

**Edu.
Versi**

Collana

EduVersi

Società di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF)

Educabilità, creatività, responsabilità, etica

Per una pedagogia controcorrente

a cura di

Sara Bornatici, Giancarlo Gola

Daniele Morselli, Alberto Parola


Pensa
MULTIMEDIA



diretta da

Pier Cesare Rivoltella

4

Il concetto di meta-verso nella letteratura si riferisce a un verso che va oltre la sua funzione letterale in una direzione metaforica, simbolica o filosofica più vaste. Il meta-verso, infatti, non si limita a comunicare significati diretti, ma accende, in senso metacognitivo, percorsi di significazione altri, anela a temi universali e disegna scenari esistenziali.

Allo stesso modo, la collana **EduVersi** della Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa (SIREF) rappresenta uno spazio euristico di studio, proposta e creatività che trascende le forme dell'apprendimento tecnocratico, dell'accudimento, dell'addestramento. La semantica profonda alla quale tendiamo è in una formazione che esalti i talenti per un mondo migliore. Il fine allora è nella comprensione critica del presente sostanziata da tensione etica. È con questa prospettiva che la collana mira all'allestimento di nuovi paradigmi nell'educazione.

Comitato scientifico della collana

Miguel Beas Miranda
Brett Bligh
Sara Bornatici
Antonella Coppi
Liliana Dozza
Agustin Escolano Benito
Piergiuseppe Ellerani
Yrjo Engestrom
Giancarlo Gola
Yannick Lémonie
Patricia Lupion Torres
Francesco Maria Melchiori
Maria Chiara Michelini
Rita Minello
Daniele Morselli
Daniel Orlando
Diaz Benavides
Chiara Panciroli
Alberto Parola
Gloria Giammaria De Osorio
Maria Ranieri
Fernando Sancén Contreras
Annalisa Sannino
Myriam Southwell
Fiorino Tessaro
Artemis Torres Valenzuela
David Velasquez Seiferheld
Davide Zoletto

Collana soggetta a peer review

Educabilità, creatività, responsabilità, etica

Per una pedagogia controcorrente

a cura di

Sara Bornatici, Giancarlo Gola
Daniele Morselli, Alberto Parola



Il volume

Il volume raccoglie e fa sintesi del dibattito generato durante la Summer School 2025 organizzata dalla Società Scientifica di Ricerca Educativa e Formativa SIREF, presso l'Università di Bari dall'11 al 13 settembre 2025. L'invito già nel titolo "Pedagogia controcorrente: tra senso formativo e dissenso creativo", si configurava come un'opportunità di riflessione pedagogica oltre i confini convenzionali.

Il tema di una pedagogia controcorrente e del ritrovamento di un senso formativo come principio fondante del sapere pedagogico ha sollecitato relatrici, relatori, partecipanti, ospiti ad esplorare modalità di pensiero e di azione di ricerca differente, alternativo, creativo. La pedagogia controcorrente potrebbe costituire alcuni pilastri concettuali configurandosi come approccio di studio e analisi dei fenomeni e del panorama antropologico, valoriale, educativo contemporaneo e non solo.

Una pedagogia non convenzionale che attraverso queste pagine si delinea come pensiero generativo in grado di interrogare l'esistente e di immaginare nuove possibilità educative. Mantenere luminoso uno sguardo pedagogico sull'inquietudine del tempo, disposto a muoversi tra centro e margini rappresenta forse l'eredità più significativa di questo lavoro collettivo. In tale tensione tra formatività e creatività si colloca l'orizzonte di ricerca che il volume intende consegnare al lettore: non un approdo conclusivo, ma l'apertura di nuovi percorsi di riflessione, di ricerca e di azione educativa, capaci di alimentare nel tempo un dialogo fecondo tra comunità scientifica, professionalità educative e società.

I curatori

Sara Bornatici: Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università degli Studi di Brescia. Si occupa della ricerca "Clic Plan 2-Progettazione pedagogica e formazione per l'adattamento al cambiamento climatico in comuni lacustri a forte vocazione turistica", promossa da Alta Scuola per l'Ambiente. Tra le ultime nomografie: (2023) con C. Birbes, *La Terra che unisce. Lineamenti di Pedagogia dell'ambiente*. (2020) *Pedagogia e Impegno solidale. A scuola di Service-Learning*.

Giancarlo Gola: insegna Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento Studi Umanistici Università di Trieste. Gli interessi di ricerca vertono su tematiche dell'educazione e la ricerca neuroeducativa. Tra le ultime monografie: (2025) *Insegnamento e pensiero. Prospettive neuropedagogiche*, (2026) *Curiosità e insegnamento. Neuroscienze e apprendimento*.

Daniele Morselli: Professore associato presso la Libera Università di Bolzano, ha conseguito nel 2014 un dottorato di ricerca congiunto tra l'Università di Melbourne e l'Università Ca' Foscari Venezia, dedicato all'uso del Change Laboratory nella transizione scuola-lavoro nell'istruzione e formazione professionale. È stato Marie Skłodowska-Curie Research Fellow all'Università di Helsinki (2015-2017), dove ha sviluppato interventi innovativi per l'educazione imprenditoriale degli insegnanti, e Fulbright Research Scholar alla Ohio University (2017-2018), approfondendo pratiche emergenti nel medesimo ambito. Dal 2018 ha proseguito la sua attività accade-

mica a Bolzano, prima come RTD-A e RTD-B, poi come professore associato dal 2024. Ha ricevuto il Premio SIPED (2021), il Premio SIRD “Aldo Visalberghi” (2022) e il Premio Riccardo Massa (2026).

Alberto Parola: Professore Associato di Pedagogia sperimentale presso il dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università di Torino, insegna anche Metodologia della Ricerca Mediaeducativa e Tecnologie dell’Istruzione e dell’Apprendimento. È stato Consulente scientifico del Piano Nazionale Logos del MIUR, Direttore Educational della televisione universitaria ExtracampusTv (Università di Torino), Ideatore e coordinatore del progetto europeo On Air - European Media Education Project e Vice-Presidente del MED (Associazione Italiana per l’educazione ai media e alla comunicazione). Tra le ultime nomografie: (2025) *Visual education*. (2021) con M. G. Turri, *Legami vitali fra scuola, università e impresa. Il progetto «ScopriTalento»*.



Quest’opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l’attribuzione della paternità dell’opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un’altra opera, e ne esclude l’uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-464-0

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione

Sara Bornatici, Giancarlo Gola, Daniele Morselli, Alberto Parola

11

Sezione I

Educazione alla generatività: etica, gioia condivisa

A cura di Sara Bornatici

- | | | |
|------|--|----|
| I.1 | Stefano Salmeri • Il paradigma ermeneutico parola chiave per una pedagogia controcorrente | 20 |
| I.2 | Alberto Fornasari • Dal senso formativo al dissenso creativo: La Pedagogia Sperimentale come pratica critica e trasformativa | 28 |
| I.3 | Pierluca Turnone • Una pedagogia <i>con-corrente</i> ? Ripensare il senso formativo e il dissenso creativo in chiave vichiana | 35 |
| I.4 | Claudia Cirella • La <i>Rivista Pedagogica</i> (1908-1939) quale strumento creativo di dissenso per il fine dell'educazione | 41 |
| I.5 | Francesco Castelli • Donne che educano le donne. (Dis)senso formativo e creatività normativa in una comunità religiosa del sec. XIX | 48 |
| I.6 | Chiara Carletti • L'ironia come dispositivo pedagogico controcorrente: verso una cultura del dissenso creativo | 56 |
| I.7 | Valentina Meneghel • “ <i>Oasi ludica</i> ”. Per un'ermeneutica pedagogica del patrimonio ludico | 65 |
| I.8 | Maria Volpicelli • <i>Dell'insegnamento della storia</i> di Antonio Labriola: attualità di un classico della pedagogia | 72 |
| I.9 | Paola Bastianoni • L'arte di disobbedire: la pedagogia delle emozioni nei contesti educativi in trasformazione | 78 |
| I.10 | Sara Bornatici • Educare alla responsabilità del vivere: pace, futuri, ecosensibilità | 83 |
| I.11 | Daniel Boccacci • Contro gli immaginari spinati: riflessioni su pratiche narrative di bellezza e speranza per tempi incattiviti | 90 |
| I.12 | Tommaso Fratini • La posizione dell'outsider: pensiero autonomo e significato pedagogico | 98 |

I.13	Chiara D'Angelo, Chiara Savarino • L'esperienza educativa controvento di Franco Lorenzoni	105
I.14	Simone Toneatti • Il potenziale educativo della riduzione del danno: stimoli per una pedagogia contemporanea	113
I.15	Alessia Maria Fontanazza • Il Metodo Montessori tra teoria e azione nella scuola primaria	121
I.16	Antonio Molinari • Formare alla pace: cammini di partecipazione civile: "per... corri la pace" come dispositivo pedagogico emancipativo	129
I.17	Paola Greganti • "La scuola è il mondo": la scuola diffusa per il ripensamento critico e il rinnovamento dell'istruzione	137
I.18	Gabriella Calvano • Per un ateneo sostenibile "dal basso": l'implementazione della Lezione Zero all'Università di Bari	146

Sezione II

Margini che contano: vulnerabilità, alfabetismi e pensiero argomentativo

A cura di *Giancarlo Gola*

II.1	Giancarlo Gola • La curiosità come conoscenza: Prospettive neuropedagogiche	158
II.2	Vito Balzano • Restituire complessità alla marginalità educativa: prospettive pedagogiche tra povertà, liminalità e narrazioni generative	164
II.3	Rosa Cera • Un modello di educazione degli adulti "contro-corrente", democratico e creativo	174
II.4	Maria Luisa Mastrogiovanni • Se non lo dici non esiste: epistemologie del dissenso creativo per la prevenzione primaria della violenza di genere tra media education e AI literacy	182
II.5	Monica Banzato • Sensibilità interculturale e migrazione giovanile: un'indagine esplorativa tra studenti migranti adulti e adolescenti nei CPIA italiani	192
II.6	Giovanni Di Pinto • Il laboratorio autobiografico di Educazione Civica negli Istituti di Pena: un'occasione per contrastare la marginalità culturale e la subcultura delinquenziale	201
II.7	Sara Marchesani • Costruire contro-narrazioni: persone adulte con disabilità intellettiva e pratiche autobiografiche	208
II.8	Lavinia Pia Vaccaro • Decolonizzare lo sguardo: autoetnografia e decolonialità in una ricerca educativa	215

II.9	Giorgia Turnone • Fallibilità (ri)educativa? <i>L'Arancia meccanica</i> di Stanley Kubrick come dispositivo di riflessione controcorrente	223
II.10	Marco Cadavero • Universal Design for Working: un dispositivo pedagogico per la trasformazione sistemica dei luoghi di lavoro	229
II.11	Corrado Russo • Contrastare la povertà educativa e promuovere la coesione sociale nelle comunità marginalizzate attraverso le Infrastrutture di Ricerca: gli ambienti catalizzatori di conoscenza del progetto ITINERIS	237
II.12	Gerardo Pistillo • Idee per una scuola che cambia: Principi di una rivoluzione: educare alla diversità, progettare l'inclusione e sostenere l'accessibilità	246
II.13	Mirca Benetton • L'arte dell'umano: un approccio pedagogico alla rivalutazione del pensiero critico e creativo	254

Sezione III
Educazione e Cura:
partecipazione democratica, resilienza, giustizia educativa
A cura di *Daniele Morselli*

III.1	Vincenzo Salerno • Formare educatori resilienti e nonviolenti: un modello ispirato alle biografie di Danilo Dolci, Aldo Capitini e Tonino Bello	268
III.2	Alessia Travaglini • Crisi, resilienza, contesti: una rilettura pedagogica per sfatare miti e riduzionismi	279
III.3	Nicola Tenerelli • Costruire comunità educative sostenibili. L'attualità delle utopie di More e Campanella	286
III.4	Maria Ricciardi • Per una Pedagogia del Sud Globale: Senso formativo e dissenso creativo nelle periferie dell'essere e del mondo	294
III.5	Daniele Morselli • Dissentire per trasformare: il Change Laboratory come pratica di partecipazione democratica nella scuola dell'infanzia	306
III.6	Gennaro Balzano • Giovani e politica tra educazione al pensiero critico e partecipazione democratica	315
III.7	Rosaria Capobianco • Formare i docenti al "vero" apprendimento cooperativo: la progettazione del Jigsaw nei percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale	321
III.8	Farnaz Farahi • Il dissenso come atto pedagogico: il caso delle donne iraniane	330

III.9	Silvia Zanazzi • La voce del silenzio: Analisi delle proteste all'esame di stato, tra opposizione e ricerca di senso	338
III.10	Oscar Tiozzo Brasiola • Educazione al dissenso e linguaggi della partecipazione democratica: una ricerca esplorativa sul caso della «scena muta» all'Esame di Stato	347
III.11	Antonina Eugenia, Ferruzza Marchetta • Il ruolo del corpo nei processi di apprendimento: una ricerca per l'innovazione didattica universitaria	354
III.12	Gianluigi De Vito • La centralità pedagogica del «Progetto di vita personalizzato e partecipato»	361
III.13	Giampaolo Sabino • Arte urbana, senso formativo e dissenso creativo: prospettive pedagogiche per la rigenerazione sociale nel Progetto <i>Performing</i>	368
III.14	Nicola Basile • Strategia di base verso l'inclusione, la resilienza e la costituzione di un'aula di apprendimento formativo e educativo nella secondaria di primo grado	376
III.15	Michele Corriero • Educatori socio-pedagogici e Pedagogisti in servizio: formarsi ascoltando i propri bisogni formativi nella complessità dell'accoglienza di minorenni in difficoltà	387
III.16	Mario D'Avino • Semi di speranza: costruire resilienza e sostenibilità nella comunità educante	397
III.17	Luca Lanfranchi • «Pedagogia Terrestre» ed eco-coscienza resiliente: livelli teoratici e applicazione nel progetto DESENact	408
III.18	Katiuscia Vitagliano • Il capitale semantico e autobiografico come risorsa per vivere il post-umano	416
III.19	M. Antonietta Augenti • Spazio e tempo per l'inclusione: ripensare gli ambienti scolastici in chiave ecologica e sostenibile	424

Sezione IV

Educazione e Tecnologie: creatività, corpi digitali e immaginari futuri

A cura di *Alberto Parola*

IV.1	Raffaella Marigliano • Ripensare l'educazione nell'era digitale: epistemologie e pratiche della Pedagogia Generativa	436
IV.2	Alessandro Barca • Costruzione riflessiva della professionalità docente nella transizione post-digitale tra etica dell'IA e progettualità sostenibile ed inclusiva	444

IV.3	Roberta Marsicano • IA e didattica: tra nuove prospettive ed antiche preoccupazioni	456
IV.4	Laura Agrati • <i>AI image</i> e mito della caverna. Quando l'intelligenza artificiale "non coglie nel segno"	465
IV.5	Jacopo Masiero, Matteo Adamoli • L'Intelligenza Artificiale Generativa a scuola: una visione media educativa sul ruolo dell'insegnante	475
IV.6	Adriano Pantaleo • L'intelligenza artificiale a supporto della didattica: formazione e percezioni docenti	484
IV.7	Viviana Vinci, Pierangelo Barardi • Rallentare per educare: la prospettiva Slow Tech come pedagogia controcorrente nell'era dell'IA	494
IV.8	Carmela Paladino • Re.MaP, un modello per la formazione docenti: Le risorse territoriali nella progettazione didattica	503
IV.9	Giada Totaro • La Prototipazione Veloce di Robot Educativi come Pratica per la Ricerca Collaborativa: una Simulazione del Modello Robot di Telepresenza	511
IV.10	Federica Illuzzi, Gianluca Viola • La terza via: un percorso maieutico con l'agente IA Socrate	521
IV.11	Sara Vergallo • La matematica come strumento per l'alfabetizzazione all'intelligenza artificiale	535
IV.12	Elena Mantoet, Enrico Miatto • "GO – Beyond traditional education": l'IA per la progettazione e l'azione didattica, una indagine esplorativa con gli animatori digitali delle scuole di Formazione Professionale	548
IV.13	Valerio Massimo Marcone • ITS Academy e Intelligenza artificiale. La sfida "duale" per affrontare la transizione digitale: una prospettiva pedagogica	558
IV.14	Edoardo Renzi • Spazio digitale e Service Learning: pratiche educative per una cittadinanza controcorrente	567
IV.15	Alberto Parola • Educare alla decelerazione: immaginari del digitale, benessere cognitivo e percorsi di consapevolezza nella formazione contemporanea	574
IV.16	Cristina Venturi • La pedagogia Montessori in relazione alle tecnologie educative per contrastare l'analfabetismo digitale e favorire lo sviluppo del pensiero critico. Un'indagine esplorativa sulle competenze digitali di insegnanti a metodo e l'utilizzo delle tecnologie nell'ambiente implementato	590
IV.17	Mustafa Marchych • L'apprendimento individuale e sociale dell'italiano (L2) mediato dai social media come predittore della comunicazione interpersonale nel nuovo milieu culturale	598

II.10

Universal Design for Working: un dispositivo pedagogico per la trasformazione sistemica dei luoghi di lavoro

Marco Cadavero

Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"

Università Alma Mater Studiorum di Bologna; marco.cadavero@unibo.it

Abstract

Il contributo presenta l'Universal Design for Working (UDW) come dispositivo pedagogico controcorrente che ripensa criticamente i limiti delle politiche di *Diversity, Equity & Inclusion* (DEI) e del Diversity Management, spesso ridotti a tokenismo e "diversity washing". In un contesto di *backlash* conservatore, l'UDW assume dissenso critico e senso formativo per progettare "a monte" ambienti di lavoro accessibili e generativi, superando la logica riparativa degli accomodamenti ex post. Il modello intreccia intersezionalità, prospettiva ecologica e pluralità relazionale con i principi dell'Universal Design, articolandosi in quattro assi: accessibilità, coinvolgimento, rappresentazione e agentività, declinati lungo il ciclo di vita lavorativo. L'articolo illustra poi un disegno di sperimentazione pilota *mixed-methods* in amministrazioni, imprese ed enti del Terzo Settore e ne discute risultati attesi e limiti, con attenzione alle potenzialità dell'UDW di generare trasformazione sistemica.

Parole-chiave

Pedagogia controcorrente, universal design for working, inclusione lavorativa

1. Introduzione: dal tokenismo¹⁰ e dal *diversity washing* alla trasformazione sistemica

I luoghi di lavoro educano. Lo fanno silenziosamente, attraverso chi viene assunto e chi no, chi parla nelle riunioni e chi tace, quali corpi possono abitare quali spazi. Collocare l'Universal Design for Working (UDW) entro l'orizzonte della pedagogia controcorrente significa interrogare questa pedagogia implicita, domandarsi se riproduca o trasformi le asimmetrie esistenti e, soprattutto, se (e come) educi le persone a stare davvero nelle differenze. Le politiche di *Diversity, Equity & Inclusion* (DEI) e le pratiche di Diversity Management hanno avuto storicamente il

10 Il tokenismo indica pratiche di inclusione superficiale che inseriscono persone di gruppi minoritari per apparire inclusivi, senza modificare strutture di potere o cultura organizzativa.

merito di portare all'attenzione le disuguaglianze nei contesti organizzativi, ma la letteratura recente ne mette comunque in luce tre limiti strutturali: prevalenza di interventi correttivi ex post, rischio di *backlash*¹¹ conservatore quando le azioni sono percepite come simboliche o prescrittive e scarsa integrazione intersezionale (Rudman & Phelan, 2008; Shore, Cleveland & Sanchez, 2018; Thatcher, Hymer & Arwine, 2023). Sul piano economico, la letteratura manageriale segnala diffusamente come la correlazione fra eterogeneità dei team e performance resti fragile quando la diversità è trattata come leva esclusivamente reputazionale, priva di riprogettazioni strutturali.

La cronaca recente, d'altronde, lo conferma: tra il 2023 e il 2025 diverse grandi aziende tecnologiche, fra cui Google, Meta e Zoom, hanno ridotto strutture e programmi dedicati alla diversità e all'inclusione, mentre la nuova amministrazione statunitense ha avviato, a livello federale, lo smantellamento degli uffici e delle politiche DEI attraverso specifici ordini esecutivi. Questi smantellamenti e ridimensionamenti recenti evidenziano come, in assenza di riprogettazione sistemica, le politiche di inclusione restino vulnerabili ai cambiamenti di leadership e ai cicli economici. In questo scenario l'UDW è pensato come risposta "a monte" che sposta il focus dalla logica dell'accomodamento ragionevole a quella della progettazione universale e dall'idea di "inclusione" alla "convivenza delle differenze" (Acanfora, 2022). La domanda pedagogica di fondo diventa: quali condizioni materiali, organizzative e valoriali devono essere predisposte perché tutte e tutti possano partecipare al lavoro in modo non solo formalmente accessibile, ma realmente generativo di identità, agentività, appartenenza e cittadinanza attiva? Non si tratta di aggiungere misure per chi è percepito come "eccezione", ma di ripensare la normatività implicita dell'ipotetico lavoratore medio su cui sono stati costruiti tempi, spazi e regole, seguendo una logica *one-size-fits-all*.

Il contributo nasce in seno a un dottorato PNRR in Scienze Pedagogiche presso l'Università di Bologna e persegue un duplice obiettivo. Da un lato, argomentare l'urgenza dell'UDW come forma di pedagogia trasformativa, di dissenso critico e di senso formativo rispetto alle derive cosmetiche del paradigma DEI. Dall'altro, descrivere il disegno metodologico, i risultati attesi e i limiti di una prima *proof-of-concept* del framework, attraverso una sperimentazione pilota multisettoriale in Pubbliche Amministrazioni, imprese ed Enti del Terzo Settore.

2. Fondamenti teorici: dagli adattamenti ragionevoli alla co-progettazione universale delle differenze

La cornice teorica dell'UDW intreccia tre assi. Il primo è l'intersezionalità, che permette di leggere i dispositivi di esclusione là dove si incrociano genere, età,

11 Con "*backlash*" si intende la reazione negativa che si manifesta quando gruppi dominanti percepiscono come minacciose le politiche di diversità, equità e inclusione.

condizione di disabilità, status migratorio, neurodivergenze e appartenenze di classe, evitando approcci per “categorie” a compartimenti stagni, incapaci di cogliere il complesso intreccio delle traiettorie identitarie (Case, 2017; Thatcher et al., 2023). Il secondo asse è la pluralità relazionale: l’inclusione non è la somma di adattamenti individuali, ma un processo di co-costruzione dei significati professionali, in cui il reciproco riconoscimento diventa condizione dell’apprendimento adulto e dell’appartenenza (Canevaro, 2006). Il terzo è la prospettiva bio-ecologica di Bronfenbrenner (1979), che situa azione educativa e organizzativa dentro sistemi multilivello in interazione continua.

In questa chiave, il lavoro non è mero luogo di sostentamento o di esecuzione di compiti, ma spazio generativo di identità e cittadinanza attiva, in cui le persone imparano che cosa significa contare, prendere la parola, essere ascoltate. La tensione tra bisogno di appartenenza e bisogno di unicità, descritta in letteratura come nucleo dell’inclusione percepita (Shore et al., 2018), rende evidente come il design organizzativo incida su tale dialettica: se le regole non sono sensibili alla tensione tra riconoscersi nel gruppo ed esprimere la propria singolarità, l’inclusione resta proclamata ma fragile.

Un ulteriore elemento emerso dalla revisione riguarda il modo in cui l’idea di Universal Design è stata finora applicata ai contesti lavorativi. I riferimenti disponibili appaiono frammentari e prevalentemente orientati alla dimensione spaziale e infrastrutturale dei luoghi di lavoro (ergonomia, accessibilità architettonica, adeguamenti tecnologici). Manca, in altre parole, una traduzione dell’Universal Design che assuma il lavoro non come mero spazio fisico, ma come processo relazionale e formativo. Risultano infatti estremamente rari i tentativi di sistematizzare in chiave pedagogica e organizzativa l’insieme delle procedure, delle pratiche e dei dispositivi che scandiscono il ciclo di vita lavorativo (Björk, 2009; Sanford, 2016), soprattutto per quel che riguarda le Pubbliche Amministrazioni (Begnum & Igeltjörn, 2024). L’UDW si innesta precisamente in questo vuoto, configurandosi come primo tentativo sistematico di tradurre i principi dell’Universal Design in un framework operativo per l’intero ciclo di vita lavorativo capace di creare continuità tra educazione e lavoro attraverso la progettazione universale.

Sul piano del modello, l’UDW traduce i sette principi dell’Universal Design: uso equo, flessibilità, semplicità, percettibilità delle informazioni, tolleranza all’errore, basso sforzo fisico, dimensioni adeguate (Center for Universal Design, 1997) in quattro principi validi per il dominio lavorativo e li integra con la struttura neurodidattica dell’UDL (CAST, 2024). Questa articolazione quadripartita deriva dall’integrazione tra i sette principi dell’UD, la struttura tripartita dei principi dell’UDL e la necessaria aggiunta della dimensione sociale dell’accessibilità come preconditione nel mondo del lavoro.

Il framework si articola così in quattro principi fondanti: Accessibilità & Partecipazione (chi può lavorare e partecipare), Coinvolgimento & Appartenenza (perché vale la pena farlo), Rappresentazione & Comprensione (che cosa rende comprensibile e negoziabile il contesto professionale), Agentività & Espressione (come è possibile agire, contribuire, esprimersi). A questi si aggiunge un meta-

principio temporale, il “quando”, che declina ciascun asse lungo le fasi del ciclo di vita lavorativo: attrazione e reclutamento, *onboarding*, sviluppo e formazione, valutazione e partecipazione, *retention*, *offboarding* e transizioni.

Un elemento distintivo dell’UDW è la sua interoperabilità normativa e tecnica. Il framework è concepito per dialogare con standard consolidati come le WCAG 2.1 per l’accessibilità digitale e la ISO 45001 per i sistemi di salute e sicurezza, estendendo la nozione di rischio anche alle dimensioni psicosociali e cognitive, come da recente normativa europea. In ambito legislativo, l’UDW si allinea al Codice del Terzo Settore, al Codice dei Contratti Pubblici e ai principi costituzionali, oltre che all’Agenda 2030 (Goal 4, 5, 8, 10), offrendo un meta-telaio che riduce la frammentazione tra adempimenti, standard tecnici e criteri di impatto sociale.

Questa architettura consente a Pubbliche Amministrazioni, imprese e ETS di trasformare obblighi di *compliance* in leve di innovazione e *accountability*. L’UDW ipotizza benefici a cascata su tutti quei costi “invisibili” quali assenze da stress lavoro-correlato, infortuni e contenziosi, oltre che un potenziale accesso a strumenti di finanza sostenibile e a bandi che premiano l’impatto sociale. In questa prospettiva, la differenza cessa di essere “costo di conformità” e diventa leva strategica per coniugare efficienza e giustizia organizzativa.

3. Metodologia: co-costruire il cambiamento attraverso la ricerca partecipativa

Per esplorare la plausibilità pedagogica e organizzativa dell’UDW, la ricerca adotta un disegno sequenziale *mixed-methods* pensato per produrre una *proof-of-concept* del framework. L’impianto è ancorato a una Teoria del Cambiamento (ToC) articolata su due livelli: una ToC di progetto, che esplicita come le attività di ricerca dovrebbero produrre cambiamenti nelle conoscenze e negli strumenti disponibili; e una ToC per ciascun ente pilota, che collega i checkpoint UDW alle trasformazioni attese nei processi e nei vissuti.

La prima fase, qualitativa e partecipativa, prevede focus group intersezionali con circa trenta advocate portatrici e portatori di esperienze dirette di esclusione o di attivismo sul lavoro. I quattro assi dell’UDW, le linee guida e i checkpoint vengono discussi e riscritti collettivamente, in modo da verificarne validità concettuale, pertinenza e chiarezza linguistica. La selezione degli advocate avverrà tramite campionamento ragionato per massimizzare la diversità intersezionale, privilegiando persone con esperienza diretta di barriere lavorative e competenze di auto-rappresentanza, in collaborazione con reti associative, sindacali e del Terzo Settore.

La seconda fase consiste in una survey quantitativa rivolta ad almeno quattrocento rispondenti di Pubbliche Amministrazioni, imprese e ETS, finalizzata a misurare accettabilità e fattibilità percepite del framework, nonché timori ed aspettative rispetto alla sua implementazione. La survey sarà diffusa attraverso canali istituzionali e social professionali, con stratificazione per settore, dimensione organizzativa e ruolo del rispondente, per garantire rappresentatività.

La terza fase riguarda lo sviluppo degli strumenti digitali di supporto: una *dashboard* accessibile e *user-friendly*, progettata secondo i principi stessi dell'Universal Design, e un assistente di intelligenza artificiale addestrato sul framework UDW, checkpoint, norme, linee guida e buone pratiche per l'inclusione lavorativa. La *dashboard* raccoglierà i dati relativi ai quattro assi dell'UDW, restituendoli in forma di indicatori e visualizzazioni comprensibili, mentre l'assistente offrirà suggerimenti contestuali agli enti coinvolti, mantenendo il primato del giudizio umano e della negoziazione collegiale.

La quarta fase prevede uno studio pilota di sei mesi in tre enti selezionati, uno per ciascun settore. In ogni contesto l'UDW sarà introdotto in modo modulare, a partire da una formazione iniziale sui principi del framework e dalla scelta condivisa di uno o due processi chiave su cui intervenire. La *dashboard* fungerà da cruscotto di monitoraggio, permettendo di osservare nel tempo l'evoluzione di accessibilità, coinvolgimento, rappresentazione e agentività.

La quinta fase è dedicata alla valutazione d'impatto. In ciascun ente verrà costruita una Valutazione di Impatto Sociale (VIS) secondo il DM 72/2021, integrata da una stima del *Social Return on Investment* (SROI)¹² e da piccoli confronti quasi-controfattuali su assenteismo, turnover e rappresentanza intersezionale tra processi "trattati" e processi ancora non riprogettati. L'obiettivo non è produrre evidenze definitive, ma verificare la coerenza tra ipotesi di cambiamento e primi segnali osservabili, in una logica di valutazione intesa come dispositivo pedagogico di apprendimento organizzativo.

4. Risultati attesi: dall'inclusione formale all'agentività sostanziale

I risultati attesi dell'UDW si distribuiscono su tre piani interconnessi: pedagogico, organizzativo e socioeconomico. Sul piano pedagogico, il framework mira a restituire al lavoro la sua natura di contesto formativo, in cui si apprendono ruoli, linguaggi, forme di potere e possibilità di dissenso. Pedagogicamente, il cardine è l'agentività: riconoscere le lavoratrici e i lavoratori come coautori dei processi, nella prospettiva del *capability approach*¹³ (Sen, 1999), che pone libertà sostanziali e opportunità reali come prerequisiti della giustizia organizzativa. In termini di teoria dei giochi, l'UDW può essere anche letto come risposta al paradosso del liberale paretiano¹⁴ (Sen, 1970): un dispositivo che, progettando regole "*by design*", rialli-

12 Il *Social Return on Investment* (SROI) quantifica il valore sociale creato per ogni euro investito, traducendo impatti sociali in termini monetari.

13 Il *capability approach* (Sen, 1999) concepisce le capacità non come semplici competenze acquisite (*functionings*), ma come libertà sostanziali di scegliere e realizzare diversi modi di essere e fare.

14 Il paradosso del liberale paretiano (Sen, 1970) dimostra l'impossibilità teorica di garantire simultaneamente efficienza paretiana e libertà individuali minime in un sistema di scelta sociale.

nea i payoff e rende razionale l'equilibrio cooperativo, mostrando come efficienza allocativa e giustizia possano coesistere quando le condizioni di partenza sono riprogettate a monte. In questa prospettiva, che supera la dicotomia tra chi include (o esclude) e chi viene incluso (o escluso) per proporre una co-costruzione delle condizioni di partecipazione, il lavoro torna a essere un luogo generativo e trasformativo in cui differenze plurime diventano risorse di problem solving collettivo per l'innovazione sostenibile.

Sul piano organizzativo, la letteratura suggerisce che ambienti più accessibili e pratiche decisionali più trasparenti contribuiscano a ridurre assenze da stress lavoro-correlato, infortuni e turnover, oltre a migliorare la qualità delle relazioni nei team (Shore et al., 2018). L'UDW punta a incidere su questi esiti non con interventi episodici, ma tramite la riprogettazione sistemica dei processi lungo il ciclo di vita del lavoro. La costruzione di un indice di conformità UDW offrirà a ciascun ente un cruscotto sintetico per autovalutare la propria traiettoria di cambiamento.

Sul piano socioeconomico, ci si attende non solo una riduzione di alcuni costi materiali della non-inclusione, ma soprattutto un cambiamento nella qualità delle relazioni professionali e nella percezione di dignità lavorativa, con ricadute sulla capacità innovativa collettiva. L'accesso a strumenti di finanza sostenibile e a bandi premiali rappresenta una conseguenza, non il movente, di questa trasformazione. L'adozione dell'UDW dovrebbe rafforzare l'eleggibilità degli enti a bandi che premiano impatto sociale, parità di genere, occupazione di persone con disabilità, trasformando criteri percepiti come imposizioni in esiti coerenti con la propria missione educativa e sociale.

È importante riconoscere i limiti del progetto. La natura pilota dello studio, il numero ridotto di enti coinvolti e la partecipazione volontaria rendono impossibile generalizzare i risultati. Proprio per questo la valutazione è progettata come processo trasparente, in cui ipotesi e incertezze vengono rese esplicite e discusse con gli attori coinvolti. L'obiettivo non è proporre l'UDW come modello prescrittivo, ma come strumento in evoluzione, capace di apprendere dai contesti e di essere riadattato criticamente.

5. Conclusioni: la pedagogia controcorrente e il dissenso creativo come risorse trasformative

L'UDW si propone come esempio di pedagogia controcorrente perché mette in discussione la rappresentazione del lavoro come spazio neutro e statico, separato dalla trasformatività che dovrebbe contraddistinguere l'educazione. Controcorrente è lo spostamento dal soggetto da includere al contesto da trasformare; controcorrente è il riconoscimento del dissenso critico come risorsa formativa; controcorrente è l'uso di strumenti valutativi e digitali non per normalizzare, ma per rendere visibili e negoziabili le asimmetrie di potere e porvi rimedio in modo sistemico e strutturale.

Sul piano teorico, il framework cerca di tenere insieme intersezionalità, plura-

lità relazionale ed ecologia dei contesti, collegando l'Universal Design e l'UDL a una concezione del lavoro come spazio di convivenza delle differenze. Sul piano pratico, traduce questi riferimenti in principi, linee guida, checkpoint, strumenti digitali e procedure valutative, tentando di costruire un linguaggio condiviso tra pedagogia, organizzazione, diritto ed economia. In questa prospettiva l'economia civile di Bruni e Zamagni (2004) offre una chiave preziosa: tenere insieme istanze di efficienza utilitaristica, doveri di giustizia deontologica e fraternità cooperativa. Questa triade etica, che potremmo sintetizzare nel motto «*Déontologie, Utilitarisme, Fraternité!*», permette di leggere la differenza non come costo ma come risorsa di sviluppo condiviso, superando sia l'approccio puramente normativo che quello esclusivamente strumentale.

Se la sperimentazione pilota confermerà anche solo in parte le ipotesi formulate, l'UDW potrà offrire a Pubblico, Privato e Terzo Settore una grammatica comune per legare efficienza organizzativa e giustizia sociale, trasformando la differenza da costo a leva strategica. In un tempo segnato da regressioni identitarie e da nuove precarietà, pensare il lavoro come spazio di progettazione universale significa rilanciare un patto sociale in cui accessibilità, coinvolgimento, rappresentazione e agentività non siano concessioni occasionali, ma prerequisiti esigibili di ogni organizzazione che voglia dirsi realmente democratica.

Resta aperta la questione della trasferibilità del modello oltre i contesti maggiormente motivati. Sviluppi futuri della ricerca richiederanno l'integrazione di dispositivi di facilitazione e supervisione pedagogica (e tecnologica) per accompagnare i gruppi di lavoro nell'elaborazione di conflitti e resistenze, riconoscendo che ogni trasformazione organizzativa mobilita dimensioni affettive, identitarie e di potere che non possono essere ridotte a mere procedure tecniche. Solo attraverso questa consapevolezza educativa l'UDW potrà mantenere la propria promessa trasformativa senza scivolare in un tecnicismo prescrittivo. Sarà necessario verificare come l'UDW agisca in organizzazioni attraversate da conflitti, vincoli di bilancio e trasformazioni tecnologiche rapide. Qualunque sia l'esito, il solo gesto di co-progettare con lavoratrici e lavoratori spazi, tempi e significati del lavoro rappresenta già un atto di dissenso creativo rispetto a un ordine che tende a naturalizzare gerarchie e disuguaglianze. In questa tensione generativa fra vincoli e possibilità si gioca la portata pedagogica e trasformativa dell'Universal Design for Working e, forse, la capacità delle organizzazioni del futuro di immaginare un lavoro che non sia solo produzione e inclusione nominale, ma reale convivenza delle differenze per la cittadinanza attiva.

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2022). *Di pari passo. Il lavoro oltre l'idea di inclusione*. Luiss University Press.
- Begnum, M.E.N. & Igeltjørn, A. (2024). Universal design of public services: A case study of the Norwegian Labour and Welfare Administration. In K.S. Fuglerud, W.V. Leister & J.C. Torrado Vidal (Eds.), *Universal Design 2024: Shaping a Sustainable*,

- Equitable and Resilient Future for All* (pp. 388–395). IOS Press. <https://doi.org/10.3233/SHTI241032>
- Björk, E. (2009). Many become losers when the Universal Design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring Universal Design principles. *Technology and Disability*, 21(4), 117–125. <https://doi.org/10.3233/TAD-2009-0286>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruni, L. & Zamagni, S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Il Mulino.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Erickson.
- Case, K.A. (2017). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Routledge.
- CAST. (2024). *Universal design for learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design, version 2.0*. North Carolina State University. <https://design.ncsu.edu/wp-content/uploads/2022/11/principles-of-universal-design.pdf>
- Rudman, L.A. & Phelan, J.E. (2008). Backlash effects for disconfirming gender stereotypes in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 28, 61–79. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2008.04.003>
- Sanford, J.A. (2016). Universal Design as a Human Factors Approach to Return to Work Interventions for People with a Variety of Diagnoses. In I.Z. Schultz & R.J. Gatchel (Eds.), *Handbook of Return to Work: From Research to Practice* (pp. 403–419). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7627-7_23
- Sen, A.K. (1970). The impossibility of a Paretian liberal. *Journal of Political Economy*, 78(1), 152–157. <https://doi.org/10.1086/259614>
- Sen, A.K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Shore, L.M., Cleveland, J.N. & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28(2), 176–189. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.003>
- Thatcher, S.M.B., Hymer, C.B. & Arwine, R.P. (2023). Pushing back against power: Using a multilevel power lens to understand intersectionality in the workplace. *The Academy of Management Annals*, 17(2), 710–750. <https://doi.org/10.5465/annals.2021.0210>