di categoria (in particolare i macchinisti dei treni), diversi parlamentari e, infine, le Pantere Nere, che devolvono alle/agli occupanti parte del cibo che rientra nel loro progetto di sostegno alimentare alla comunità afrodiscendente. Alla fine, la comunità che inscena e sostiene il *sit-in 504* raggiunge il suo obiettivo, che è certamente quello dell'approvazione della *Sezione del Rehabilitation Act*, ma anche (soprattutto) quello di dimostrare l'attivismo civico e politico delle persone disabili, la loro capacità di organizzarsi e di rivendicare i propri diritti. Di fatto, sono questi gli aspetti maggiormente prodromici del Progetto di Vita come paradigma e non come mero strumento: l'*empowerment* personale, la partecipazione sociale e l'autodeterminazione. Non a caso, il testo della *Sezione 504*, così osteggiata dal potere politico abilista e disabilitante, stabilisce che a nessuna persona disabile debba essere preclusa la partecipazione sociale e che in alcun modo nessun tipo di *impairment* può impedire a una persona la negazione dei suoi diritti e dei benefici che la norma introduce e tutela.

Queste lotte – in passato come oggi – mostrano in modo inequivocabile che l'attenzione va spostata dal *deficit personale* alla *questione sociale*.

Si tratta di un aspetto cruciale che, spostando l'attenzione in Europa e in Italia, vede protagonisti altre figure di grande rilievo: tra queste certamente Adolf Ratzka e Gabriella Bertini.

Adolf Ratzka è indubbiamente – al pari Ed Roberts, che peraltro ha incontrato nel 1969 durante il suo soggiorno negli Stati Uniti – un punto di riferimento per tutto il movimento per la vita indipendente, europeo ma non solo. Come ricorda Mabel Giraldo,

«grazie al suo attivismo ambizioso e resiliente, incarnato negli ideali della prospettiva dei diritti umani, Ratzka è stato capace di tradurre le istanze e le esigenze, individuali e collettive, rappresentative di quel mondo della disabilità che a partire dagli anni Sessanta reclamava rinnovati diritti e visibilità, in elementi cardine per la progettazione di una società autenticamente inclusiva delineando gli orizzonti per una nuova agenda politica europea e la realizzazione di servizi socioassistenziali fedeli ai principi di *empowement* e di autodeterminazione» (Giraldo, 2024, p. 51).

Ed è proprio grazie all'attivismo di Ratzka che sono nati network internazionali ed eventi di grande rilievo. Solo a titolo esemplificativo, ricordiamo la *Independent Living Conference*, organizzata a Stoccolma nel 1983 (che vede intervenire gli stessi Ed Roberts e Judy Heuman); la creazione, nel 1984, dello *Stockholm Independent Living Group (STIL)*; la fondazione dell'*European Network on Independent Living (ENIL)*, del quale Ratzka è presidente fino al 1995;

la nascita, a Stoccolma nel 1993, dell'*Independent Living Institute (ILI)*. Per Ratzka, dunque, la prospettiva della vita indipendente e del progetto di vita che la sostanzia si configura non solo come l'espressione del diritto individuale di esistere senza assoggettamenti, ma come una vera e propria pratica paradigmatica e pratica di una filosofia che ha come fondamento la deistituzionalizzazione. È, pertanto, un principio e una prospettiva culturale (Giraldo, 2024) che consente, ci sia consentito richiamando qui i Disability Studies, di guardare oltre alla persona con disabilità e di focalizzare l'attenzione sulla società e sui suoi dispositivi abilisti e disabilitanti.

Guardare oltre alla persona con disabilità non significa affatto non prenderla in considerazione: la presenza del corpo individuale è, e resta, fondamentale per la pratica deistituzionalizzante, per la decostruzione della visione della disabilità come espressione del deficit e come atto di comprensione di quanto la disabilità sia a tutti gli effetti un oggetto culturale (e, in quanto tale, politico). Significa, invece, collocare il corpo della singola soggettività, la sua voce, la sua esperienza, la sua percezione di sé e del Mondo, delle pratiche subite e agite, all'interno di una cornice, per l'appunto politica, che consente di intercettare la matrice comune alla base delle innumerevoli discriminazioni che non soltanto i corpi disabili subiscono, ma che sono comuni ad altre soggettività che storicamente – all'interno di un sistema socio-culturale capitalistico, quindi strutturalmente patriarcale – sono state catalogate e categorizzate (quindi etichettate) come non produttive, non conformi, non standard, non normative, in altri termini non del tutto umane. Parliamo delle donne, dei poveri, degli *stranieri*, delle lesbiche, dei gay, delle persone trans, e di quanti sono percepiti come non convenzionali alle regole prestabilite dal sistema di potere egemonico che tende a perpetuarsi e a riprodursi sempre identico a se stesso.

Ed è sulla scorta di questa disamina che assume grande rilievo e spessore la figura di Gabriella Bertini, attivista disabile toscana, fulgida espressione di un impegno politico a trecentosessanta gradi, a fianco di chi è più vulnerabile (Alimena, 2025). Protagonista di battaglie epocali (purtroppo ormai dimenticate dai più) Gabriella Bertini lavora con Adriano Milani Comparetti (fratello meno noto di don Lorenzo) presso il Centro *Anna Torrigiani* di Firenze per l'educazione motoria dei bambini *spastici* della Croce Rossa Italiana e nel corso del tempo ingaggia lotte importanti a favore delle persone con lesione midollare, fondando l'*Associazione Toscana Paraplegici* e l'*Associazione Vita Indipendente*. E se la sua immagine è stata associata al fatto di essere stata la *prima donna paraplegica a guidare un'autovettura* – in rete si trova una sua fotografia con sovrainciso questo slogan, che oscilla tra il messaggio positivo di indipendenza e retorica *supercrip* (Vadalà, 2013), con un forte rischio di denotazione di matrice abilista (Bellacicco *et al.*, 2022) – a togliere ogni equivoco sulla sua postura politica sono le sue stesse azioni e dichiarazioni. Fonda il *Comitato per*

la riabilitazione, un gruppo di lavoro orientato allo studio, alla ricerca e alla documentazione, partecipa a convegni – come quello del 1976 intitolato *Lotta all'emarginazione e risposta del mondo operaio, inserimento degli handicappati nelle attività lavorative* – a dibattiti e a pubblicazioni, dove esprime in modo netto la sua visione: «noi ci fidiamo solo della lotta operaia per avere quello che ci spetta di diritto (...). La Democrazia Cristiana (...) con la scuola selettiva ha preparato una classe medica a servizio del capitalismo» (Bertini, 1988, p. 7). In altri termini, in continuità con Roberts, Heumann e Ratzka, Gabriella Bertini ha ben compreso che la lotta delle persone disabili deve necessariamente intrecciarsi con quella degli altri subalterni del apparato egemonico: gli operai, le donne, il sottoproletariato, gli omosessuali (non a caso il primo movimento omosessuale italiano è il F.U.O.R.I., il cui acronimo sta per *Fronte Unitario Omosessuale Rivoluzionario Italiano*) accomunati dal fatto che sono marginalizzati, esclusi, discriminati, disabilitati dal sistema capitalistico e devono, pertanto, unirsi nella lotta.

Concludendo questa premessa, si evince dunque che il Progetto di Vita deve essere pensato ben oltre la strumentalità e il tecnicismo burocratico-amministrativo, quindi come un ideale paradigmatico che affonda le sue radici nel passato, in una visione che oggi (ma non da oggi) definiamo *intersezionale*. Ne consegue che i temi emergenti oggetto di riflessione nei paragrafi successivi, quali quello dello stigma e dei discorsi d'odio, così come quello della impellente necessità di una educazione sentimentale, siano cruciali anche in una disamina del Progetto di vita e ne costituiscano uno sfondo socio-politico-culturale, oltretutto pedagogico, naturalmente. Siamo chiamati, infatti – come soggetti appartenenti al mondo educativo, formativo e sociale in genere – a elaborare e a fornire chiavi di analisi concrete e utili affinché chi si trova in situazione possa meglio e più efficacemente fronteggiare e prevenire gli effetti di questi fenomeni, che sono talvolta devastanti e, in ogni caso, sempre e comunque agiti su chi è più vulnerabile e esposto (Bocci & De Castro, 2024).

## 1. Lo stigma educativo e le sue forme: come la scuola produce esclusione

Sulla base della premessa fin qui operata, entriamo ora nel dettaglio di alcune questioni che riteniamo siano nodali per inquadrare al meglio le sfide dell'attualità che l'idea stessa di progetto di vita deve fronteggiare se vuole effettivamente porsi come una progettualità esistenziale autentica.

In tale senso il tema dello stigma educativo si propone subito come altamente rilevante.

Nella scuola contemporanea, lo stigma educativo rappresenta una delle forme più insidiose di esclusione. Non si manifesta solo attraverso atti espliciti

di discriminazione, ma si annida nelle pratiche ordinarie dell'istituzione scolastica: valutazioni, linguaggi, diagnosi, aspettative, silenzi. È nel quotidiano che si producono micro-violenze simboliche che, come sostiene Bourdieu (1979), contribuiscono alla riproduzione delle disuguaglianze sociali. E, come osservano Gaviria e Ospina (2009), l'istituzione educativa non è affatto un luogo neutro ma spesso agisce come meccanismo di selezione e classificazione, laddove dovrebbe essere spazio di cura, crescita e possibilità.

Ad esempio, il dispositivo valutativo è uno degli strumenti principali attraverso cui opera la stigmatizzazione (Corsini, 2023). Lungi dall'essere una semplice misurazione oggettiva, la valutazione si configura come un atto pedagogico e politico capace di assegnare valore e di attribuire identità. Infatti, "le parole della scuola" non sono mai neutrali: ogni giudizio scolastico costruisce una narrazione sul soggetto, lo colloca all'interno di una gerarchia simbolica. È così che, precocemente, bambini e ragazzi vengono incasellati come "bravi", "insufficienti", "problematici", "difficili". La valutazione, quando non è accompagnata da una relazione significativa e da una reale attenzione al processo, diventa una sentenza più che un'opportunità (Foucault, 2004).

Questa logica si intreccia con un'altra pratica sistemica: l'etichettamento diagnostico precoce. Molti studenti, infatti, vengono ridotti alla propria diagnosi e la presenza del bisogno educativo speciale diventa spesso il loro unico tratto visibile. Il rischio, in questi casi, è che il Piano Educativo Individualizzato (PEI) smetta di essere uno strumento progettuale per diventare una cornice burocratica, una formalità a cui attenersi. Bambini e ragazzi "certificati" si trovano, così, incanalati in percorsi scolastici semplificati, ridotti nelle aspettative e poveri di stimoli (Canevaro & Ianes, 2022). Ma la *fragilità* non coincide sempre con la disabilità: riguarda anche chi vive situazioni familiari complesse, chi sperimenta la povertà educativa, chi appartiene a minoranze culturali, linguistiche, di genere. Lungi, dunque, dal cadere in costruzioni stereotipate della vulnerabilità, risulta fondamentale porsi in una prospettiva problematizzante, cogliendo i soggetti nella loro dinamicità di vita, evitando così il rischio di cristallizzare condizioni che sono sempre transitorie e interagenti, frutto di più elementi che hanno origini ampie e sistemiche, non individuali ma sociali. Ricondurre la categoria della vulnerabilità a tali riflessioni può forse permettere a coloro che si occupano di educazione e di relazioni di cura di andare oltre il "sintomo", riscoprendo le specificità di ciascuno e restituendo *agentività* alle tante persone che troppo spesso divengono oggetti e non soggetti dell'educazione. La cura, infatti, come afferma Mortari (2015), è essenziale per far fiorire la vita e per riparare le ferite dell'esserci. Tuttavia, ciò comporta l'impegno a comprendere la condizione di vulnerabilità e di finitezza non in astratto ma nelle concrete determinazioni storiche, sociali, politiche, economiche, nonché nelle traiettorie biografiche di ciascuno.



A tal proposito, recenti ricerche (Vila-Merino, Rascón-Gómez & Calderón-Almendros, 2024) sulle narrazioni di giovani esclusi evidenziano come l'esperienza scolastica di questi soggetti sia segnata da disconnessione affettiva, invisibilità e sfiducia. L'abbandono scolastico, in questo senso, è spesso preceduto da un lungo processo di perdita di senso. E proprio per questo, accanto alla dispersione "esplicita" (quantificabile con dati numerici), vi è una dispersione implicita (Frabboni, 2002) più difficile da rilevare ma pedagogicamente gravissima: quella di chi è presente in aula ma assente con il cuore, la mente, il desiderio.

I dati Openpolis (2024) confermano la persistenza del problema: l'abbandono scolastico in Italia riguarda ancora il 12,7% dei giovani tra i 18 e i 24 anni, con punte superiori al 16% in Sicilia, Calabria e Campania. A ciò si aggiungono le stime sulla dispersione implicita che coinvolge fino al 20% degli studenti. Questo fenomeno colpisce in particolare chi non rientra nei parametri standardizzati di apprendimento e comportamento: i "fuori norma", gli irregolari, coloro che faticano ad adattarsi a un sistema che sembra sempre meno disponibile a decentrarsi.

Un caso emblematico è quello del rifiuto del colloquio orale agli Esami di Stato manifestato da alcuni studenti nel 2025. Un gesto interpretato dai media come provocazione o capriccio, ma che può essere letto, invece, come un grido silenzioso: la scuola non li riconosce e loro, a loro volta, non riconoscono più quella scuola come spazio legittimo di narrazione di sé. In questi comportamenti, spesso stigmatizzati come segni di debolezza o fragilità psichica, si manifesta una domanda di senso radicale che il mondo adulto fatica ad accogliere perché la scuola, ma soprattutto chi vuole cambiare le politiche scolastiche, in tempi di crisi tende a irrigidirsi, a cercare il controllo anziché l'ascolto, a difendere il passato invece di immaginare il futuro.

Il paradosso è che proprio la fragilità viene vissuta come colpa, anziché come esperienza da accogliere e comprendere. Questo atteggiamento è il risultato di una cultura pedagogica basata sulla *performance* e sulla standardizzazione, che non sa fare i conti con la complessità e con il limite (Tramma, 2015). Invece, l'educazione dovrebbe saper guardare non a ciò che è l'alunno, ma a ciò che può diventare. E invece, troppo spesso, ci si limita a "commentare" il presente, dimenticando la responsabilità profetica dell'educare. L'atto educativo si nutre di un processo dialogico, trasformativo e mutuale, che coinvolge anche chi educa in un continuo lavoro auto formativo. Come ci ricorda Mortari (2020), la cura autentica non è un'azione che si esercita su qualcuno, ma un'esperienza che si vive con l'altro, nella consapevolezza che ogni incontro genera apprendimento, sposta lo sguardo, rinnova la postura etica e relazionale di chi educa. In questo modo, la cura diventa anche criterio di giustizia, principio generativo di una pedagogia realmente democratica e inclusiva. Significa

favorire un'educazione che non sia superficie ma immersione; che non sia solo tecnica ma scelta etica (Baldacci, 2020); che non sia gestione dell'esistente ma invenzione di un possibile comune.

Un altro fattore aggravante è l'assenza strutturale di educazione affettiva ed emozionale nei percorsi scolastici, su cui si approfondisce in seguito, ma anche nella formazione degli insegnanti. La mancanza di alfabetizzazione affettiva produce relazioni povere, malintesi comunicativi, incapacità di riconoscere il disagio. Gli insegnanti, sovraccarichi di compiti e privi di formazione specifica, rischiano di non saper accogliere il dolore dei ragazzi o, peggio, di interpretarlo come una minaccia al funzionamento della classe.

In questo quadro, è evidente che lo stigma non nasce da singoli atti discriminatori, ma è il prodotto di una cultura educativa normalizzante e autoreferenziale che ha smarrito la capacità di interrogarsi e di cambiare. La scuola, per contrastare questi processi, deve ripensarsi radicalmente: deve tornare a essere una comunità educante capace di fare spazio alla differenza, di ascoltare la voce di chi non riesce a parlare, di accogliere la fragilità come risorsa e non come difetto.

In questa prospettiva, il "Progetto di Vita" può diventare un dispositivo trasformativo se liberato dalla sua forma burocratica e riletto come paradigma relazionale, narrativo e dialogico. Esso può aiutare a restituire *agency* a soggetti marginalizzati, a costruire percorsi condivisi, a riaprire possibilità là dove sembrano chiuse (Giacconi, 2015; Galanti, 2020). Ma ciò è possibile solo se il progetto non è imposto dall'alto né calato dall'esterno, bensì costruito insieme all'altro, a partire dal suo vissuto, dalle sue emozioni, dai suoi desideri. In questo senso, il progetto di vita è anche un atto di resistenza educativa: resistenza alla logica della selezione, alla cultura della diagnosi, all'omologazione dei percorsi.

Se vogliamo davvero una scuola democratica, capace di accompagnare tutti e tutte verso il proprio futuro, dobbiamo imparare a riconoscere e decostruire lo stigma educativo. Dobbiamo educarci a educare, lasciandoci interpellare da chi oggi più che mai ci chiede presenza, cura, riconoscimento. Gli atti di cura, nei confronti di chi si trova in una situazione di svantaggio, consentono un processo di trasformazione e di evoluzione che garantisce anche agli ultimi la possibilità di costruire un progetto di vita oltre le mura della scuola (Palmieri, 2003).

## **2. Leggere il malessere giovanile e contrastare l'*hate speech***

Un altro tema educativo (quindi socio-politico-culturale) che si affaccia per la sua attualità e significatività è quello dei discorsi d'odio.

In *Lettera a una professoressa*, manifesto politico-pedagogico di denuncia alla dispersione scolastica del dopoguerra, veniva contestata l'inerzia del sistema scolastico tradizionale e classista per cui il principale problema della scuola erano i ragazzi che perdeva (Scuola di Barbiana, 1967). Il fenomeno dell'abbandono scolastico è stato affrontato negli ultimi anni mediante ingenti interventi economici. Tuttavia, oggi il disagio giovanile ha assunto anche ulteriori forme grazie all'avvento massivo dei social media nella quotidianità e, in particolare, durante il periodo della pandemia da Covid-19. L'obbligo del *lockdown*, che ha riguardato in particolare l'Italia, da un lato ha permesso di limitare i contagi, ma ha allo stesso tempo distanziato le persone minando le relazioni sociali, in particolare tra bambini e adolescenti (Crescenza 2023), che hanno provato a superare la solitudine annichilendosi negli schermi dei dispositivi digitali. Ciò ha favorito fenomeni di sottrazione dalle responsabilità della quotidianità, come il rifugio nella fatua accettazione sociale delle piattaforme *social* e di un malessere generazionale generale. A tal proposito, si fa riferimento alla serie Netflix *Adolescence* (Graham & Thorne, 2025), in cui un preadolescente inglese, che mostra atteggiamenti misogini, è accusato di omicidio nei confronti di una coetanea che lo avrebbe rifiutato. La serie sortisce l'effetto di un pugno sferrato in pieno petto, perché ci spiega che i ragazzini vivono spesso in un mondo parallelo in cui messaggi e codici viaggiano implacabili e rapidi sui social, i quali sono portatori di condanne senza appello: *non vai bene*.

Se è nel disagio che si annida la scintilla dell'odio, il passaggio dall'odio alla violenza è breve come in questo caso, in cui le donne percepite come deboli diventano vittima sacrificale (Dello Preite, 2023; Brena, 2025). A conferma della virulenza dei fenomeni d'odio che attanagliano e inquinano il globo si è espressa la recente *Mappa dell'intolleranza* pubblicata da Vox – Osservatorio italiano sui diritti (2025), da cui emerge che l'odio online si espande e tende a polarizzarsi. Infatti, aumenta in modo preoccupante l'antisemitismo, ma le donne si confermano la categoria più colpita per l'ottavo anno consecutivo. Avanzano altresì islamofobia e xenofobia, a ricordarci che la società attuale è attraversata da forti pulsioni di rigetto del cosiddetto *straniero*, depositario di cultura, storia e costumi diversi dai nostri, spesso considerati pericolosi. Anche la disabilità rientra tra le categorie bersaglio di *hate speech*, in particolare con il termine *abilismo* con cui si identificano una serie di atteggiamenti diffusi nella società contemporanea e finalizzati a limitare e svalutare il potenziale delle persone con disabilità, sul presupposto di un valore umano inferiore (Kattari et al., 2018). L'abilismo è un termine ombrello che rientra nel gruppo degli *-ismi*, come sessismo e razzismo. Ogni *ismo* consta di due componenti, una apprezzata e un'altra disprezzata, alternando accezioni positive e negative. Ad esempio, il termine razzismo possiede un duplice significato: il valore di una

razza rispetto ad un'altra e la discriminazione di una razza contro un'altra. Analogamente, lo stesso discorso viene avanzato per l'abilismo, con cui da una parte si valorizzano alcune abilità e dall'altra si discriminano i "meno capaci" (Wolbring, 2008). E sull'accezione di *minus habens* che si fonda il linguaggio d'odio che dilaga in maniera transgenerazionale sia *online* che *offline*. Parole come *cerebroleso*, *ritardato* e *handicappato* si possono desumere da una ricerca condotta su un *corpus* di commenti Facebook estratti dalle pagine *social* ufficiali di uomini politici assai celebri. Tali termini non sono espressi nella loro semantica originale, ma in quella traslata che gli attanti dell'interazione sono in grado di comprendere in quanto tutti appartenenti al medesimo sistema culturale e di valori. Dare a una persona del *cerebroleso* o *ritardato* non ha lo scopo di rivolgersi a qualcuno ritenendo davvero che possa presentare tali caratteristiche psichiche (Pepponi, 2024). Vuol dire piuttosto esprimere un discorso d'odio verso una persona mediante uno *slur* di stampo abilista, cioè un termine considerato offensivo e denigratorio in quanto veicolo di derisione e odio verso individui e categorie di individui in virtù della sola appartenenza a quella categoria (Bianchi, 2015). Un altro dato notevole nella diffusione dell'odio è la tendenza dei *social media* a stimolare il processo decisionale in maniera più veloce e impulsiva, a maggior ragione se il tema del confronto riguarda pregiudizi e stereotipi su cui sarebbe necessario un ragionamento riflessivo. Il sistema composto dal "mi piace" e dall'urgenza di rispondere alle notifiche facilita la bulimia e il consumismo di contenuti (Kahneman, 2011). Questo sovraccarico di informazioni (*infoglut*) favorisce l'impulsività e riduce la capacità dei naviganti di deliberare criticamente, comportando la suscettibilità ai pregiudizi cognitivi, la polarizzazione tra gruppi rivali (Andrejevic, 2013) e la banalizzazione dei contenuti soprattutto da parte di adolescenti. Questo aspetto permetterebbe di rivalutare l'etichetta dei nativi digitali (la cd. generazione Z, ossia i nati tra il 1997 e il 2012), evidenziandone i limiti e la necessità di un'educazione fondata su consapevolezza etica e responsabilità. A rafforzare l'urgenza di un'educazione digitale, nell'ottica di un curriculum scolastico di educazione civica e alla cittadinanza globale, concorre l'analfabetismo emotivo. Le interazioni *online* mediate dagli schermi, riducono l'attivazione dei meccanismi empatici come i neuroni specchio (Riva, 2025), favorendo mancanza di controllo e consapevolezza delle proprie emozioni e difficoltà a entrare in empatia con il prossimo. Le prospettive educative nella scuola dovrebbero, pertanto, consolidare atteggiamenti cooperativi e non competitivi, nel tentativo di prevenire e contrastare i sentimenti di esclusione, indifferenza, aggressività e pregiudizio (Santerini, 2024), sostenendo la capacità di non restare neutrali e di manifestare il proprio dissenso (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). E ciò è fondamentale soprattutto nel mondo digitale, dove i giovani dovrebbero essere educati a non essere solamente spettatori passivi ma diventare difensori attivi,

pronti a intervenire con consapevolezza di fronte alle dinamiche d'odio (Pasta, 2025). Nell'emergenza del nostro tempo, tuttavia, il presupposto per educare i giovani è l'aggiornamento della dimensione docente, in quanto i ragazzi hanno bisogno di educatori e insegnanti capaci di ascoltarli e aiutarli a comprendere e affrontare la complessità e i misteri della loro vita emotiva. La grande sfida degli odierni sistemi educativi è proprio quella di riuscire a conciliare le competenze cognitive con quelle emotive, in quanto l'alfabetizzazione ai sentimenti è indispensabile per valutare e gestire le emozioni proprie e riconoscere quelle altrui (Iori, 2009), in una quotidianità in cui l'odio sta cementificando sia il discorso privato che quello pubblico. Risulta quindi fondamentale investire in istruzione, ricerca e formazione, per garantire crescita economica ma soprattutto una maggiore inclusione delle categorie più vulnerabili, come le persone con disabilità, con disagio economico-sociale come spesso accade tra i migranti, e quelle vittime di *hate speech* (ad es. donne e comunità LGBTQ+). Ripensare l'educazione, nell'era in cui la trasformazione digitale è già compiuta, significa ripensare i sistemi educativi tenendo conto che educare non è semplicemente una responsabilità pedagogica ma anche pubblica, sociale e politica e dunque un'istanza prioritaria per co-costruire una nuova comunità educante. La scuola tutta, composta da insegnanti, educatori e pedagogisti, deve interrogarsi insieme agli altri enti sociali dei contesti non formali come l'associazionismo, il volontariato e le parrocchie, per comprendere se i nuovi modelli che stiamo trasmettendo ai ragazzi, con aspettative frenetiche, incertezze economiche e ingerenza della tecnologia, siano adeguati a garantire un adeguato apporto cognitivo. Come afferma Bruzzone (2016), un uso saggio delle tecnologie digitali, finalizzato alla relazionalità come bene comune, sostiene il progetto di una *pedagogia del noi*, intesa come una sorta di sodalizio tra diversità. Ma risulta altrettanto imprescindibile l'inserimento dell'educazione sesso-affettiva nei curricula scolastici, vuoto imbarazzante che caratterizza il sistema scolastico italiano. Dal punto di vista dei ragazzi disabili, l'insegnamento permetterebbe di attuare il Progetto di Vita, mediante la stesura di un PEI inclusivo che possa occuparsi non solo di disabilità, ma dell'intero contesto classe e della scuola. E, oltre la scuola, aprendosi anche alla famiglia e alla partecipazione sociale nei diversi contesti di vita; e, infine, valorizzando percorsi di autodeterminazione (Ianes & Demo, 2021).

### 3. L'assenza dell'educazione sentimentale

Sulla scorta di quanto fin qui delineato, anche in relazione (ma non solo) alla questione del Progetto di Vita (che, ribadiamolo, non riguarda la singola persona disabile ma l'intera collettività, a partire nell'istituzione scolastica dalla

rete dei compagni) si fa largo con determinazione un altro tema di grande attualità: quello dell'educazione sentimentale. È impensabile immaginare una progettualità esistenziale – per chicchessia, a maggior ragione per chi è più vulnerabile – senza prestare attenzione al tema dell'educazione al rispetto, infinito e pieno, dell'alterità, di ciò che è altro da sé.

In effetti, nella scuola contemporanea, segnata da crisi sistemiche, polarizzazioni sociali e crescente disaffezione giovanile, sta sempre di più emergendo con urgenza la necessità di ripensare la centralità delle emozioni nei processi educativi. In questa prospettiva, l'educazione sentimentale assume un ruolo fondamentale per restituire alla scuola la sua funzione etica e relazionale, promuovendo uno spazio di riconoscimento, cittadinanza affettiva e giustizia educativa.

La scuola non può limitarsi a potenziare le sole competenze cognitive, ma è chiamata ad accompagnare lo sviluppo delle dimensioni emotive, relazionali e civiche, così da fornire agli studenti e alle studentesse strumenti per affrontare la complessità del presente e abitare la pluralità delle appartenenze (Riva, 2015). Educare alla convivenza civile significa creare le condizioni per decostruire stereotipi e pregiudizi, riconoscere le differenze, contrastare l'*hate speech* e le discriminazioni multiple (Fiorucci, 2020; Bianchi & D'Antone, 2024).

In tale contesto, l'assenza strutturale di un'educazione affettiva nei curricoli scolastici rappresenta una delle principali fragilità del sistema educativo italiano. Le emozioni, spesso considerate un ostacolo alla razionalità o materia privata da confinare fuori dall'aula, sono invece il fondamento dell'apprendimento significativo perché educare ai sentimenti non è né un lusso, né un'aggiunta opzionale ma una necessità pedagogica. Le emozioni non sono semplici accessori dell'esperienza scolastica, ma ne costituiscono l'impalcatura invisibile.

Tuttavia, nella quotidianità scolastica, l'educazione sentimentale resta marginale, affidata alla sensibilità dei singoli insegnanti o relegata a esperienze extracurricolari episodiche. I curricoli si mantengono rigidamente centrati su discipline frammentate e su dispositivi valutativi performativi, che poco spazio lasciano alla costruzione di relazioni significative, all'ascolto del disagio, alla valorizzazione della soggettività. In questo vuoto formativo crescono le forme di malessere giovanile: ritiro sociale, ansia da prestazione, depressione adolescenziale, autolesionismo, dipendenze digitali (Crescenza, 2023). Tali fenomeni non possono essere letti come problemi individuali, ma come indicatori di una crisi collettiva del sistema educativo.

Molti adolescenti non trovano più parole per esprimere le proprie emozioni, e la scuola – spesso disarmata – risponde con dispositivi di controllo, punizioni

o narrazioni colpevolizzanti. L'assenza di educazione affettiva produce disconnessioni profonde: tra adulti e giovani, tra scuola e vita, tra insegnamento e apprendimento. Spesso le forme di fragilità emergenti vengono lette come "devianze" (Barone, 2001) da normalizzare, anziché come segnali di una crisi relazionale e sistemica.

L'educazione sentimentale, se pensata non come disciplina ma come *postura trasversale*, può offrire una chiave per risignificare il rapporto tra soggetto e istituzione scolastica. Essa chiama in causa il corpo, la parola, l'ascolto, e si intreccia con le dimensioni del desiderio, della vulnerabilità e dell'identità. Come sostiene Bisquerra (2005), l'educazione emozionale è un diritto dell'alunno e un dovere del sistema scolastico, che implica un lavoro continuo su empatia, regolazione emotiva, gestione del conflitto e capacità dialogica.

Questa prospettiva si intreccia profondamente con l'orizzonte del Progetto di Vita delineato dal D.lgs. 62/2024, che invita a ripensare i percorsi educativi in chiave personalizzata e multidimensionale, nel rispetto dell'autodeterminazione e del coinvolgimento attivo della persona. Promuovere una Qualità di Vita situata e dialogica significa anche riconoscere il valore educativo delle emozioni e delle relazioni, e costruire ambienti scolastici capaci di ascoltare il desiderio e di accogliere la fragilità come risorsa. In questa luce, l'educazione sentimentale non è separabile dal Progetto di Vita: ne è parte integrante, condizione di possibilità e strumento di resistenza.

Tale assenza ha ricadute gravi anche sul piano delle disuguaglianze di genere e delle relazioni interculturali. L'incapacità di parlare di emozioni, corpi, desideri genera stereotipi, paure, aggressività latente. Le parole d'odio, il sessismo, il razzismo simbolico, la violenza tra pari non sono "derive" giovanili, ma frutti amari di una mancanza educativa strutturale (Roig-Vila & Crescenza, 2025).

Educare significa aprire varchi, ispirare luoghi futuri, custodire la crescita dell'altro. Questo richiede competenze relazionali e riflessive, una cura attenta delle dinamiche di classe, un linguaggio che sia insieme empatico e critico.

Significa, in fondo, ripensare la scuola come comunità educante capace di accogliere l'alterità e di coltivare la speranza.

## Riferimenti bibliografici

- Alimena E. (2021). *Lotta per L'inclusione: Il movimento delle persone con disabilità motorie negli anni '70 in Italia*. Trento: Erickson Live.
- Alimena E. (2025). Gabriella Bertini: Dalla segregazione all'indipendenza. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(2): 61-74.

- Andrejevic M. (2013). *Infoglut: How Too Much Information Is Changing the Way We Think and Know*. London: Routledge.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Barone P. (2001). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*. Milano: Guerini e Associati.
- Bellacicco R., Dell'Anna S., Micalizzi E. & Parisi T. (2022). *Nulla su di noi senza di noi. Una ricerca empirica sull'abilismo in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertini G. (1988). Sui Paraplegici e sulla Paraplegia: vent'anni di lotte. "Unità spinale", 62-63. In *Medicina Democratica, Movimento di lotta per la salute*. Milano: Cooperativa Medicina Democratica.
- Bianchi C. (2015). Il lato oscuro delle parole: epiteti denigratori e riappropriazione. *Sistemi Intelligenti*, 27(2): 285-302.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024). Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational reflective practices*, 1:208-222.
- Bisquerra R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3): 95-114.
- Bocci F. (2023). Judy Heumann. Pioniera della vita indipendente per una società inclusiva. *L'integrazione scolastica e sociale*, 22(3): 107-121.
- Bocci F., De Castro M. (2024). Il personale è politico. L'esempio di bell hooks come pratica per una pedagogia impegnata contro la discriminazione e la violenza. In: Crescenza G. (a cura di), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
- Bourdieu P. (1979). *La distinction. Critique sociale du Jugement*. Parigi: Minuit.
- Brena S. (2025). Se l'odio "brucia" i più giovani. *Rete nazionale per il contrasto ai discorsi e ai fenomeni d'odio*. Testo disponibile al sito: <https://www.retecontrolodio.org/2025/04/29/se-l-odio-brucia-i-piu-giovani/>, 25/09/2025.
- Bruzzo D. (2016). Il sentimento del noi e le sue ombre: provocazioni e suggestioni per educare ad un'identità inclusiva. *Pedagogia oggi*, 2: 130-142.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Charlton J.I. (1998). *Nothing About Us Without Us*. Berkeley: University of California Press.
- Corsini C. (2023). *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Costantino E. (2025). Il movimento per la Vita Indipendente. In: Valtellina E. (a cura di), *Sulla disabilitazione. Introduzione ai disability studies*. Milano: UTET.
- Costantino E., Centrone B. and Bocci F. (2025). Vita indipendente come pratica pedagogica critica. Disabilità, emancipazione e trasformazione sociale nella prospettiva dei Crip Studies. *L'integrazione scolastica e sociale*, 24(4): 116-137.



- Crescenza G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dello Preite F. (2023). Violenza di genere e femminicidio tra passato, presente e futuro. Misure e strategie educative per lo sviluppo di una cultura non violenza e paritaria. In: Burgio G. e Lopez A.G. (a cura di), *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (2004). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France 1977-1978*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Frabboni F. (2002). *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Galanti M.A. (2020). La conquista dell'autonomia: problemi educativi e inclusione. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1): 26-35.
- Gaviria M.B., Ospina H.F. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2): 791–819.
- Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Giraldo M. (2024). Adolf Ratzka, volano del Movimento per la Vita Indipendente in Europa. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 23(4): 49-78.
- Graham S., Thorne J. (Producers). (2025). *Adolescence* [TV series]. It's All Made Up Productions, Matriarch Productions, One Shoe Films, Plan B Entertainment, Warp Films.
- Ianes D., Demo, H. (2021). Per un nuovo PEI inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(2): 24-49.
- Iori V. (a cura di) (2009). *Quaderno della vita emotiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Kahneman D. (2011). *Thinking, Fast and Flow*. New York: Macmillan.
- Kattari S.K., Olzman M. and Hanna, M.D. (2018). “You Look Fine!”: Ableist Experiences by People With Invisible Disabilities. *Affilia*, 33(4): 477-492.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cotina.
- Mortari L. (2020). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Oliver M. (1990). *The politics of disablement*. London: McMillan.
- Openpolis (2024). *L'abbandono e la dispersione scolastica in Italia*. Testo disponibile al sito: [www.openpolis.it](http://www.openpolis.it), 26/09/2025.
- Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2025). Perspective Chapter: Countering Hate Speech in the Postdigital Age – A Challenge for ‘Onlife Citizenship’. *IntechOpen*. Doi: 10.5772/intechopen.1011481.
- Pepponi E. (2024). Insulto, terminologia medica e metaforizzazione in un corpus di commenti Facebook: indagine su alcuni slurs abilisti. *Italianistica Debreceniensis*, 30: 14-33.

- Riva G. (2025). *Io, noi, loro. Le relazioni nell'era dei social e dell'IA*. Bologna: il Mulino.
- Riva M.G. (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva. *Pedagogia oggi*, 2: 21-39.
- Roig-Vila R., Crescenza G. (Eds.) (2025). *Proteger la Humanidad. Educar entre la fragilidad y la resiliencia*. Alcoi: Grupo Kiobus Editorial.
- Santerini M. (2024). L'odio contemporaneo: sfide educative. In Crescenza G. (a cura di), *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Tarantino C. (a cura di) (2024). *Il soggiorno obbligato. La disabilità fra dispositivi di incapacitazione e strategie di emancipazione*. Bologna: il Mulino.
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vadalà G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In: Medeghini R., D'alessio S., Marra A.D., Vadalà G. & Valtellina E. (a cura di), *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Valtellina E. (a cura di) (2025). *Sulla disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*. Milano: UTET.
- Vila-Merino E. S., Rascón-Gómez T. and Calderón-Almendros I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1): 353-371.
- Vox – Osservatorio italiano sui diritti (2025). *Mappa dell'intolleranza 8*. Testo disponibile al sito: <https://www.voxdiritti.it/ottava-edizione-mappa-intolleranza/>, 25/09/2025.
- Wolbring G. (2008). The Politics of Ableism. *Development* 51: 252-258.