

Progettare per la pluralità: UDL, giustizia epistemica e pratiche di cura nei contesti educativi post-digitali

Designing for plurality: UDL, epistemic justice, and practices of care in post-digital educational contexts

Antonio Balestra*

Riassunto

Il contributo propone una rilettura dell'Universal Design for Learning (UDL) come grammatica progettuale della pluralità nei contesti educativi post-digitali, articolandola attraverso tre spostamenti teorici tra loro connessi. Il primo sposta l'UDL dal piano dell'accessibilità a quello del riconoscimento epistemico, mettendolo in dialogo con la nozione di giustizia epistemica nelle sue dimensioni testimoniale ed ermeneutica. Il secondo reinterpreta la cura non come disposizione morale del singolo docente, ma come infrastruttura istituzionale delle mediazioni didattiche ordinarie. Il terzo introduce un criterio di vigilanza progettuale nei confronti degli ambienti post-digitali, nei quali ciò che risulta tecnicamente tracciabile tende a essere assunto come evidenza privilegiata dell'apprendimento. Giustizia epistemica, epistemologie situate, etica della cura e studi post-digitali vengono così messi in relazione per costruire una cornice concettuale integrata, orientata verso una giustizia curricolare, valutativa e organizzativa. Nella parte finale, il saggio discute alcune implicazioni per la progettazione didattica e la formazione docente, individuando possibili direzioni per la ricerca empirica futura.

Parole chiave: Universal Design for Learning; giustizia epistemica; etica della cura; progettazione didattica; educazione post-digitale.

Abstract

This article proposes a reinterpretation of Universal Design for Learning (UDL) as a design grammar of plurality in post-digital educational contexts, articulating it through three interconnected theoretical shifts. The first moves UDL from the plane of accessibility to that of epistemic recognition, bringing it into dialogue with the notion of epistemic justice in its testimonial and hermeneutical dimensions. The second reinterprets care not as a moral disposition of the individual teacher, but as the institutional infrastructure of ordinary pedagogical mediations. The third introduces a criterion of design vigilance with respect to

* Link Campus University. E-mail: a.balestra@unilink.it.

assumed as privileged evidence of learning. Epistemic justice, situated epistemologies, ethics of care, and post-digital studies are thus brought into relation to construct an integrated conceptual framework, orientated towards curricular, evaluative, and organisational justice. In its final section, the article discusses implications for instructional design and teacher education, identifying possible directions for future empirical research.

Key words: Universal Design for Learning; epistemic justice; ethics of care; instructional design; post-digital education.

Articolo sottomesso: 15/04/2026, accettato: 15/06/2026

1. Introduzione

Nel dibattito educativo contemporaneo inclusione, innovazione e personalizzazione sono diventate parole ad alta intensità normativa. Proprio la loro larga circolazione, tuttavia, rischia di trasformarle in significanti rassicuranti: formule capaci di produrre consenso senza incidere davvero sulle strutture che regolano l'accesso ai saperi, la partecipazione alle pratiche scolastiche e i criteri attraverso cui la scuola interpreta e valuta le prestazioni degli studenti. Una scuola può dichiararsi inclusiva e continuare, al tempo stesso, a valutare attraverso criteri opachi, a legittimare un solo codice linguistico e culturale, a premiare la rapidità e la conformità formale più della comprensione, a incorporare ambienti digitali che rendono alcune traiettorie di apprendimento più leggibili e altre più marginali (Biesta, 2015; Black & Wiliam, 2018; Williamson, 2017; Williamson et al., 2020).

Assumere sul serio l'inclusione significa allora sottrarla al registro dichiarativo e riconoscerla come proprietà progettuale del curriculum. Obiettivi, materiali, mediazioni, prove e feedback diventano, in questa prospettiva, i luoghi in cui si decide se la pluralità degli studenti verrà trattata come eccezione da amministrare o come condizione ordinaria dell'apprendere. Da questo punto di vista, l'Universal Design for Learning (UDL) può essere riletto non come repertorio tecnico di accomodamenti, ma come grammatica progettuale della pluralità: una cornice che rende più pubbliche, intelligibili e discutibili le condizioni di accesso, partecipazione e riconoscimento, contrastando la dipendenza del successo scolastico da codici impliciti e da formati univoci di prestazione (Meyer et al., 2014; CAST, 2024; Cottini, 2019). Una simile lettura si colloca

in continuità con una linea di ricerca che ha già interpretato l'UDL come dispositivo pedagogico per l'inclusione e la giustizia educativa nei contesti post-digitali (Balestra, 2025).

Il presente contributo si articola attorno a tre spostamenti teorici tra loro connessi.

Il primo sposta l'UDL dal piano dell'accessibilità a quello del riconoscimento, intendendo il framework non come strumento di accomodamento ma come dispositivo capace di interrogare i criteri attraverso cui la scuola attribuisce credibilità, interpreta le differenze e distribuisce intelligibilità, in dialogo con la nozione di giustizia epistemica di Fricker (2007) e con i suoi sviluppi in campo educativo (Kotzee, 2017).

Il secondo sposta la cura dalla disposizione morale del singolo docente alla qualità istituzionale delle mediazioni didattiche ordinarie, riconoscendole una funzione pubblica nell'architettura curricolare.

Il terzo introduce nei contesti post-digitali un criterio di vigilanza progettuale rispetto allo slittamento per cui ciò che risulta tecnicamente tracciabile tende a essere assunto come evidenza privilegiata dell'apprendimento.

Il contributo muove dalla domanda se e a quali condizioni l'UDL possa essere riletto non soltanto come cornice di accessibilità, ma come dispositivo critico capace di rendere più pubbliche, discutibili e giuste le condizioni di riconoscimento, partecipazione e valutazione nei contesti educativi post-digitali. Per rispondervi, i nuclei teorici presi in esame, giustizia epistemica, epistemologie situate, etica della cura, studi post-digitali, non vengono passati in rassegna separatamente, ma messi in relazione in funzione della costruzione di una cornice concettuale integrata.

2. Progettare la pluralità: UDL e giustizia epistemica

La tradizione italiana dell'integrazione ha rappresentato una conquista storica di grande rilievo sottraendo migliaia di alunni alla segregazione istituzionale e affermando un'idea di scuola come spazio condiviso. Oggi, tuttavia, quel patrimonio chiede di essere rilanciato oltre la logica compensativa che spesso lo ha accompagnato. In molte pratiche scolastiche continua a operare una struttura implicita per cui esisterebbe una forma ordinaria dell'insegnamento, pensata per uno studente medio, mentre alcuni soggetti richiederebbero adattamenti successivi. Il punto critico non è soltanto organizzativo, ma epistemico e politico, perché conserva intatta la norma e interpreta la variabilità come distanza da una forma presunta ordinaria dell'apprendere (Florian, 2012; Cottini, 2019).

Assumere la pluralità come condizione ordinaria implica uno spostamento di baricentro: non accomodamenti ex post, ma progettazione ex ante di ambienti

in cui accessi, mediazioni, tempi, forme di partecipazione e criteri di valutazione siano pensati fin dall'inizio in rapporto alla variabilità degli studenti. In questa direzione, il capability approach aiuta a distinguere tra uguaglianza nominale dei mezzi e uguaglianza sostanziale delle opportunità (Sen, 1999; Nusbaum, 2012; Terzi, 2010) poiché una risorsa formalmente identica può risultare diversamente convertibile a seconda dei repertori linguistici, delle modalità di accesso e delle mediazioni disponibili (Balestra, 2025). Il problema dell'inclusione, allora, non consiste nell'aggiungere eccezioni a un curriculum già dato, ma nel ripensarne le forme ordinarie.

In questa prospettiva, l'UDL può essere inteso come una cornice che organizza la pluralità delle vie di accesso, di partecipazione e di dimostrazione, mantenendo stabili gli obiettivi cognitivi e rendendo più controllabili i criteri di giudizio (Meyer et al., 2014; CAST, 2024). La sua rilevanza pedagogica emerge con maggiore chiarezza quando viene messo in dialogo con la giustizia epistemica. Come ha mostrato Fricker (2007), l'ingiustizia epistemica assume almeno due forme. La prima è la dimensione testimoniale, che riguarda la distribuzione della credibilità accordata ai soggetti come portatori di conoscenza; la seconda è la dimensione ermeneutica, che riguarda la disponibilità di risorse interpretative adeguate per comprendere e nominare le esperienze.

Nel contesto scolastico, l'UDL interviene anzitutto sul piano testimoniale. Quando il riconoscimento della competenza non dipende da un solo formato prestazionale, ampliare le forme legittime di evidenza, mantenendo invariato il nucleo cognitivo della prova, significa sottrarre il giudizio a una dipendenza indebita da codici impliciti e convenzioni che distribuiscono in modo ineguale le possibilità di riconoscimento (Fricker, 2007; Black & Wiliam, 2018; CAST, 2024). L'UDL tocca anche la dimensione ermeneutica, sebbene in modo più indiretto. Rendere leggibili i compiti ed esplicitare i criteri significa mettere a disposizione risorse interpretative, ma la questione ermeneutica investe il curriculum stesso, interrogando quali esperienze risultino nominabili, quali saperi trovino cittadinanza, quali prospettive restino ai margini. Per questa ragione l'UDL non basta da solo, poiché la sua forza nel rendere il giudizio meno dipendente da aspettative tacite deve essere accompagnata da un interrogativo più radicale sulle gerarchie epistemiche che la scuola rende disponibili (Fricker, 2007; Haraway, 1988).

Va riconosciuto, tuttavia, che questa lettura non è priva di tensioni. Una parte della letteratura di matrice disability studies ha segnalato il rischio che l'UDL, nel processo di istituzionalizzazione, venga ridotto a un repertorio tecnico di accomodamenti, perdendo le sue potenzialità critiche (Baglieri et al., 2011; Dolmage, 2017), con il risultato di lasciare intatte le strutture normative che producono la variabilità come problema. È precisamente contro questo ri-

schio che la lettura qui proposta si colloca, nell'idea che mettere l'UDL in dialogo con la giustizia epistemica, attraverso il lavoro di Medina (2013) sull'epistemologia della resistenza e di Kotzee (2017) sul nesso tra giustizia epistemica ed educazione, non sia un'operazione ornamentale, ma un tentativo di restituire una funzione critica capace di interrogare, piuttosto che semplicemente gestire, i criteri attraverso cui la scuola distribuisce credibilità e riconoscimento.

3. Cura, curriculum e riconoscimento nei contesti educativi post-digitali

Nei contesti educativi post-digitali, il digitale non è più un'aggiunta al mondo scolastico, ma parte dell'infrastruttura che definisce le forme di visibilità, di partecipazione e di giudizio. Il termine non designa una fase cronologicamente successiva al digitale ma, come hanno argomentato Jandrić et al. (2018) e Knox (2019), una condizione in cui le tecnologie sono diventate così pervasive da non poter più essere pensate come strumenti separati dall'esperienza sociale e istituzionale. Parlare di educazione post-digitale significa allora interrogare le condizioni in cui piattaforme, sistemi di tracciamento e dispositivi valutativi co-producono ciò che appare misurabile, pertinente e credibile nell'esperienza scolastica.

La pluralità che l'UDL assume sul piano della progettazione non può essere letta in chiave esclusivamente cognitiva. Gli studenti entrano nel curriculum come soggetti situati all'incrocio di lingua, classe, genere, provenienza, corpo, disabilità e alfabetizzazioni digitali. Il richiamo all'intersezionalità mantiene qui una rilevanza pedagogica precisa, non per moltiplicare etichette identitarie, ma per ricordare che le condizioni di accesso e riconoscimento non si distribuiscono in modo uniforme (Crenshaw, 1989, 1991; Artiles, 2013; Bourdieu, 1986). La progettazione didattica non può limitarsi a "prevedere differenze", ma deve interrogare gli effetti differenziali delle proprie forme ordinarie.

Se ogni conoscenza è situata, incarnata e parziale (Haraway, 1988), anche il curriculum va sottratto all'illusione della neutralità. Il problema non riguarda soltanto chi apprende, ma i filtri attraverso cui la scuola seleziona ciò che conta come sapere e le forme di evidenza che rendono alcune soggettività più intelligibili di altre. La questione del riconoscimento eccede così la sola accessibilità dei dispositivi e investe i contenuti, i repertori simbolici e le gerarchie epistemiche che strutturano l'esperienza scolastica. L'UDL non esaurisce questa questione, ma può offrire l'infrastruttura progettuale entro cui una pluralizzazione dei punti di vista e delle forme di restituzione diventa praticabile (Paris, 2012; Paris & Alim, 2017). Il punto decisivo non è semplicemente moltiplicare i formati, ma costruire condizioni in cui la pluralizzazione degli accessi coincida con una maggiore responsabilità epistemica del curriculum, poiché un sapere che

ospita complessità e rende contestabili i propri presupposti non perde rigore, lo approfondisce (Haraway, 1988).

È su questo terreno che la cura mostra il suo significato più fecondo. Nel lessico educativo, essa viene spesso ridotta a disposizione relazionale del singolo docente, per cui la scuola può essere accogliente sul piano interpersonale e restare ingiusta nelle sue procedure. Per questa ragione la cura va pensata come infrastruttura istituzionale dell'azione educativa, nel senso in cui Tronto (1993, 2013) e Mortari (2006, 2015) spostano l'attenzione dalla benevolenza alla responsabilità organizzata, dalla disposizione soggettiva alla qualità delle condizioni che rendono possibile apprendere senza umiliazione e senza arbitrio. Come verrà discusso nella sezione successiva, questa responsabilità si traduce in scelte progettuali precise e verificabili.

Nei contesti post-digitali, piattaforme, sistemi di tracciamento e strumenti di automazione non costituiscono più un semplice supporto, ma definiscono che cosa appare visibile, pertinente e misurabile (Balestra, 2026; Williamson, 2017). Il rischio è epistemico prima ancora che tecnico, poiché ciò che viene più facilmente registrato tende a essere assunto come evidenza privilegiata dell'apprendimento, spingendo il curriculum a riallinearsi a ciò che la piattaforma vede meglio. Molte forme di apprendimento significative, come elaborazioni lente, mediazioni tra pari e comprensioni non lineari, lasciano invece tracce deboli o non standardizzabili (Williamson et al., 2020). In questa direzione, Cino (2025) ha mostrato come le logiche algoritmiche delle piattaforme determinino strutturalmente chi può emergere come soggetto conoscitivo legittimo, con effetti diretti sulla distribuzione della credibilità scolastica, per cui ciò che la piattaforma vede meglio tende a diventare, per slittamento progressivo, ciò che la scuola riconosce di più.

Letta nel suo insieme, questa costellazione teorica, che intreccia intersezionalità, epistemologie situate, cura istituzionale e infrastrutture post-digitali, consente di precisare il senso di progettare per la pluralità, inteso non soltanto come diversificazione delle mediazioni, ma come costruzione di un curriculum capace di rendere discutibili i propri criteri di riconoscimento e di sottrarre l'apprendimento a forme di arbitrarietà procedurale, epistemica e tecnologica.

4. Dalla teoria alla pratica: implicazioni per la progettazione didattica e la formazione docente

Se la progettazione didattica è uno dei luoghi in cui si decide la giustizia delle condizioni di apprendimento, allora il passaggio dal piano teorico a quello operativo non può essere pensato come semplice applicazione. La prima esi-

genza consiste nel separare il nucleo cognitivo di un compito dalle forme contingenti della sua restituzione: ogni progettazione dovrebbe chiedersi preliminarmente che cosa conta davvero, se la comprensione di un nesso causale, la qualità dell'argomentazione, l'uso pertinente delle fonti. Solo a partire da questa chiarificazione diventa possibile evitare che il formato venga naturalizzato e che una particolare modalità di prestazione finisca per essere scambiata con l'apprendimento stesso (Castoldi, 2011, 2016; Meyer et al., 2014; CAST, 2024).

Un secondo passaggio riguarda i materiali e i punti di vista attraverso cui il sapere viene costruito. Pluralizzare il curriculum non significa accumulare differenze in modo ornamentale, ma interrogare con continuità quali autori parlano, quali prospettive vengono assunte come universali, quali esperienze entrano come esempi legittimi. In termini didattici, ciò comporta la costruzione di sequenze di lavoro capaci di mettere in relazione fonti diverse e linguaggi molteplici, senza trasformare questa pluralizzazione in una nuova barriera cognitiva (Haraway, 1988; Paris & Alim, 2017).

La leggibilità del compito è la forma più concreta di cura istituzionale. Molte esclusioni si producono prima della valutazione, nel modo in cui la richiesta viene formulata, nei passaggi che restano impliciti, nella sproporzione tra nucleo cognitivo e carico accessorio. Progettare in modo orientato alla cura significa rendere espliciti scopo, criteri, tempi e margini di revisione; significa distinguere ciò che è essenziale da ciò che è meramente convenzionale. Un compito rigoroso non è quello che seleziona attraverso attriti socialmente distribuiti, ma quello che domanda comprensione e responsabilità intellettuale entro condizioni pedagogicamente giuste (Castoldi, 2016; Black & Wiliam, 2018). Il feedback, in questa stessa prospettiva, smette di essere gesto correttivo e rende intelligibile il punto raggiunto, indica una direzione di lavoro e restituisce al soggetto la possibilità di intervenire sul proprio processo (Wiliam, 2011).

Una progettazione capace di tenere insieme pluralità, rigore e cura richiede tuttavia condizioni collegiali e istituzionali. Occorre poter discutere, all'interno dei gruppi professionali, i compiti proposti, le rubriche valutative, gli effetti differenziali delle routine didattiche e l'uso delle piattaforme. In assenza di questi spazi, la cura rischia di restare intermittente, mentre la giustizia curricolare esige forme di responsabilità organizzata (Booth & Ainscow, 2002; Florian, 2012; Tronto, 2013). È qui che la questione investe la formazione docente, poiché serve una professionalità capace di leggere le barriere, progettare per la variabilità, costruire prove coerenti con i costrutti che intendono valutare e governare senza subalternità le mediazioni tecnologiche, integrando competenze didattiche, valutative, epistemiche e digitali (Florian, 2012; Castoldi, 2011, 2016; Haraway, 1988; Williamson et al., 2020).

Le riflessioni fin qui sviluppate si traducono in orientamenti progettuali identificabili. Sul piano del riconoscimento, studi recenti mostrano che l'offerta di modalità multiple di rappresentazione produce effetti positivi soprattutto su engagement e self-efficacy piuttosto che sul rendimento in senso stretto (Redstone & Luo, 2024; Garrad & Nolan, 2023), suggerendo che il valore dell'UDL come dispositivo di giustizia epistemica si manifesta prima di tutto nella credibilità riconosciuta agli studenti come agenti conoscitivi. Sul piano della cura istituzionale, supporti UDL progettati intenzionalmente migliorano self-regulation e funzioni esecutive, intese non come abilità individuali ma come risposte al grado di cura con cui l'ambiente è stato costruito (Levicky-Townley et al., 2021; Demo et al., 2022). Sul piano della vigilanza post-digitale, il digitale non garantisce inclusione di per sé, poiché la tracciabilità tecnica non costituisce evidenza di apprendimento e gli interventi UDL in higher education restano ancora eterogenei e metodologicamente fragili, rendendo ancor più necessario un quadro teorico che ne orienti l'implementazione (Kilpatrick et al., 2021; Dell'Anna et al., 2024; Yang et al., 2024).

Questi orientamenti possono essere ricondotti a cinque domande progettuali tra loro connesse: chi viene riconosciuto come soggetto competente (giustizia testimoniale); quali esperienze e linguaggi trovano spazio nel curriculum (giustizia ermeneutica); quali condizioni rendono il compito leggibile e non arbitrario (cura istituzionale); che cosa la piattaforma rende visibile e che cosa invece conta come evidenza di apprendimento (vigilanza post-digitale); quali competenze didattiche, valutative, epistemiche e digitali servono per progettare nella pluralità (formazione docente).

Il punto, in definitiva, non è scegliere tra rigore disciplinare e attenzione alle differenze. Una scuola è tanto più esigente quanto più riesce a rendere l'apprendimento complesso senza renderlo arbitrario, e tanto più democratica quanto più sottrae il riconoscimento scolastico alla dipendenza da criteri non trasparenti e prestazioni univoche. Progettare per la pluralità significa fare del curriculum un dispositivo di rigore condiviso, di giustizia epistemica e di cura pubblica.

5. Conclusioni

L'UDL, riletto attraverso il percorso proposto, può essere assunto come grammatica progettuale capace di rendere il curriculum più giusto, a condizione che venga messo in dialogo con la giustizia epistemica, con le epistemologie situate e con una concezione non riduttiva della cura. La questione decisiva non riguarda semplicemente l'estensione dell'accesso, ma la qualità dei dispositivi attraverso cui la scuola attribuisce credibilità, rende intelligibili le esperienze e

organizza le condizioni della partecipazione, poiché l'inclusione diventa credibile solo quando si traduce in scelte curriculari pubbliche, discutibili e non arbitrarie.

Il contributo si è mosso lungo tre spostamenti tra loro connessi. Il primo ha spostato l'UDL dal piano dell'accessibilità a quello del riconoscimento, trasformando la domanda progettuale da "come rendo questo contenuto accessibile a tutti" a "attraverso quali criteri questa scuola decide chi conta come interlocutore epistemicamente legittimo".

Il secondo ha individuato nella cura istituzionale la forma concreta in cui questa interrogazione si traduce nelle pratiche ordinarie della progettazione.

Il terzo ha introdotto una dimensione di vigilanza nei confronti dei contesti post-digitali, ricordando che i dispositivi tecnici amplificano o attenuano queste dinamiche a seconda di come vengono governati professionalmente. Insieme, questi tre spostamenti suggeriscono che progettare per la pluralità non è un obiettivo aggiuntivo rispetto alla qualità dell'insegnamento, ma una delle sue condizioni costitutive.

Il contributo presenta alcuni limiti che è opportuno riconoscere. Il dialogo tra UDL, giustizia epistemica, cura e post-digitale viene sviluppato come cornice interpretativa generale e richiede approfondimenti in contesti educativi specifici, con attenzione ai diversi ordini scolastici, alla formazione docente e agli ambienti digitali di apprendimento. Future ricerche potrebbero indagare come tali criteri vengano tradotti nelle pratiche curriculari e valutative attraverso studi di caso, percorsi di ricerca-formazione o disegni di tipo design-based.

Una scuola democratica non distribuisce soltanto contenuti, ma anche possibilità di parola, di intelligibilità e di riconoscimento. Per questa ragione la progettazione didattica è uno dei luoghi in cui si decide se la pluralità verrà trattata come deroga da compensare o come principio da cui partire. Resta allora aperta una domanda decisiva: a quali condizioni un curriculum può diventare realmente capace di tenere insieme rigore, pluralità e giustizia, senza trasformare le differenze in arbitrarietà valutativa o in gerarchie implicite di riconoscimento?

Riferimenti bibliografici

Artiles A. J. (2013). Untangling the racialization of disabilities: An intersectionality critique across disability models. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2): 329-347. DOI: 10.1017/S1742058X13000271.

- Baglieri S., Valle J. W., Connor D. J., & Gallagher D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, 32(4): 267-278. DOI: 10.1177/0741932510362200.
- Balestra A. (2025). *Universal Design for Learning, tecnologie educative e inclusione: Le sfide dell'educazione post digitale*. Milano: FrancoAngeli.
- Balestra A. (2026). Beyond moral panic: The algorithmic self at the intersection of UDL, instructional automation, and agency in the post-digital era. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 6(1). <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/566>.
- Biesta G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315634319.
- Black P., & Wiliam D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6): 551-575. DOI: 10.1080/0969594X.2018.1441807.
- Booth T., & Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In: J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cino D. (2025). Ecologie mediali e politiche della conoscenza: (In)giustizia epistemica e pratiche pedagogiche di resistenza. *Pedagogia più Didattica*, 11(2): 78-90. DOI: 10.14605/PD1122506.
- Cottini L. (a cura di) (2019). *Universal Design for Learning e curriculum inclusivo*. Giunti EDU.
- 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.
- Crenshaw K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241-1299. DOI: 10.2307/1229039.
- Dell'Anna S., Bevilacqua A., Marsili F., Morganti A., & Fiorucci A. (2024). UDL-based interventions for faculty development in higher education: A systematic review. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 4(2sup). <https://www.inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/211>.
- Demo H., Schumacher S., & Trott L. (2022). Universal Design for Learning and higher education: Beyond the emergency, towards universal design. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(1): 337-350. DOI: 10.7346/sipes-01-2022-26.
- Dolmage J. T. (2017). *Academic ableism: Disability and higher education*. University of Michigan Press.

- Florian L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4): 275-285. DOI: 10.1177/0022487112447112.
- Fricker M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Garrad T.-A., & Nolan H. (2023). Rethinking higher education unit design: Embedding Universal Design for Learning in online studies. *Student Success*, 14(1): 1-8. DOI: 10.5204/ssj.2300.
- Haraway D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3): 575-599. DOI: 10.2307/3178066.
- Jandrić P., Knox J., Besley T., Ryberg T., Suoranta J., & Hayes S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10): 893-899. DOI: 10.1080/00131857.2018.1454000.
- Kilpatrick J. R., Ehrlich S., & Bartlett M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning implementation prior to and during a pandemic. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1): 137-158. DOI: 10.59668/223.3756.
- Knox J. (2019). What does the "postdigital" mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1: 357-370. DOI: 10.1007/s42438-019-00045-y.
- Kotzee B. (2017). Education and epistemic injustice. In: I. J. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus Jr. (Eds.). *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 324-335). Routledge.
- Levicky-Townley C., Garabedian Stork M., Zhang J., & Weatherford E. (2021). Exploring the impact of Universal Design for Learning supports in an online higher education course. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1). Doi: 10.59668/223.3751.
- Medina J. (2013). *The epistemology of resistance: Gender and racial oppression, epistemic injustice, and resistant imaginations*. Oxford University Press.
- Meyer A., Rose D. H., & Gordon D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- Paris D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3): 93-97. DOI: 10.3102/0013189X12441244.
- Paris D., & Alim H. S. (Eds.) (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Redstone A. E., & Luo T. (2024). Empowering learners in higher education: Redesigning an online computer science course through Universal Design for Learning implementation. *TechTrends*, 68(5): 869-881. DOI: 10.1007/s11528-024-00980-z.

- Sen A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Terzi L. (2010). *Justice and equality in education: A capability perspective on disability and special educational needs*. Continuum.
- Tronto J. C. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. London: Routledge.
- Tronto J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. New York University Press.
- Wiliam D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Williamson B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Williamson B., Bayne S., & Shay S. (2020). The datafication of teaching in higher education: Critical issues and perspectives. *Teaching in Higher Education*, 25(4): 351-365. DOI: 10.1080/13562517.2020.1748811.
- Yang M., Duha M. S. U., Kirsch B. A., Glaser N., Crompton H., & Luo T. (2024). Universal design in online education: A systematic review. *Distance Education*, 45(1): 23-59. DOI: 10.1080/01587919.2024.2303494.