

Cristina Gaggioli e Sara Casale

Spazi che accolgono, relazioni che curano

Il tutor come facilitatore
nell'università inclusiva

ERICA

Nuova serie

Educare alla Responsabilità
per Includere in una Cittadinanza Attiva



FrancoAngeli



La crescente complessità che caratterizza le comunità sociali contemporanee, segnata da fenomeni quali disabilità, marginalità, ospedalizzazione, migrazioni, devianza, dipendenze e nuove forme di fragilità, unitamente alla trasformazione delle tradizionali agenzie educative e alla progressiva frammentazione delle reti di solidarietà sociale, determina l'emergere di bisogni educativi sempre più articolati e inderogabili. A tali bisogni è necessario rispondere attraverso strumenti professionali capaci di integrare competenze di ricerca, solidità tecnico-operativa e sensibilità pedagogica.

Le urgenze educative, tanto storicamente consolidate quanto emergenti, trovano nella Collana ERICA uno spazio scientifico e culturale orientato a coniugare rigore metodologico e attenzione alla persona, radici teoriche e innovazione, continuità e creatività, con particolare riferimento ai contesti ad alta complessità educativa e sociale. In tale cornice, la Collana ERICA accoglie e promuove contributi che affrontano, in modo critico e fondato, anche il ruolo delle nuove tecnologie digitali, della robotica educativa e sociale e dell'intelligenza artificiale. Tali ambiti sono considerati non come meri strumenti tecnici, ma come ambienti culturali e dispositivi pedagogici complessi, in grado di incidere sui modelli di intervento, sulle pratiche educative e sulle relazioni di aiuto. Le tecnologie emergenti pongono nuove sfide etiche, epistemologiche e professionali, ma rappresentano al contempo significative opportunità per la promozione dei processi di inclusione, della personalizzazione degli interventi e dell'ampliamento delle possibilità di accesso, comunicazione, apprendimento e autodeterminazione nei diversi contesti di vita.

Risulta dunque evidente come **ERICA** (calluna vulgaris) non sia soltanto un acronimo o un velleitarismo retorico, ma incarni profondamente lo spirito della Collana. È arbusto sempreverde che nasce, si sviluppa e vive in climi difficili, in territori complessi caratterizzati da terreni non particolarmente ubertosi. Ha colori tenui, non ama le tinte forti e i contrasti rutilanti. Cresce con pervicacia e forte determinazione. L'inclemenza e l'asprezza del gelo non risultano essere ostacolo: basta il tiepido sole di brevi primavere e di brevissime estati per farla riprendere dal torpore e dal rigore invernale. È fedele alla sua terra e alle sue terre, dà sicurezza e serenità a chi la incontra nel suo procedere per terreni aspri e selvaggi, ancora inesplorati, accompagna il viandante e gli dà la forza per proseguire il cammino, per conquistare il suo spazio vitale, per prendere coscienza del suo essere e del suo esserci qui ed ora. Le sue branche ramosi sono utilizzate per farne ramazze, lavoro umile, ano-

nimo, ma senz'altro necessario alla sopravvivenza che la accomuna all'impegno pedagogico, speso nella quotidianità delle relazioni umane, nella ricerca in situazione, oltre che nelle sedi decisionali delle politiche educative.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi con l'obiettivo di fornire strumenti interpretativi ed operativi (di sistemazione teoretica e di comprensione-intervento in situazione) relativi alle sfide dei bisogni educativi emergenti, ovvero dal riconoscimento e dalla valorizzazione della differenza nei diversi contesti e nelle diverse forme in cui essa si manifesta.

Si intende promuovere lo sviluppo delle opportune competenze professionali, eticamente sostanziate e disciplinarmente integrate, secondo una logica di sistema, capaci di dare avvio, continuità, qualità e, quindi, riconoscimento sociale ed istituzionale, alle "buone pratiche". Perché tutto questo abbia efficacia e continuità necessita del contributo di molti. Con questo spirito **ERICA** è aperta a chi, con salda intenzionalità educativa, rigoroso impegno scientifico, comunanza di visioni e prospettive, senta il desiderio di condividere suggestioni, riflessioni, ricerche per contribuire all'affermazione del riconoscimento dei diritti di ognuna/o.

Comitato scientifico

Samantha Armani, Università di Genova

Andrea Bobbio, Università della Valle d'Aosta

Rita Cersosimo, Università di Genova

Rosita Deluigi, Università di Macerata,

Donatella Fantozzi, Università di Pisa

Laura Fedeli, Università di Macerata

Lucia Ferlino, ITD-CNR

Giovanni Fulantelli, ITD-CNR

Cristina Gaggioli, Università per gli stranieri Perugia

Arianna Marci, Università di Genova

Alessandra Modugno, Università di Genova

Nigel Newbutt, University of Florida

Agostino Portera, Università di Verona

Alessandra Romano, Università di Siena

Moirà Sannipoli, Università di Perugia

Tamara Zappaterra, Università di Ferrara

Łukasz Tomczyk, Jagiellonian University in Kraków

I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.

Cristina Gaggioli e Sara Casale

Spazi che accolgono, relazioni che curano

Il tutor come facilitatore
nell'università inclusiva

ERICA

Nuova serie

Educare alla Responsabilità
per Includere in una Cittadinanza Attiva



FrancoAngeli 

Il volume è stato realizzato con i fondi del progetto PRO_BEN2 – MOEBIUS2 – Movimento, Equilibrio, Benessere in una Università sostenibile 2 PROBEN2024_000003, CUP di progetto: D53C24006070001 e con fondi “Centro Maria Montessori”.

Le autrici dichiarano che, nella fase di stesura del presente volume, sono stati impiegati strumenti di IA generativa esclusivamente per la revisione linguistica e l’ottimizzazione stilistica. Il controllo finale dei contenuti e la responsabilità scientifica dell’opera restano integralmente a carico dell’autore.

Isbn e-book Open Access: 9788835199052

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore.
L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunica sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi inseriti nel volume sono forniti dalle autrici. L’editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Prefazione , di <i>Tamara Zappaterra</i>	pag.	7
Introduzione	»	9
1. Università, inclusione e benessere: una lettura ecologica del funzionamento studentesco , di <i>Cristina Gaggioli</i>	»	15
1.1. Trasformazioni del contesto universitario contemporaneo	»	15
1.2. Culture inclusive e benessere nei contesti universitari	»	21
1.3. Politiche inclusive e promozione del benessere in ambito universitario	»	28
1.4. Pratiche inclusive per il benessere all'università	»	35
2. La figura del tutor come facilitatore nel contesto universitario , di <i>Cristina Gaggioli</i>	»	44
2.1. Il facilitatore come mediatore in una realtà complessa	»	44
2.2. La dimensione relazionale nei processi di accompagnamento formativo universitario	»	52
2.3. La dimensione metodologica nella mediazione inclusiva dei processi di apprendimento	»	61
2.4. La dimensione organizzativa nella struttura dei percorsi di facilitazione universitaria	»	72
3. La costruzione della postura facilitante: il modello di ricerca-formazione del progetto MoEBIUS , di <i>Sara Casale</i>	»	82
3.1. La transizione universitaria tra vulnerabilità e nuove sfide inclusive	»	82

3.2. Dalla competenza disciplinare alla postura riflessiva: la formazione del tutor facilitatore	»	85
3.3. Il modello formativo MoEBIUS	»	90
3.4. L'impianto della ricerca-formazione e l'analisi relazionale dell'esperienza	»	93
3.5. La Scheda del tutor facilitatore: la scrittura riflessiva come oggettivazione dell'esperienza	»	96
3.6. Traiettorie evolutive per i servizi di supporto	»	100
4. Modellizzazione degli strumenti e prospettive di scalabilità , di <i>Sara Casale</i>	»	102
4.1. La Scheda del tutor facilitatore	»	102
4.2. Il protocollo di supervisione pedagogica: struttura e funzioni	»	106
4.3. Il MOOC MoEBIUS: un ecosistema digitale per la scalabilità del modello formativo	»	108
5. Dalla visione all'azione: il facilitatore in MoEBIUS , di <i>Alice Aguiari</i>	»	113
5.1. Spazi della cura: il caso Aula Monia Andreani	»	115
5.2. Tempi e spazi della cura: i laboratori di UniStraPG	»	122
5.3. Mediazione della cura: i laboratori interculturali	»	138
Allegati	»	145
Allegato 1 - Modello di Scheda del tutor facilitatore	»	145
Allegato 2 - Elenco giochi Ludoteca Aula Monia Andreani	»	150
Bibliografia	»	153

Prefazione

di *Tamara Zappaterra*

L'Università attuale ha tra le sue priorità la tutela del benessere e la promozione dell'equità e adotta un approccio trasversale che integra le politiche inclusive in tutti gli ambiti della programmazione e della pianificazione degli atenei. Tale visione strategica si estrinseca in politiche di inclusione che prevedono l'erogazione di attività di accoglienza, supporto e accompagnamento volte ad assicurare il diritto allo studio alla componente studentesca con strumenti e servizi che contribuiscono all'eliminazione di tutte quelle barriere, siano esse di natura architettonica, didattica o psicologica che spesso ostacolano il diritto alla realizzazione sociale e personale.

Il presente volume si inserisce in una tal cornice teorica e prassica, in cui il diritto all'istruzione nella sua forma più elevata, quella accademica, si sposa con il mantenimento e la ricerca del benessere psicofisico e con la possibilità di formazione, nella presa d'atto che il processo di apprendimento si gioca in un contesto mai neutro, ma sempre attraversato da variabili ambientali, contestuali e personali.

I diversi modelli di funzionamento che la diversità della popolazione studentesca oggi esprime testimoniano da un lato un approdo civile e sociale, dall'altro la capacità della ricerca scientifica di rinnovare e innovare la didattica per rendersi efficace e funzionale per studentesse e studenti che possono avere una fragilità e/o incontrare delle barriere nel loro percorso di studi.

L'elemento centrale da cui parte la ricerca presentata da Gaggioli e Casale è la dimensione emotivo-affettiva, cuore pulsante del processo di apprendimento, da cui si irradia la riflessione metodologica sul ruolo dell'ambiente di apprendimento, e in specie dello spazio educativo/didattico di derivazione montessoriana, e sulla dimensione mediatrice del tutor-facilitatore.

La ricerca scientifica ha da tempo validato il ruolo del tutor universitario come positivo. Egli svolge una funzione educativa come accompagnamento pedagogico volto a favorire la partecipazione e il successo formativo degli studenti, attraverso la relazione di ascolto, dialogo e la valorizzazione delle risorse

individuali. Il tutor facilita i processi di apprendimento, sostiene la riflessione critica e contribuisce a rimuovere gli ostacoli che possono limitare il percorso universitario, senza tuttavia sostituirsi allo studente nelle scelte e nelle responsabilità che caratterizzano il suo percorso, anzi contribuendo a sostenere la sua scoperta di sé, la sua consapevolezza e la sua autodeterminazione.

L'ulteriore elemento che ispira la ricerca delle autrici è la chiara matrice montessoriana - grazie al contributo del CeRiMM - nel riconoscimento dello spazio come elemento educativo intenzionalmente progettato. Tale concezione assume una profonda attualità e innovatività nel contesto universitario. Ripensare gli spazi dell'apprendimento in ambito accademico significa superare l'idea dell'aula come luogo esclusivamente deputato alla trasmissione frontale del sapere, per riconoscerla come ambiente capace di sostenere processi di apprendimento attivo, collaborazione, riflessività e costruzione condivisa della conoscenza. Significa altresì riconoscere anche spazi altri dalle aule ugualmente come luoghi di apprendimento. In questa prospettiva, la qualità pedagogica dello spazio non dipende unicamente dalla sua configurazione architettonica, ma dalla sua capacità di favorire interazioni significative, accessibilità, flessibilità e partecipazione.

Questa prospettiva assume una rilevanza ancora maggiore alla luce delle più recenti teorie sulla formazione accademica e sull'inclusione, che riconoscono l'ambiente fisico, digitale e relazionale come componente essenziale dell'esperienza educativa. Lo spazio diventa così una dimensione pedagogica che contribuisce a promuovere appartenenza, benessere, partecipazione e successo formativo. In ambito universitario ciò significa progettare ambienti che non siano semplicemente accessibili, ma abilitanti, capaci di sostenere autodeterminazione, agency e inclusione, in coerenza con i principi dell'approccio Universal Design for Learning e con una didattica centrata sulla persona e sui diversi modelli di funzionamento che possono caratterizzarla.

Introduzione

Che cosa significa, oggi, abitare l'università?

È questa la domanda che orienta il presente volume e ne definisce l'orizzonte interpretativo, inscrivendosi entro una riflessione che assume una prospettiva ecologica e sistemica dei processi formativi. In tale direzione, il lavoro prende avvio nel quadro delle iniziative promosse dal Programma PRO-BEN, volto alla promozione del benessere psicofisico e al contrasto del disagio nella popolazione studentesca universitaria. Nato entro una cornice prevalentemente clinica e preventiva, il programma ha progressivamente ampliato il proprio significato, configurandosi come occasione per interrogare non soltanto le condizioni individuali degli studenti, ma anche i contesti nei quali tali condizioni prendono forma.

È proprio in questa tensione che si colloca la prospettiva qui assunta. Senza sottrarre rilevanza alle dimensioni psicologiche ed emotive, il volume propone una lettura che mette al centro l'ambiente, inteso come insieme dinamico di condizioni materiali, relazionali e simboliche che orientano i processi di apprendimento. L'università emerge così come un ecosistema complesso, nel quale spazi, tempi, pratiche e relazioni concorrono a rendere possibile, o al contrario a ostacolare, la partecipazione piena alla vita accademica.

In questa prospettiva, il concetto di ambiente di apprendimento assume una valenza epistemica e progettuale insieme. Non si tratta di uno sfondo neutro, ma di una trama viva che qualifica l'esperienza formativa, incidendo sui modi in cui gli studenti e le studentesse possono accedere ai contenuti, coinvolgersi nei processi e trovare forme efficaci di espressione. La riflessione pedagogica contemporanea ha ampiamente mostrato come il rinnovamento delle pratiche didattiche passi attraverso una riconsiderazione dei contesti, secondo un approccio olistico che sposta l'attenzione dai prodotti ai processi e dall'insegnamento all'apprendimento.

All'interno di tale orizzonte, si fa spazio una concezione dell'ambiente come dispositivo capace di rivelare possibilità (Montessori, 1950). Un

ambiente che non impone, ma prepara; non dirige, ma orienta; non uniforma, ma accoglie la pluralità dei modi di apprendere. Quando è pensato in modo intenzionale, esso può infatti rendere visibili energie e potenzialità altrimenti trattenute, non attraverso l'azione diretta, ma tramite la rimozione di ciò che ostacola, limita o esclude. In questa capacità di “far emergere” più che di “plasmare” si riconosce una linea pedagogica che continua a interrogare profondamente i contesti educativi contemporanei.

Il lavoro del CeRiMM (Centro di Ricerca Maria Montessori) dell'Università per Stranieri di Perugia si inserisce in questa tradizione, assumendola come chiave per rileggere anche le finalità del Programma PRO-BEN. In tale prospettiva, il benessere non appare più soltanto come una condizione individuale da promuovere o ripristinare, ma come esito di configurazioni ambientali che facilitano o ostacolano l'accesso, il coinvolgimento e il senso di appartenenza. È in questo intreccio tra soggetti e contesti che si gioca la qualità dell'esperienza universitaria, secondo un'impostazione coerente con il modello bio-psico-sociale e le più recenti prospettive sulla progettazione inclusiva, tra cui l'approccio Universal Design for Learning (UDL), che individua nella motivazione, nell'accessibilità e nella possibilità di espressione tre dimensioni fondamentali dell'apprendere.

All'interno di questa cornice, anche la figura del tutor-facilitatore assume un significato peculiare. La sua azione si iscrive in una postura discreta e intenzionale, che si esercita innanzitutto attraverso l'osservazione e la cura del contesto. Una volta predisposte le condizioni, l'intervento si fa leggero, mirato, non direttivo, orientato a sostenere i processi emergenti piuttosto che a determinarli. Si tratta di una presenza che accompagna, che rende possibile, che agisce per sottrazione più che per aggiunta, contribuendo a costruire ambienti più accessibili, partecipativi e capacitanti.

Le esperienze sviluppate nell'ambito del progetto MoEBIUS offrono un terreno concreto entro cui tali prospettive hanno potuto essere esplorate e rielaborate, consentendo di intrecciare dimensione teorica e pratica e di mettere alla prova modelli di intervento orientati alla trasformazione dei contesti. Ne emerge un'immagine dell'università come spazio in divenire, chiamato a confrontarsi con la complessità delle traiettorie studentesche e a riconoscere la diversità dei funzionamenti come condizione ordinaria.

Le pagine che seguono restituiscono l'esito di questo percorso, proponendo una riflessione che, a partire da un programma nato in ambito psicologico, ne rilegge le potenzialità in chiave pedagogica e si articola in un itinerario che intreccia riflessione teorica e restituzione di pratiche, muovendosi lungo una progressiva messa a fuoco dei livelli che concorrono a qualificare l'esperienza universitaria in chiave inclusiva. Il primo capitolo colloca il tema del benessere entro le trasformazioni del contesto accademico

contemporaneo, proponendo una lettura ecologica del funzionamento studentesco che consente di superare visioni individualistiche e di riconoscere il ruolo delle condizioni ambientali, culturali e organizzative. In questo quadro, le politiche e le infrastrutture del benessere, tra cui il Programma PRO-BEN e il progetto MoEBIUS, emergono come dispositivi capaci di attivare pratiche orientate alla partecipazione e alla cura educativa.

Il secondo capitolo approfondisce la figura del tutor-facilitatore, delineandone la funzione di mediazione nei contesti complessi e restituendone la densità pedagogica. Le diverse forme di accompagnamento vengono rilette come dispositivi relazionali orientati all'ascolto, alla promozione dell'autonomia e alla costruzione di contesti accessibili, evidenziando come la facilitazione incida sulle molteplici dimensioni del funzionamento.

Il terzo e il quarto capitolo restituiscono il lavoro di ricerca-formazione condotto da Sara Casale e sviluppato nell'ambito del progetto MoEBIUS, soffermandosi sui processi di costruzione della postura facilitante e sugli strumenti che ne sostengono l'esercizio riflessivo. La descrizione del modello formativo, della scrittura come dispositivo di oggettivazione dell'esperienza e delle pratiche di supervisione pedagogica consente di leggere la formazione dei tutor come spazio generativo, capace di produrre competenze situate e trasferibili. In questa direzione, la modellizzazione degli strumenti e l'apertura a dispositivi digitali come il MOOC delineano possibili traiettorie di sviluppo e diffusione, orientate alla sostenibilità e alla scalabilità delle esperienze.

Il quinto capitolo, infine, riporta il lettore sul terreno delle pratiche, assumendo una connotazione più spiccatamente esperienziale. In esso la visione pedagogica trova concretezza nei dispositivi attivati all'interno dell'Università per Stranieri di Perugia, attraverso la restituzione delle attività realizzate e il racconto diretto della tutor-facilitatrice Alice Aguiari, che dà voce ai processi, alle scelte e alle azioni messe in atto nei contesti. Gli spazi, i tempi e le mediazioni della cura vengono qui restituiti attraverso esperienze laboratoriali che rendono visibile il lavoro sull'ambiente, evidenziandone la capacità di sostenere il benessere in una prospettiva integrata, che tiene insieme dimensioni corporee, relazionali e simboliche.

Nel suo insieme, il presente lavoro non intende proporre un modello da replicare, né offrire soluzioni prescrittive. Piuttosto, ambisce a rendere leggibile un processo, a condividere una modalità di interrogazione dei contesti e a suggerire possibili direzioni di lavoro. In questo senso, l'esperienza presentata può costituire una risorsa per altri atenei, non in quanto riferimento da assumere in modo lineare, ma come occasione per generare riflessioni, adattamenti e ulteriori sviluppi, nel rispetto delle specificità locali e delle differenze che attraversano i contesti. È in questa apertura, più che nell'esemplarità, che si colloca il contributo del volume al dibattito contemporaneo

sull'università inclusiva, intesa come un'istituzione che, nel confrontarsi con la complessità contemporanea, è chiamata a ripensarsi, assumendo la diversità dei funzionamenti come condizione ordinaria e non eccezionale.

Abitare l'università, in questa prospettiva, non coincide quindi con l'adeguarsi a percorsi predefiniti, ma con la possibilità di partecipare in modo pieno e significativo alla vita accademica, vedendo riconosciute le proprie modalità di apprendimento, i propri tempi e le proprie forme di presenza. È in questa possibilità di esserci, di trovare spazio, di essere riconosciuti, che il benessere assume una dimensione propriamente educativa.

Queste pagine raccontano come.

Nota sull'uso del linguaggio inclusivo

Il volume adotta un approccio pluralista al linguaggio inclusivo rispetto all'identità di genere, riconoscendo che non esiste una soluzione univoca e definitiva. Le scelte redazionali riflettono la volontà di sperimentare diverse strategie per rendere visibili le questioni legate alla disparità di genere e al riconoscimento delle identità, con l'obiettivo di stimolare una riflessione critica sulla loro adozione nei linguaggi accademici. Le autrici hanno impiegato, quando possibile, forme inclusive differenti, alternando strategie che valorizzano la differenza, come l'uso di espressioni del tipo «gli studenti e le studentesse», a soluzioni orientate alla neutralizzazione, come collettivi, «comunità studentesca», «individui». Non è stato invece possibile applicare in modo sistematico segni o codici sostitutivi per riferirsi a persone non binarie, quali asterisco, chiocciola, u o schwa. Tali forme, pur dotate di valore politico e simbolico, possono infatti creare ostacoli di accessibilità e leggibilità per chi utilizza sintesi vocali, per persone con disturbi specifici dell'apprendimento o per lettori e lettrici con diversa competenza linguistica. Laddove il linguaggio inclusivo non è stato adottato in modo uniforme, la scelta risponde esclusivamente all'esigenza di garantire fluidità del testo e massima leggibilità. In tali casi, il maschile sovraesteso è impiegato con valore ampio e non marcato, inteso come forma comprensiva e rappresentativa di tutte le identità di genere.

1. Università, inclusione e benessere: una lettura ecologica del funzionamento studentesco

di *Cristina Gaggioli*

C'era una volta un re che si chiamava Trentatré. Un giorno Trentatré pensò che un re deve essere giusto con tutti. Chiamò Sberleffo, il buffone di corte: “Io voglio essere un re giusto – disse Trentatré al suo buffone – così sarò diverso dagli altri e sarò un bravo re”. “Ottima idea maestà” – rispose Sberleffo con uno sberleffo. Contento dell’approvazione il re lo congedò. “Nel mio regno – pensò il re – tutti devono essere uguali e trattati allo stesso modo”. In quel momento Trentatré decise di cominciare a creare l’uguaglianza nel suo palazzo reale. Prese il canarino dalla gabbia d’argento e gli diede il volo fuori dalla finestra: il canarino ringraziò e sparì felice nel cielo. Soddisfatto della decisione presa, Trentatré afferrò il pesce rosso nella vasca di cristallo e fece altrettanto, ma il povero pesce cadde nel vuoto e morì. Il re si meravigliò molto e pensò: “Peggio per lui, forse non amava la giustizia”. Chiamò il buffone per discutere il fatto. Sberleffo ascoltò il racconto con molto rispetto, poi gli consigliò di cambiare tattica. Trentatré, allora, prese le trote dalla fontana del suo giardino e le gettò nel fiume: le trote guizzarono felici. Poi prese il merlo dalla gabbia d’oro e lo tuffò nel fiume, ma questa volta fu il merlo a rimanere stecchito. “Stupido merlo – pensò Trentatré – non amava l’uguaglianza”. E chiamò di nuovo il buffone Sberleffo per chiedergli consiglio. “Ma insomma! – gridò stizzito il re – come farò a trattare tutti allo stesso modo?”. “Maestà – disse Sberleffo – per trattare tutti allo stesso modo bisogna, prima di tutto, riconoscere che ciascuno è diverso dagli altri. La giustizia non è dare a tutti la stessa cosa, ma dare a ciascuno il suo.

La favola del re Trentatré
di Claudio Imprudente

1.1. Trasformazioni del contesto universitario contemporaneo

L’esperienza universitaria contemporanea si configura sempre più come un processo formativo complesso, multidimensionale e situato, nel quale l’apprendimento non può essere interpretato esclusivamente come acquisizione di conoscenze disciplinari o come esito di prestazioni individuali, ma deve essere

compreso all'interno dell'interazione dinamica tra caratteristiche personali degli studenti e condizioni contestuali offerte dall'istituzione accademica. In questa prospettiva ecologica (Sannipoli, 2015), il successo formativo non coincide con il solo rendimento accademico, bensì con la possibilità per ciascuno studente di partecipare in modo significativo alla vita universitaria, sviluppare *agency*, costruire identità e progettualità esistenziale e sperimentare condizioni di benessere nel percorso di studio (Fiorucci et al., 2025).

Le trasformazioni che hanno interessato l'università negli ultimi decenni (Borrelli e Stazio, 2018), investita dalle sfide demografica e digitale (Cappa e Gavosto, 2025) hanno profondamente modificato la natura dell'esperienza accademica, oggi caratterizzata non soltanto dall'eterogeneità crescente della popolazione studentesca e dalla digitalizzazione dei processi didattici e amministrativi, ma anche dall'accelerazione dei tempi di apprendimento e valutazione.

L'università non è più un contesto relativamente omogeneo e selettivo, ma un ambiente attraversato da differenze culturali, socio-economiche, linguistiche, cognitive e biografiche sempre più marcate, che rendono l'apprendimento universitario un'esperienza altamente variabile e situata.

I processi di democratizzazione sociale e la crescente consapevolezza che l'accesso alla cultura e alla formazione costituiscono strumenti di emancipazione e sviluppo individuale rappresentano inevitabilmente fattori altamente migliorativi. Essi contribuiscono, infatti, alla riduzione delle discriminazioni e delle marginalità, promuovendo la piena cittadinanza e ridefinendo la sfida universitaria. Non si tratta più semplicemente di garantire l'accesso alla formazione e ai servizi, ma valutare se questi siano effettivamente capaci di sostenere l'autonomia, la realizzazione personale e le aspirazioni di ciascuno studente, trasformando l'università in un ambiente educativamente capacitante e inclusivo (Bellacicco, 2017).

Parallelamente, l'ingresso pervasivo delle tecnologie digitali ha ridefinito tempi, spazi e modalità dell'apprendimento, introducendo opportunità di accesso, flessibilità e connessione, ma anche nuove richieste di autoregolazione, gestione informativa e competenza organizzativa. Gli studenti sono oggi chiamati a muoversi in ambienti ibridi, in cui presenza e distanza, sincrono e asincrono, formale e informale si intrecciano, richiedendo capacità di orientamento e di gestione del proprio percorso di studio significativamente più complesse rispetto al passato (Ranieri e Gaggioli, 2025).

Tali trasformazioni, pur ampliando le possibilità di accesso al sapere, espongono tuttavia a nuove forme di disorientamento, sovraccarico cognitivo e frammentazione dell'esperienza formativa (Rizzato e De Beni, 2018).

Negli ultimi decenni, infatti, i sistemi di istruzione superiore e le singole università sono stati attraversati da profondi processi di ristrutturazione che

hanno coinvolto logiche culturali, modelli organizzativi e pratiche educative (Piromalli, 2023).

L'università contemporanea, sempre più segnata da logiche di standardizzazione, burocratizzazione e performatività (Balzano, 2025), si configura quindi come un campo sociale complesso e in continua negoziazione, nel quale si intrecciano esperienze soggettive, pratiche istituzionali consolidate, dispositivi di regolazione pubblica e processi di trasformazione culturale, costantemente prodotti e riprodotti dall'interazione tra attori, istituzioni e strutture.

In questo scenario, l'università contemporanea si espone sempre più frequentemente al rischio di essere attraversata da logiche efficientistiche e performative, che privilegiano tempi rapidi di progressione, standardizzazione dei risultati e comparabilità delle prestazioni, trasformando l'esperienza accademica in un percorso centrato principalmente sul funzionamento produttivo dello studente, superamento di esami, accumulo di crediti e rispetto delle scadenze, piuttosto che su una reale crescita personale, culturale e sociale.

1.1.1. Nuove necessità e vulnerabilità degli studenti universitari: dal funzionamento individuale al funzionamento secondo il paradigma biopsicosociale.

All'interno di questo contesto trasformato, gli studenti universitari sperimentano bisogni educativi e formativi profondamente mutati rispetto al passato. L'eterogeneità delle traiettorie biografiche, delle condizioni socio-economiche, dei background culturali e delle esperienze scolastiche pregresse si traduce in differenze significative nelle modalità di accesso all'apprendimento, nelle strategie di studio, nella gestione del tempo e nelle aspettative nei confronti dell'esperienza universitaria.

Accanto alle dimensioni cognitive e metacognitive (Wolters e Brady, 2021; Dignath e Veenman, 2021), assumono oggi particolare rilevanza fattori motivazionali (Dogan, 2015), emotivi (Villares et al., 2024) e autoregolativi (Pekrun et al., 2002), che incidono sulla possibilità di affrontare l'incertezza, gestire lo stress accademico e sostenere la continuità dell'impegno formativo. Numerosi studi (Riboldi et al., 2023; Consiglio Nazionale Giovani, 2023; Cutica e Mazzoni, 2022; Dazzi e Ingenito, 2022) evidenziano infatti una crescente diffusione, tra la popolazione studentesca universitaria, di esperienze di ansia, procrastinazione, demotivazione e fragilità psicologica, che possono ostacolare la partecipazione piena e la qualità dell'apprendimento, fino a compromettere la permanenza nel percorso di studio (De Beni e Moè, 1997).

Tali condizioni non possono essere interpretate esclusivamente come caratteristiche individuali o come deficit personali, ma devono essere comprese in relazione alle pressioni strutturali e simboliche che attraversano l'università contemporanea. La centralità attribuita alla prestazione, alla rapidità e alla competitività contribuisce infatti a costruire un clima formativo nel quale gli studenti percepiscono costantemente la necessità di “funzionare”, ossia di dimostrarsi efficienti, produttivi e adeguati a standard impliciti di successo.

La distinzione proposta da Miguel Benasayag (2019) tra “funzionare” ed “esistere” offre una chiave interpretativa particolarmente significativa per comprendere tale condizione. Nella prospettiva benasayaghiana, il funzionare designa la riduzione dell'essere umano a dispositivo di prestazione, valutato in base all'efficienza e all'adattamento, mentre l'esistere rimanda alla dimensione incarnata, relazionale e vulnerabile dell'esperienza umana, che non può essere ridotta a criteri di ottimizzazione. Applicata al contesto universitario, tale distinzione consente di cogliere come molti studenti vivano l'esperienza accademica sotto il segno della pressione performativa, percependosi più come soggetti chiamati a dimostrare adeguatezza che come persone impegnate in un processo di crescita e costruzione di sé.

In questa prospettiva, il benessere universitario non può essere inteso come semplice adattamento funzionale alle richieste del sistema, ma come possibilità per lo studente di esistere nel contesto accademico, ossia di abitare relazioni, tempi e spazi di apprendimento in modo significativo, sostenibile e coerente con la propria soggettività. Ciò implica riconoscere la vulnerabilità, l'incertezza e la finitezza non come deviazioni da normalizzare, ma come dimensioni costitutive dell'esperienza giovanile e della transizione alla vita adulta.

Una comprensione non riduzionista dell'esperienza studentesca trova fondamento teorico nel paradigma biopsicosociale del funzionamento proposto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso l'ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2002). In tale modello, il funzionamento umano non è concepito come proprietà intrinseca dell'individuo, ma come esito dinamico dell'interazione tra caratteristiche personali e fattori ambientali, all'interno delle situazioni di vita e di partecipazione.

Applicata al contesto universitario, questa prospettiva consente di superare la lettura individualizzante delle difficoltà degli studenti e di riconfigurare il successo e l'insuccesso accademico come fenomeni situati. Ciò che uno studente riesce effettivamente a realizzare, la sua performance, dipende infatti non solo dalle sue capacità potenziali, ma dalle opportunità, dai supporti e dalle barriere presenti nel contesto formativo (Ranieri e Gaggioli, 2025). Ne deriva che il funzionamento accademico non può essere

interpretato come semplice misura di abilità individuale, ma come indicatore della qualità inclusiva dell'ambiente universitario (Booth e Ainscow, 2014).

In questo senso, la critica benasayaghiana al funzionamento performativo invita a reinterpretare le difficoltà accademiche non come carenze personali, ma come esiti di un disallineamento tra caratteristiche dello studente e condizioni dell'ambiente educativo, spostando l'attenzione dall'adattamento del singolo alla necessità di trasformare il sistema affinché risulti accessibile, partecipativo e realmente capacitante.

1.1.2. Verso un'università che consenta di esistere

Se il funzionamento degli studenti dipende in misura rilevante dalle condizioni ambientali, allora la responsabilità pedagogica dell'università consiste nella progettazione intenzionale di contesti che rendano possibile la partecipazione di tutti. In questa prospettiva, l'inclusione non è un intervento compensativo rivolto a gruppi specifici, ma un principio strutturale che orienta l'organizzazione didattica, i servizi, le relazioni e le culture istituzionali.

Gli approcci pedagogici inclusivi, e in particolare quelli che fanno riferimento al framework Universal Design for Learning (CAST, 2011) e all'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2014), offrono quadri teorico-operativi per la costruzione di ambienti universitari accessibili e flessibili, capaci di accogliere la variabilità degli studenti senza ricorrere a logiche di normalizzazione o selezione.

La progettazione universale dell'apprendimento e l'Index for Inclusion offrono infatti, in prospettiva complementare, una cornice teorica e operativa capace di orientare la trasformazione inclusiva dei contesti educativi. Da un lato, la progettazione universale dell'apprendimento (CAST, 2011) sostiene la differenziazione intenzionale di materiali, modalità comunicative e attività didattiche, promuovendo motivazione, autoregolazione e partecipazione attraverso i tre principi dei molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento. Dall'altro, l'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2014) sollecita una rilettura sistemica dell'istituzione, fondata sull'integrazione dinamica di politiche, culture e pratiche inclusive. In tale orizzonte si collocano le Linee guida UDL per l'istruzione superiore (Fiorucci et al. 2025), orientate a promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze e a sostenere l'adozione dei principi di progettazione universale nei contesti accademici, assumendo la variabilità della popolazione studentesca come risorsa per l'innovazione pedagogica e per la trasformazione dell'ambiente di apprendimento.

In tale orizzonte, promuovere il benessere universitario significa creare contesti nei quali studenti e studentesse possano non solo funzionare secondo parametri di efficienza, ma esistere come soggetti incarnati, relazionali e progettuali (Benasayag, 2019). Il benessere non è quindi un esito individuale separato dall’organizzazione accademica, ma una qualità ecologica delle situazioni educative che emerge dall’intreccio tra accessibilità dei materiali, chiarezza comunicativa, qualità delle relazioni, possibilità di scelta, flessibilità dei percorsi e riconoscimento delle differenze.

Questa prospettiva si connette profondamente alla pedagogia del progetto di vita (Pasqualotto e Lascioli, 2025), che considera ogni percorso formativo come parte di una più ampia traiettoria esistenziale nella quale identità, apprendimento, lavoro e partecipazione sociale si intrecciano (Tab.1.1.).

Tabella 1.1. Modello di Schalock e collaboratori sui determinanti della qualità di vita, Adattato al contesto universitario, da Pasqualotto e Lascioli, 2025, p.49.

Fattori della qualità di vita	Domini della qualità di vita	Esempi di indicatori nel contesto universitario
Indipendenza	Sviluppo personale	Percorso di istruzione pregresso, competenze disciplinari e trasversali, strategie di studio, pensiero critico, apprendimento autoregolato.
	Autodeterminazione	Scelte di percorso (corso, esami, tempi), definizione di obiettivi formativi e professionali, autonomia nello studio, gestione del tempo.
Partecipazione sociale	Relazioni interpersonali	Relazioni con pari e docenti, appartenenza al gruppo classe, reti di supporto tra studenti, collaborazione in attività accademiche.
	Inclusione sociale	Partecipazione alla vita universitaria (aule, biblioteche, spazi, servizi), coinvolgimento in attività culturali e associative, accesso equo alle opportunità formative.
	Diritti	Diritto allo studio, accessibilità didattica, accomodamenti ragionevoli, partecipazione agli organi studenteschi, tutela da discriminazioni.
Benessere	Benessere emozionale	Motivazione allo studio, autoefficacia accademica, senso di appartenenza, gestione dello stress e dell’ansia da esame, soddisfazione per l’esperienza universitaria.
	Benessere fisico	Salute, qualità del sonno, equilibrio studio-vita, affaticamento, accesso a servizi sanitari e sportivi universitari.
	Benessere materiale	Condizione economica dello studente, borse di studio, alloggio, costi degli studi, disponibilità di materiali e tecnologie per l’apprendimento.

L'università è così chiamata a sostenere non solo l'acquisizione di competenze, ma la costruzione di *agency*, autodeterminazione e progettualità negli studenti, riconoscendo la pluralità delle loro aspirazioni e delle loro condizioni di partenza.

Un'università inclusiva e capacitante è quella che riconosce la vulnerabilità come dimensione umana condivisa, valorizza la diversità come risorsa, progetta ambienti nei quali il funzionamento situato degli studenti possa emergere in modo sostenibile, garantendo riconoscimento, appartenenza e possibilità di realizzazione a ogni membro nella comunità accademica (Piazza, 2023). Ciò implica spostare lo sguardo dall'adattamento individuale alla qualità delle situazioni educative, dalla selezione alla partecipazione, dalla performance alla crescita.

Alla luce delle trasformazioni del contesto accademico e delle nuove necessità degli studenti, la sfida pedagogica contemporanea consiste proprio nel ripensare l'università come ambiente di esistenza oltre che di prestazione. Il passaggio dal paradigma del "far funzionare" gli studenti a quello del creare condizioni perché possano "esistere" rappresenta un criterio interpretativo e progettuale per le politiche, le culture e le pratiche universitarie.

In questa prospettiva, l'inclusione universitaria non può essere ricondotta a interventi settoriali o a misure compensative isolate, ma richiede una trasformazione sistemica del contesto accademico, che investa valori condivisi, assetti organizzativi e pratiche didattiche. In analogia con il quadro concettuale dell'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2014), tale processo può essere esplorato lungo tre dimensioni tra loro interconnesse culture, politiche e pratiche inclusive, che offrono una chiave interpretativa per comprendere e orientare lo sviluppo inclusivo dell'università. Nei paragrafi che seguono, queste tre dimensioni vengono approfondite con riferimento specifico all'esperienza studentesca e ai processi di insegnamento-apprendimento in ambito accademico.

1.2. Culture inclusive e benessere nei contesti universitari

La dimensione delle culture inclusive, nel contesto universitario, attiene all'insieme dei valori condivisi, delle rappresentazioni implicite e delle modalità relazionali che orientano la vita accademica e definiscono ciò che, all'interno di una determinata comunità scientifica e formativa, viene riconosciuto come legittimo, normale e desiderabile. Essa contribuisce a costruire un ambiente percepito come sicuro, accogliente, cooperativo e cognitivamente stimolante, in cui la valorizzazione delle differenze individuali e sociali diviene il presupposto per l'ottimizzazione delle opportunità di

apprendimento e di partecipazione per tutti gli studenti. Nelle culture inclusive, principi quali equità, riconoscimento, partecipazione e corresponsabilità non rimangono enunciati formali, ma permeano l'agire quotidiano dell'istituzione, orientando in modo coerente le decisioni relative alle politiche educative e organizzative e alle pratiche didattiche, così che lo sviluppo dell'università si configuri come processo riflessivo e continuo. In questa prospettiva, la promozione del benessere studentesco, oggi ampiamente richiamata nelle politiche accademiche, può trovare effettiva concretezza solo se radicata in una cultura pedagogica capace di incidere sulle relazioni tra pari, sui rapporti con il personale docente e tecnico-amministrativo e sulle modalità di partecipazione alla vita universitaria, riconoscendo le differenze come risorse generative e non come qualcosa di troppo distante rispetto a uno standard implicito.

In questo quadro, diverse esperienze, movimenti studenteschi e dibattiti sviluppatisi a livello internazionale hanno progressivamente messo in discussione la presunta neutralità della conoscenza accademica (De Sousa Santos e Mazzolini, 2021), sollecitando l'istituzione universitaria a interrogare criticamente i propri presupposti epistemologici e a ripensare i dispositivi della produzione e della trasmissione del sapere in chiave inclusiva. In tale prospettiva, si configura la necessità, sempre più urgente, di orientare l'apertura dei sistemi formativi attuali verso la pluralità di storie, narrazioni e linguaggi che attraversano i contesti educativi, riconoscendo la legittimità di saperi plurali e promuovendo una progressiva rinegoziazione delle gerarchie cognitive ereditate dalla modernità coloniale, in una prospettiva orientata alla giustizia cognitiva e alla valorizzazione delle ecologie della conoscenza. È in questo orizzonte interpretativo che l'università è chiamata oggi a svolgere un ruolo strategico nella costruzione di ecosistemi di apprendimento generativi, configurandosi essa stessa come ambiente formativo capace di promuovere processi di co-costruzione della conoscenza, partecipazione e valorizzazione delle differenze (Seitz et al., 2025; Baroni et al., 2025).

In questo orizzonte si colloca l'esigenza di interrogare criticamente la tensione, tuttora presente nei sistemi formativi contemporanei, tra cultura del benessere e cultura del merito. Mentre la prima richiama infatti la responsabilità istituzionale nel garantire condizioni eque di sviluppo e di partecipazione (Montanari, 2026), la seconda, soprattutto nelle declinazioni neoliberali più recenti (Magni, 2023), tende a enfatizzare la performance individuale e la selezione competitiva, con il rischio di attribuire agli studenti la responsabilità esclusiva dei propri esiti formativi e di oscurare il ruolo dei fattori contestuali.

Il paradigma inclusivo della Pedagogia speciale consente di superare tale dicotomia, riformulando il merito non come misura astratta di prestazione,

ma come espressione situata del funzionamento umano in relazione alle opportunità offerte dall'ambiente educativo. In linea con i modelli biopsicosociali del funzionamento (OMS, 2002), l'apprendimento e il rendimento non sono infatti riducibili a capacità individuali isolate, ma emergono dall'interazione dinamica tra funzioni personali, fattori corporei, dimensioni emotivo-motivazionali e condizioni ambientali, sociali e culturali. In questa cornice, la cultura accademica svolge un ruolo decisivo. È infatti l'insieme delle microculture istituzionali a stabilire, spesso in modo implicito, le norme di partecipazione e i criteri che possono facilitare o ostacolare l'accesso, la permanenza e il successo degli studenti, trasformando talora la differenza in devianza o deficit (Booth e Ainscow, 2014). Il passaggio paradigmatico promosso dall'approccio inclusivo consiste dunque nello spostare lo sguardo dalle presunte carenze individuali agli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione generati dall'interazione tra studenti e contesti universitari, persone, regole, pratiche, organizzazioni, linguaggi, aspettative, riconoscendo che la difficoltà accademica non risiede nello studente in quanto tale, ma nella relazione tra le sue caratteristiche e le condizioni offerte dall'ambiente formativo. Ne deriva un ampliamento sostanziale del campo dell'inclusione, non più limitata a categorie specifiche o a condizioni certificate, essa riguarda l'intera pluralità delle differenze che attraversano la popolazione studentesca, socio-economiche, culturali, linguistiche, di genere, di funzionamento, di traiettorie biografiche, e richiede un ripensamento transdisciplinare delle pratiche e dei saperi pedagogici. In tale orizzonte, pensare l'università non più "per casi" ma "per differenze" consente di riconoscere la maggioranza degli studenti come portatrice di bisogni, risorse e modalità di apprendimento eterogenee, superando la dicotomia tra normalità e specialità (Ianes, 2006) e promuovendo una concezione di *scaffolding* come responsabilità diffusa dell'intera comunità accademica. Una cultura universitaria inclusiva si configura pertanto come dispositivo trasformativo capace di rileggere congiuntamente benessere e merito, riconoscendo nel primo una condizione sistemica di partecipazione e sviluppo (Ferrari e Maranesi, 2023) e nel secondo la possibilità per ciascuno di esprimere il proprio potenziale in contesti equi e capacitanti (Piccioli, 2024). Solo in una cultura di questo tipo la valorizzazione dell'eccellenza può coesistere con la giustizia educativa, e la qualità dell'esperienza universitaria può essere misurata non dalla selezione dei pochi, ma dall'effettiva espansione delle opportunità di apprendimento, autonomia e appartenenza per tutti gli studenti.

1.2.1. Dalla cultura del merito alla cultura della cura educativa

Creare culture inclusive nel contesto universitario contemporaneo richiede oggi un'analisi critica delle matrici culturali che orientano implicitamente le rappresentazioni del successo, del valore e dell'appartenenza accademica. Negli ultimi decenni, infatti, la cultura universitaria europea e italiana è stata progressivamente attraversata da una crescente enfasi sul merito, sulla performance e sulla competitività, in coerenza con più ampie trasformazioni neoliberiste dei sistemi formativi e di ricerca (Balzano, 2025). In questa cornice storica, l'università tende a configurarsi sempre più come spazio selettivo e performativo, nel quale il riconoscimento è fortemente legato agli esiti misurabili e alla produttività individuale, mentre risultano meno visibili e valorizzate le dimensioni relazionali, di cura e di benessere che pure costituiscono condizioni essenziali per l'apprendimento e la partecipazione (Botta, 2025).

Questa progressiva egemonia della cultura del merito rischia di entrare in tensione con l'idea di università inclusiva, poiché tende a naturalizzare le differenze di esito trasformandole in gerarchie di valore tra soggetti considerati più o meno "capaci" o "meritevoli".

Canevaro (2010) osserva come il termine merito, soprattutto nella sua declinazione di meritocrazia, venga oggi frequentemente richiamato nei discorsi politico-educativi contemporanei come principio da ristabilire e valorizzare. In tale prospettiva, tuttavia, la retorica meritocratica rischia di tradursi nella legittimazione di meriti presunti come originari, distinguendo precocemente tra soggetti considerati "fortunati", dunque meritevoli di investimento e sostegno, e altri ritenuti "sfortunati" o immeritevoli. Entro questa logica selettiva, l'allocazione delle risorse educative tende a concentrarsi sui primi, mentre gli interventi rivolti a chi presenta difficoltà o bisogni complessi vengono percepiti come dispersione improduttiva di tempo, energie e finanziamenti. Ne consegue una svalutazione dei dispositivi pedagogici inclusivi, che invece rappresentano il fulcro e l'anima del benessere.

I contesti educativi, infatti, non sono mai neutri; essi producono opportunità o ostacoli alla partecipazione in funzione delle norme implicite che definiscono ciò che è considerato normale, eccellente o adeguato. In questo senso, la riflessione sull'inclusione sollecita a riconoscere che eventuali difficoltà, nello svolgimento delle attività accademiche e/o nella partecipazione alla vita universitaria, non risiedono nei singoli studenti, ma emergono dall'interazione tra caratteristiche personali e contesti culturali e organizzativi che possono facilitare oppure limitare l'accesso alle risorse formative.

Gli ultimi decenni del Novecento sono stati segnati dal progressivo esaurirsi della stagione del riformismo democratico che, nel secondo dopoguerra,

aveva alimentato in pedagogia l'idea di comunità educante come dispositivo collettivo di promozione sociale e culturale (Baldacci et al., 2025). A partire dagli anni Ottanta, in concomitanza con profondi mutamenti politico-economici e simbolici, emerge l'orizzonte neoliberista, che estende la logica della concorrenza dall'ambito produttivo all'intera vita sociale, riorganizzando le relazioni secondo criteri di competitività e prestazione.

Questa transizione ha determinato un progressivo indebolimento dei legami comunitari e una crescente individualizzazione delle traiettorie esistenziali, con ricadute significative sui dispositivi educativi, in quanto l'azione pedagogica viene sempre più ricondotta a funzioni di prevenzione e gestione del disagio, concepito come fattore perturbante da contenere per salvaguardare l'efficienza della società della performance. In questo quadro si intensifica altresì la tendenza alla medicalizzazione delle difficoltà di adattamento, che porta a classificare come patologiche condizioni riconducibili piuttosto a disallineamenti tra soggetti e contesti sociali neoliberisti. Parallelamente, le culture neo-conservatrici e neoliberali hanno progressivamente sedimentato nell'immaginario collettivo l'idea che l'aumento delle disuguaglianze sia imputabile alla responsabilità individuale di soggetti ritenuti privi delle qualità necessarie o incapaci di conformarsi agli standard sociali dominanti, spesso associati a gruppi sociali specifici (Cingari, 2020), conferendo alla nozione di merito una valenza fortemente moralizzata. Affermare di aver meritato un esito implica attribuirne la responsabilità esclusivamente a sé stessi, concependo così il successo come esito di qualità personali, traducibile in ambito pedagogico come la combinazione di talento e impegno individuale (Magni, 2023).

Tuttavia, questa lettura individualizzante del merito trova, già a partire dal secolo scorso, significative critiche da parte di pensatori autorevoli.

Nel 1958, Michael Young, nel volume "The Rise of the Meritocracy", aveva prefigurato in forma narrativa l'evoluzione dell'Inghilterra verso una società in cui la tradizionale stratificazione di classe veniva sostituita da una gerarchia fondata sul merito, definito come combinazione di intelligenza e impegno misurati attraverso test cognitivi. La distopia younghiana risulta oggi particolarmente significativa alla luce delle critiche contemporanee ai modelli psicometrici di misurazione del quoziente intellettivo. Per lungo tempo, infatti, la psicologia, soprattutto nella tradizione psicometrica, ha cercato di quantificare l'intelligenza collocando gli individui su scale di valore che ne determinavano il livello, privilegiando abilità logico-visive e verbali e trascurando dimensioni non cognitive quali motivazione e personalità. Gli sviluppi successivi, in particolare i contributi di Guilford (1980) e Gardner (1983; 2019), hanno invece evidenziato la natura plurale e multidimensionale dell'intelletto umano, introducendo i concetti di stili cognitivi e di

intelligenze multiple e producendo un rilevante mutamento di paradigma sia sul piano culturale sia su quello educativo.

Negli stessi anni, in Italia, il priore di Barbiana Don Lorenzo Milani (1967/2010) ci offre una riflessione incisiva interpretando l'insuccesso scolastico non come fatalità individuale ma come esito di dispositivi sociali e istituzionali selettivi, capaci di riprodurre disuguaglianze strutturali attraverso meccanismi apparentemente neutrali. La sua analisi metteva in luce come la distribuzione diseguale delle opportunità educative e culturali nei diversi contesti di vita, tempi di esposizione culturale, supporti familiari, risorse economiche, accesso ad arricchimenti formativi, incida profondamente sulle possibilità di apprendimento e di riuscita scolastica, evidenziando la dimensione politica e sociale dei processi di esclusione educativa.

I dati più recenti sui fenomeni di povertà educativa a livello nazionale (Save the Children Italia ETS, 2024) e internazionale (Siarova e Tormen, 2025; UNICEF, 2025; UNESCO, 2024) confermano la rilevanza della critica di Don Milani all'interpretazione individualistica dell'insuccesso scolastico. I rapporti di Save the Children (Siarova e Tormen, 2025; State of the World's Children, 2025) evidenziano come condizioni di privazione materiale ed economica incidano direttamente sulle opportunità di apprendimento e sulle prospettive future dei giovani, con una quota significativa di adolescenti che rinuncia a beni culturali, esperienze formative o percorsi di istruzione superiore a causa di limiti economici e sociali. D'altra parte, le analisi globali di UNESCO (2024) e UNICEF (2025) sul fenomeno della povertà multidimensionale sottolineano che la privazione in ambiti quali istruzione, salute e servizi essenziali limita non solo l'accesso alla scuola ma anche la possibilità di svolgere appieno il diritto all'apprendimento, generando esiti differenziali di apprendimento e sviluppo nei bambini e negli adolescenti.

Questi dati empirici confermano come le opportunità educative siano fortemente mediate da condizioni contestuali e risorse disponibili, sottolineando la necessità di un approccio pedagogico in grado di cogliere la complessità dei processi di apprendimento. In coerenza con tale evoluzione teorica, il lessico pedagogico contemporaneo ha progressivamente adottato il costrutto di funzionamento, inteso, secondo la classificazione internazionale dell'OMS (2002), come termine ombrello che integra funzioni corporee, attività e partecipazione, in interazione dinamica con fattori personali e ambientali.

All'interno di questa cornice, la capacità designa il potenziale di un individuo di eseguire un compito o un'azione in condizioni contestuali ottimali o standardizzate, mentre la performance descrive ciò che l'individuo effettivamente realizza nel proprio ambiente reale, includendo vincoli, opportunità e risorse del contesto sociale e culturale, e configurandosi quindi come esperienza vissuta di partecipazione. Questa distinzione consente di comprendere

in modo più articolato le traiettorie di studenti e studentesse che, lungo i diversi livelli del sistema formativo, sperimentano condizioni, stabili o transitorie, che ostacolano le loro performance di apprendimento, identificando da un lato coloro le cui capacità sono state oggettivate in certificazioni cliniche e dall'altro quanti vivono situazioni di svantaggio socio-economico, culturale o linguistico.

Letta alla luce del paradigma del funzionamento, la critica alle interpretazioni selettive del merito consente di oltrepassare letture individualizzanti dell'insuccesso formativo, riconducendo le difficoltà di apprendimento e di partecipazione all'interazione dinamica tra caratteristiche personali e condizioni contestuali. Ne deriva un orientamento pedagogico che sposta l'attenzione dalla presunta "selezione dei meritevoli" alla trasformazione dei contesti educativi, affinché le differenze biologiche, cognitive e socio-culturali possano tradursi in possibilità effettive di sviluppo e non in fattori di marginalizzazione. In questa prospettiva, i risultati formativi non appaiono più attribuibili esclusivamente a qualità individuali, ma emergono entro configurazioni situate di opportunità, mediazioni e riconoscimenti, che chiamano in causa la responsabilità strutturale e culturale dei sistemi educativi.

È entro tale orizzonte che la riflessione pedagogica contemporanea riconosce la cura come dimensione costitutiva dei contesti formativi: non pratica accessoria o compensativa, ma qualità relazionale e istituzionale che rende possibile l'emergere del soggetto nella sua singolarità e nel suo divenire (Palmieri, 2003). Assumere la cura come principio generativo dell'esperienza universitaria implica allora concepire l'ambiente accademico non come dispositivo di selezione, bensì come spazio relazionale e simbolico in cui le differenze possano essere accolte, sostenute e trasformate in risorse per l'apprendimento comune. In tal modo, la contrapposizione tra merito e benessere si dissolve. Il merito cessa di configurarsi come attributo individuale astratto e viene ricompreso come esito situato di processi educativi capacitanti, radicati in contesti equi e responsivi.

Si delinea così un'apertura culturale rilevante per l'università contemporanea, che segna un passaggio da una semantica del merito centrata sulla prestazione individuale a una pedagogia della cura, capace di riconoscere l'interdipendenza tra funzionamento personale e qualità dei contesti.

In linea con l'orizzonte dell'inclusione, l'istituzione universitaria è chiamata a configurarsi come comunità epistemica e relazionale orientata a promuovere il successo formativo e il benessere di studenti e studentesse, assumendo la valorizzazione di ciascuno come condizione per l'ottimizzazione dei risultati di tutti e tutte.

1.3. Politiche inclusive e promozione del benessere in ambito universitario

Se le culture rappresentano il fondamento valoriale dell'inclusione, le politiche inclusive ne traducono i principi in scelte organizzative e istituzionali coerenti. In ambito universitario ciò significa orientare regolamenti, servizi e dispositivi di supporto in modo da contrastare approcci selettivi o implicitamente meritocratici che tendono a considerare onerosi gli interventi a favore degli studenti con bisogni specifici. In linea con l'Index for Inclusion (Booth e Ainscow, 2014), produrre politiche inclusive comporta dunque assumere l'equità e la partecipazione come criteri guida nella progettazione dei contesti formativi.

In questo contesto si colloca il Progetto PRO-BEN, promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), finalizzato alla promozione del benessere psicofisico della popolazione studentesca e al contrasto dei fenomeni di disagio psicologico ed emotivo. L'iniziativa, pur adottando un approccio prevalentemente clinico-psicologico e orientato alla gestione di situazioni considerate "a rischio", si colloca all'interno di un quadro coerente con il modello biopsicosociale, riconoscendo l'interazione tra dimensioni biologiche, psicologiche e sociali nel determinare condizioni di benessere.

In questa prospettiva, gli interventi, non solo riparatori ma soprattutto orientati alla prevenzione primaria e secondaria, possono trovare un terreno di interazione con approcci di natura pedagogico-speciale, finalizzati a modulare e organizzare i contesti educativi, promuovendo ambienti di apprendimento inclusivi, capaci di valorizzare le differenze e di sostenere il benessere e la partecipazione attiva dell'intera popolazione studentesca.

1.3.1. Infrastrutture del benessere: finanziamenti PRO-BEN

Il Progetto per il Benessere degli Studenti Universitari (PRO-BEN)¹ nasce con l'obiettivo di favorire la diffusione di pratiche e percorsi orientati all'inclusione e alla crescita degli studenti.

Attraverso l'assegnazione di finanziamenti dedicati, il programma mira a promuovere azioni di supporto organizzativo e di contesto, che spaziano dalla consulenza psicologica e dai servizi di orientamento, fino alla predisposizione di strumenti e dispositivi atti a ridurre le barriere alla partecipazione.

¹ Link alla pagina del sito: <https://www.mur.gov.it/aree-tematiche/ricerca/iniziativa-speciali-e-grandi-ricerche/finanziamenti-destinati-alla>.

Le finalità del programma vengono perseguite attraverso un approccio multiprospettico che combina la ricerca applicata sul fenomeno del disagio con l'implementazione di strumenti e soluzioni operative concrete per la sua prevenzione e gestione, nonché con la promozione di azioni di informazione e sensibilizzazione sul benessere psicologico. Tale impostazione mira a rafforzare la capacità delle istituzioni accademiche di riconoscere e rispondere alle fragilità studentesche, inserendo la cura del benessere come componente strutturale della funzione educativa e non come mera funzione di supporto accessorio.

Negli ultimi anni il Ministero dell'Università e della Ricerca ha progressivamente costruito, attraverso il Programma PRO-BEN e i correlati stanziamenti strutturali, un quadro di interventi dedicati al benessere psicofisico della popolazione studentesca universitaria che, nel triennio 2023–2025, evidenzia il passaggio da iniziative prevalentemente locali e frammentate a una strategia più coordinata di prevenzione del disagio e potenziamento dei servizi di supporto negli atenei e nelle istituzioni AFAM. L'istituzione di annualità successive del Programma PRO-BEN, fino all'Avviso 2025, non rappresenta soltanto la continuità di un finanziamento, ma la progressiva formalizzazione di una linea di politica educativa che riconosce la salute mentale studentesca come dimensione rilevante dell'esperienza universitaria e non esclusivamente come ambito di intervento clinico o assistenziale; in tale prospettiva, la scelta di finanziare partenariati interistituzionali tra università e AFAM mira a favorire la condivisione di modelli, strumenti e pratiche, contrastando la storica eterogeneità territoriale dei servizi di Counselling e supporto.

Il disegno dei bandi (Tab.1.2.) evidenzia una concezione integrata dell'intervento, che include ricerca applicata, servizi diretti, azioni di sensibilizzazione e innovazione organizzativa, in linea con approcci preventivi e promozionali diffusi nella letteratura internazionale sul benessere universitario; analogamente, l'inserimento di incentivi per l'integrazione delle attività sportive nei percorsi di benessere segnala l'adozione di una visione olistica della salute studentesca, che considera la dimensione corporea e relazionale come parte del funzionamento accademico.

L'iniziativa si colloca in un quadro di politiche pubbliche orientate non solo alla gestione del disagio emergente, ma anche alla prevenzione e alla diffusione di pratiche di inclusione e di sviluppo personale degli studenti, riconoscendo come prioritari i processi di crescita e partecipazione attiva all'interno dell'ecosistema universitario. Tra le aree di intervento prioritarie rientrano la prevenzione e il contrasto alle dipendenze da sostanze stupefacenti, alle tossicodipendenze, alle dipendenze alcoliche, nonché ad altre forme di dipendenza patologica emergente, come ludopatia o *internet addiction disorder*, strettamente connesse a condizioni di disagio psicologico ed emotivo.

Tabella 1.2. Tabella comparativa dei principali avvisi del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) per la promozione del benessere psicofisico degli studenti universitari, con riferimento agli anni 2023–2025.

Anno	Titolo Avviso	Dotazione finanziaria	Destinatari	Scadenze / Durata
2025	Pro Ben 2025 Avviso n. 729 del 10/06/25	€ 8.472.549,25	Università e Istituzioni AFAM in partenariato (5–10 soggetti)	Presentazione domande: entro 14/07/2025
2024	Pro Ben 2024 Avviso n. 1396 del 18/09/24	€ 20.112.329,50	Università e Istituzioni AFAM in partenariato (5–10 soggetti)	Domande entro: 25/10/2024
2023	Pro Ben 2023 Avviso n. 1159 del 25/07/2023	€ 40.500.000,00	Università e Istituzioni AFAM in partenariato (5–10 soggetti)	Attività avviate negli anni successivi

Un ulteriore elemento da considerare riguarda infatti l’attenzione dei bandi a fenomeni emergenti, quali dipendenze comportamentali, vulnerabilità psico-relazionale e violenza di genere, che segnala il riconoscimento ministeriale delle trasformazioni della popolazione studentesca contemporanea, ma pone anche la questione della capacità degli atenei di tradurre tali priorità in competenze professionali e organizzative diffuse, evitando che il benessere resti confinato a unità specialistiche. Nel complesso, l’allocazione di risorse dedicate nel triennio 2023–2025 indica l’avvio di una governance nazionale del benessere studentesco, orientata a standard condivisi di prevenzione e supporto; tuttavia, l’efficacia sistemica di tale governance dipenderà dalla capacità di trasformare i finanziamenti progettuali in politiche strutturali stabili e integrate nelle missioni istituzionali degli atenei. In termini pedagogici, le iniziative sostenute dal MUR contribuiscono a ridefinire il benessere come componente della partecipazione accademica e della qualità dell’esperienza formativa, ma la loro incidenza reale sui contesti universitari appare ancora legata alla continuità delle risorse, alla coerenza organizzativa interna degli atenei e alla traduzione delle innovazioni progettuali in pratiche quotidiane consolidate.

Sul piano dell’implementazione, i progetti finanziati, come MoEBIUS, mostrano come le risorse ministeriali siano state tradotte in dispositivi operativi che combinano monitoraggio del benessere, strumenti digitali di supporto, potenziamento dei servizi di Counselling e iniziative di sensibilizzazione e partecipazione; tali dispositivi contribuiscono a estendere la responsabilità del benessere oltre i servizi specialistici, coinvolgendo l’intera comunità accademica. Da un punto di vista pedagogico, questo orientamento può essere letto come un tentativo di intervenire sui fattori contestuali che

influenzano il funzionamento studentesco, riducendo la tendenza a interpretare il disagio esclusivamente come problema individuale e promuovendo condizioni ambientali più favorevoli alla partecipazione. Tuttavia, pur rappresentando un avanzamento significativo nel riconoscimento istituzionale del tema, il Programma PRO-BEN presenta anche alcune criticità come la natura competitiva e temporanea dei bandi che rischia di produrre interventi progettuali non sempre sostenibili nel lungo periodo; la dipendenza da finanziamenti straordinari può limitare infatti l'integrazione strutturale delle azioni nei sistemi ordinari degli atenei; inoltre, la forte enfasi su progetti innovativi e sperimentali può generare discontinuità tra fase progettuale e servizi stabili, con il rischio che le pratiche più efficaci non vengano consolidate a livello istituzionale.

1.3.2. Il progetto MoEBIUS: una rete universitaria per il benessere

Il progetto MoEBIUS², (acronimo di MOVimento, Equilibrio e Benessere In una Università Sostenibile) rappresenta una progettualità finanziata nell'ambito dell'avviso PRO-BEN del Ministero dell'Università e della Ricerca con l'obiettivo di sostenere il benessere psicofisico all'interno delle comunità accademiche italiane. Capofila dell'iniziativa è l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", in rete con numerosi atenei e istituzioni partner distribuiti sul territorio nazionale, tra cui l'Università per Stranieri di Perugia e altri atenei, conservatori e Istituzioni AFAM del Sud e Centro Italia. Il progetto si configura come un insieme di azioni articolate di prevenzione e promozione del benessere, che comprendono attività di supporto psicologico, indagini sul benessere studentesco, iniziative culturali, promozione di stili di vita salutari e attività motorie, con l'intento di favorire inclusione, partecipazione e sostenibilità all'interno degli spazi universitari.

Il progetto MoEBIUS si configura come un'iniziativa integrata finalizzata alla promozione del benessere psicofisico della comunità studentesca universitaria, attraverso interventi strutturati di prevenzione primaria, secondaria e terziaria. L'iniziativa risponde alle complesse sfide che caratterizzano la transizione degli studenti all'università, accentuate dal contesto pandemico e post-pandemico, con un focus su rischi quali sedentarietà, uso eccessivo di dispositivi digitali, dipendenze comportamentali, disturbi alimentari e disagio emotivo.

La struttura progettuale prevede sei work packages (WP), articolati in attività di mappatura dei bisogni (WP1), interventi motivazionali, sportivi,

² Link al sito internet: <https://www.progettomoebius.it/>.

artistico-culturali e digitali di prevenzione primaria (WP2), potenziamento dei Servizi di Counselling Psicologico e prevenzione secondaria (WP3), accompagnamento verso servizi specialistici in caso di rischio elevato e gestione di situazioni critiche (WP4), formazione e disseminazione di pratiche educative a docenti, famiglie e personale tecnico-amministrativo (WP5), e monitoraggio-valutazione della qualità e dell'impatto delle azioni progettuali (WP6). Particolare attenzione è rivolta all'integrazione di strumenti innovativi digitali, tra cui spazi virtuali immersivi, applicazioni mobile e chatbot AI-based, per promuovere l'accesso ai servizi anche di studenti inattivi o marginalizzati.

Il progetto si distingue per la replicabilità e la sostenibilità, sia in termini socio-culturali sia organizzativi, attraverso la condivisione di database, protocolli standardizzati, linee guida operative e strumenti digitali che garantiscono continuità e trasferibilità delle buone pratiche. La partecipazione attiva di studenti e studentesse, la collaborazione tra istituzioni e la valorizzazione dei legami con il territorio costituiscono elementi centrali per il rafforzamento della resilienza individuale e comunitaria, contribuendo a costruire un ecosistema educativo inclusivo, sostenibile e centrato sul benessere psicofisico della popolazione studentesca.

Nella fase di mappatura dei bisogni (WP1), sono stati somministrati questionari strutturati volti a rilevare stili di vita, fattori di rischio e protezione, livello di disagio psicologico e comportamenti di dipendenza, creando un database multicentrico a supporto della progettazione evidence-based degli interventi. Per la prevenzione primaria (WP2), sono stati attivati percorsi motivazionali e formativi, laboratori artistico-culturali e sportivi, sessioni di yoga e mindfulness, spazi reali adattabili per attività ricreative e di socializzazione, e campagne "nudge" per favorire stili di vita salutari; in parallelo, è stata sviluppata un'applicazione mobile con chatbot AI-based per raggiungere studenti inattivi o isolati, offrendo supporto psicologico immediato e strumenti pratici per la gestione dello stress.

Per la prevenzione secondaria (WP3), il progetto ha ampliato i Servizi di Counselling Psicologico esistenti e ne ha creati di nuovi, con sportelli dedicati anche a studenti internazionali, tematiche di genere, identità sessuale e contrasto a discriminazioni o violenza, oltre a laboratori di educazione alimentare e consultazioni nutrizionali. La prevenzione terziaria (WP4) ha previsto protocolli di accompagnamento degli studenti con psicopatologie acute, croniche o gravi, attraverso il raccordo con i servizi territoriali specialistici e la definizione di linee guida per la gestione di situazioni critiche come disturbi alimentari, esordi psicotici, violenza di genere o discriminazioni omotransfobiche. Le attività di formazione e disseminazione (WP5) hanno coinvolto docenti, famiglie e personale tecnico-amministrativo in workshop, cicli di incontri tematici, eventi artistici interattivi e campagne informative,

mentre il monitoraggio e la valutazione (WP6) hanno garantito la qualità degli interventi tramite strumenti di assessment ex ante, in itinere ed ex post, con produzione di report e pubblicazioni scientifiche sui risultati raggiunti.

Questa articolazione operativa, combinata con l'uso di strumenti digitali innovativi, la valorizzazione delle arti e dell'attività fisica, e la creazione di reti territoriali e inter-istituzionali, garantisce la replicabilità e la sostenibilità degli interventi, contribuendo a costruire una comunità universitaria inclusiva, resiliente e centrata sul benessere psicofisico degli studenti.

1.3.3. Benessere in azione: l'esperienza dell'Università per Stranieri di Perugia

Nel contesto del WP3.1 del progetto MoEBIUS, l'attenzione è posta sul rafforzamento dei servizi di Counselling psicologico universitario come strumenti chiave per la prevenzione secondaria del disagio tra gli studenti. In questo ambito, l'Università per Stranieri di Perugia (UniStraPG)³, in collaborazione con l'Università degli Studi di Cagliari, assume un ruolo di leadership nella progettazione di interventi innovativi volti a promuovere il benessere psicofisico e l'inclusione interculturale.

L'Università per Stranieri di Perugia rappresenta una realtà accademica di piccole dimensioni e geograficamente decentrata rispetto ai grandi Atenei italiani; tuttavia, per la sua vocazione storica, attrae un numero particolarmente significativo di studenti internazionali. Già nell'anno accademico 2021-2022, immediatamente successivo all'emergenza pandemica, il 28,4% degli iscritti ai corsi di laurea, ai master e ai dottorati proveniva da Paesi esteri, collocando l'Ateneo al primo posto nel ranking stilato dall'Agenzia Talents Venture.

Tale tendenza ha registrato un ulteriore incremento negli anni accademici successivi, in particolare a partire dal 2023-2024, anche grazie agli accordi di collaborazione tra l'Università per Stranieri di Perugia e il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale nell'ambito del progetto ITALYOU – L'Italia nel tuo futuro. L'iniziativa ha consentito a giovani studiosi provenienti da Camerun, Egitto, Etiopia, Kenya, Niger, Senegal, Somalia e Tunisia di frequentare il corso di laurea magistrale in Italiano per l'insegnamento a stranieri (ItaS), attivo presso il Dipartimento di Lingua, Letteratura e Arti italiane nel Mondo e finalizzato principalmente alla formazione di docenti di lingua italiana in contesti di italiano L2/LS (Carbonara et al., 2026).

³ Link alla pagina del sito di Ateneo: <https://www.unistrapg.it/it/ricerca/progetti-e-opportunita-di-finanziamento/progetti-finanziati/progetto-moebius-2>.

A questa significativa presenza di studenti internazionali si affianca, nell'insieme della popolazione studentesca dell'Ateneo, una composizione ulteriormente articolata, caratterizzata anche dalla presenza di studenti e studentesse con certificazione di disabilità e/o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Pur trattandosi di una percentuale numericamente contenuta rispetto al totale degli iscritti, essa contribuisce a delineare un contesto accademico contraddistinto da una pluralità di traiettorie formative, linguistiche e culturali. È inoltre da rilevare come la maggior parte degli studenti con certificazione di disabilità o DSA sia di nazionalità italiana, mentre la componente internazionale tende a presentare forme di eterogeneità legate prevalentemente a fattori linguistici, culturali e di mobilità accademica. In alcuni casi, tuttavia, tali condizioni di eterogeneità possono intersecarsi con difficoltà meno visibili o non formalmente certificate, anche in ragione delle differenze tra i sistemi educativi e diagnostici dei diversi Paesi di provenienza, rendendo necessario adottare prospettive educative attente alla complessità dei bisogni e alle possibili situazioni di fragilità non immediatamente rilevabili (Casale, 2025).

Anche in ragione delle peculiarità che contraddistinguono la popolazione studentesca dell'Ateneo, l'Università per Stranieri di Perugia assume il coordinamento delle azioni progettuali rivolte a tali ambiti, con particolare attenzione alla mediazione culturale e linguistica, finalizzate a favorire l'integrazione degli studenti internazionali e a sostenere coloro che presentano fragilità di vario genere, tra cui studenti con BES o con difficoltà di adattamento al contesto universitario.

Il cuore dell'iniziativa è rappresentato dalla creazione della figura del "Facilitatore per l'intermediazione culturale e l'inclusione degli studenti", di seguito "facilitatore", ovvero studenti della Laurea Magistrale e dottorandi formati per svolgere un ruolo di *peer tutor*. I facilitatori operano come mediatori tra studenti, docenti, personale tecnico-amministrativo e servizi di supporto, promuovendo relazioni di sostegno reciproco, prevenendo situazioni di isolamento e disagio psicologico e favorendo un ambiente accademico inclusivo, sicuro e culturalmente sensibile. Essi intervengono per accompagnare gli studenti nella comprensione dell'organizzazione didattica, nel consolidamento delle competenze linguistiche, nell'accesso ai servizi universitari e nell'integrazione nella vita sociale e culturale dell'Ateneo.

Il percorso formativo dei facilitatori, sviluppato da UniStraPG, integra conoscenze teoriche e strumenti operativi: nozioni di psicologia applicata al *peer tutoring*, didattica inclusiva e pedagogia speciale, comunicazione interculturale, glottodidattica e conoscenza dei servizi universitari. Al contempo, esso prevede una particolare attenzione agli aspetti legati alla salute fisica degli studenti, promuovendo la consapevolezza di comportamenti salutari in

termini di sonno, alimentazione equilibrata e pratica regolare di attività sportiva. Il percorso valorizza inoltre le attività culturali e di socializzazione, considerate strumenti essenziali per la costruzione di relazioni positive, la riduzione del senso di isolamento e il rafforzamento del benessere complessivo. In tal modo, la formazione dei facilitatori combina la dimensione educativa, psicologica e relazionale con una prospettiva olistica sul benessere studentesco, offrendo strumenti e strategie per sostenere l'integrazione, la prevenzione del disagio e la creazione di un ambiente universitario inclusivo e partecipativo.

La formazione è erogata attraverso lezioni frontali e un MOOC accessibile a tutti gli atenei partner, supportata da momenti di supervisione e riflessione sulle pratiche. Strumenti come vademecum, schede di monitoraggio e dispositivi di autoriflessione stimolano l'analisi critica delle esperienze, la consapevolezza emotiva e il collegamento tra teoria e pratica, favorendo la crescita professionale e personale dei facilitatori.

Le attività dei facilitatori si traducono in azioni concrete che vanno dalla mediazione culturale e linguistica per studenti internazionali e il supporto all'inclusione di studenti con fragilità, fino all'organizzazione di attività formative e socializzanti, accompagnamento nella pianificazione dello studio e orientamento verso i servizi specialistici. In questo modo, il WP3.1 non si limita a rafforzare i servizi di Counselling, ma promuove un modello educativo centrato sul *peer support*, sull'inclusione e sul benessere globale degli studenti, contribuendo a prevenire il disagio e a consolidare una cultura universitaria accogliente e sostenibile. La valutazione dell'impatto è stata realizzata mediante *survey* iniziali e finali, che permetteranno di misurare il miglioramento dei servizi, la riduzione delle liste di attesa e l'incremento del benessere psicologico, garantendo così la replicabilità e la sostenibilità delle pratiche sviluppate all'interno della rete universitaria.

1.4. Pratiche inclusive per il benessere all'università

Le pratiche inclusive costituiscono il livello in cui i valori e le scelte politiche prendono forma nell'azione didattica quotidiana. Esse richiedono di progettare ambienti di apprendimento flessibili, accessibili e differenziati, capaci di sostenere la partecipazione di tutti gli studenti e di contrastare, anche sul piano operativo, quelle logiche di esclusione che derivano da una visione selettiva del merito. In questa prospettiva, l'attenzione ai processi, alle strategie e alle mediazioni didattiche diventa centrale per tradurre l'inclusione da principio dichiarato a esperienza concreta di apprendimento condiviso.

La letteratura pedagogica sulla cura educativa evidenzia come essa non si esaurisca nella qualità della relazione interpersonale, ma si configuri come esperienza situata che prende forma entro specifiche cornici spaziali, temporali e simbolico-materiali. In particolare, la riflessione di Palmieri (2003) sottolinea come la cura si dia sempre all'interno di contesti e dispositivi che la rendono possibile, riconoscibile e condivisibile, configurando vere e proprie “nicchie” relazionali e formative in cui i soggetti possono sostare, riconoscersi e trasformarsi. Trasposta nell'ambito universitario, tale prospettiva consente di leggere il benessere degli studenti non come esito di interventi puntuali o di supporti compensativi, ma come proprietà emergente di un'ecologia formativa attenta alla qualità degli spazi, dei tempi e delle mediazioni che strutturano l'esperienza accademica.

1.4.1. Luoghi e spazi della cura: l'università come ambiente capacitante

Nella prospettiva della cura, lo spazio educativo non si riduce alla sola infrastruttura fisica, ma si configura come un sistema complesso di possibilità relazionali, simboliche e operative. Come osserva Palmieri (2003), i contesti di cura si presentano spesso come spazi “altri” rispetto alla routine istituzionale, ambienti riconoscibili ma non rigidamente normati nei quali i ruoli risultano più flessibili e la relazione educativa può sottrarsi alla logica performativa per aprirsi a pratiche di reciprocità, ascolto e riconoscimento della soggettività. In questo quadro, gli ambienti accademici possono assumere la funzione di “terzo educatore” (Malaguzzi, 1998) o di “ambiente rivelatore” (Montessori, 1950), capaci di modulare emozioni, sostenere apprendimenti impliciti e facilitare lo sviluppo di significati personali. Tuttavia, affinché tali potenzialità si attivino, è necessario che gli spazi siano progettati tenendo conto delle attività previste, integrando dimensioni materiali, relazionali e simboliche.

Oggi l'essenza e il funzionamento delle università sono profondamente permeati dalle tecnologie e dai processi digitali (Piromalli, 2023), delineando nuovi orizzonti che richiedono di ripensare la relazione tra studenti e spazi. L'ingresso progressivo delle tecnologie non riguarda solo aspetti logistici, ma investe dimensioni sociali e culturali, trasformando l'esperienza quotidiana degli studenti, chiamati a interagire con strumenti digitali quali computer, tablet, piattaforme di apprendimento online, archivi digitali e materiali multimediali, con effetti non solo sull'organizzazione dello studio, ma anche sulle modalità di apprendimento, socializzazione e partecipazione accademica (Ranieri e Gaggioli, 2025). In questa prospettiva, lo spazio universitario contemporaneo deve essere inteso come un continuum tra dimensione fisica e virtuale, in cui

le aule, i laboratori e gli ambienti di studio possono accogliere attività che prevedono l'uso di strumenti digitali, integrando materiali, dispositivi e interazioni in modo da favorire apprendimento, collaborazione e benessere.

Di conseguenza, la progettazione dei luoghi fisici non può prescindere dalla considerazione delle pratiche digitali come parte integrante dell'esperienza formativa, in dialogo con le attività analogiche. Spazi flessibili, modulabili e polifunzionali diventano essenziali per sostenere sia l'apprendimento individuale che quello collaborativo, permettendo agli studenti di muoversi agevolmente tra esperienze analogiche e digitali. Solo in ambienti capaci di armonizzare cura, accessibilità e integrazione tecnologica gli spazi universitari possono funzionare come micro-ecosistemi capacitanti, in grado di promuovere non solo l'apprendimento significativo, ma anche la partecipazione attiva e il benessere complessivo degli studenti.

In questo contesto, la progettazione di spazi fisici capaci di promuovere benessere, cura e inclusione diventa fondamentale. Applicata all'università, tale lettura sollecita a distinguere tra spazi esclusivamente funzionali alla trasmissione dei contenuti e spazi accademici capacitanti, nei quali gli studenti possano esperire appartenenza, riconoscimento e agio relazionale. Non solo aule e biblioteche, dunque, ma ambienti di prossimità educativa (tutorati, laboratori collaborativi, spazi informali di studio condiviso, servizi di counseling, ambienti digitali dialogici) che fungano da nicchie di sospensione rispetto alla pressione valutativa e prestazionale. In tali contesti, l'esperienza universitaria può essere vissuta non soltanto come esposizione al giudizio, ma come partecipazione a una comunità epistemica accogliente, nella quale la soggettività studentesca non solo trovi legittimazione, ma possa anche sperimentare pratiche di autoregolazione e partecipazione attiva.

In tale prospettiva, il benessere studentesco appare strettamente connesso alla possibilità di abitare l'università come spazio plurale e differenziato, capace di offrire luoghi di concentrazione, di cooperazione e di interlocuzione personale (Di Roma e Neglia, 2025). La qualità inclusiva dell'ambiente accademico si gioca quindi anche nella presenza di spazi che rendano visibile e praticabile la cura come dimensione ordinaria dell'esperienza formativa.

Un esempio concreto di questa visione è l'intervento di riqualificazione dell'Aula Monia Andreani, concepita come *resting room* polifunzionale. La scelta di dedicare lo spazio a Monia Andreani assume un forte valore simbolico legato alle teorie della differenza, della cura e della vulnerabilità, trasformando l'aula in luogo di memoria civica, impegno etico e inclusione (Andreani, 2018). La frequentazione costante da parte degli studenti, la sua funzione di sede per studio, incontri e attività comunitarie confermano la natura dell'aula come comunità di pratica situata (Lave e Wenger, 1991/2006). All'interno della *resting Room*, l'allestimento modulare, le aree di lettura e

socializzazione, gli spazi dedicati alla meditazione e alle differenze culturali e spirituali riflettono la volontà di sostenere la pluralità dei bisogni studenteschi, dalla cura di sé alla partecipazione alla vita collettiva. L'intervento dimostra come luoghi fisici progettati secondo criteri di accessibilità, comfort sensoriale e versatilità possano funzionare come micro-ecosistemi di benessere e apprendimento, integrandosi con le esperienze digitali degli studenti e contribuendo a rendere l'università un ambiente realmente capacitante.

Tuttavia, la cura dell'esperienza studentesca si è estesa anche a spazi virtuali, come il Laboratorio digitale "Connessioni Smart", dedicato all'orientamento digitale e alla conoscenza dei principali strumenti tecnologici dell'Ateneo (LOL, ESSE3, Office 365, piattaforma Moodle), che permette agli studenti di sperimentare competenze digitali in contesti sicuri e spazi fisici fuori dal campus universitario, come il laboratorio "Cultura: connessioni in movimento" o i laboratori esperienziali e formativi per il benessere universitario. I primi pensati per nuove matricole, studenti fuori sede e internazionali, sono volti a favorire l'integrazione nella vita universitaria e la conoscenza della città e dell'Ateneo, promuovendo così appartenenza, autonomia e capacità di orientamento, mentre i secondi sono progettati per promuovere la consapevolezza di sé, la gestione equilibrata delle emozioni e un uso sostenibile delle tecnologie digitali, integrando dimensioni cognitive, emotive e relazionali in contesti capaci di accogliere differenze e bisogni individuali.

Completano il quadro gli spazi di ascolto, quali sportelli di counselling psicologico, didattico-pedagogico e nutrizionale, che rendono visibile e praticabile la cura come dimensione ordinaria dell'esperienza universitaria. La compresenza di spazi fisici, virtuali, esperienziali e relazionali evidenzia come l'università contemporanea possa realmente configurarsi come un sistema dinamico e relazionale, capace di integrare dimensioni fisiche e digitali, tecnologiche e relazionali, dove la cura, il benessere e la partecipazione attiva costituiscono componenti centrali dell'esperienza formativa. Sia i luoghi fisici sia quelli digitali, quindi, non sono meri contenitori o strumenti, ma reti di relazioni e pratiche educative che sostengono la crescita integrale dello studente, promuovendo inclusione, identità e senso di appartenenza all'ecosistema accademico.

1.4.2. *Tempi della cura: ritmi formativi e sostenibilità dell'esperienza universitaria*

Analogamente alla cura dello spazio, la cura educativa implica una specifica qualità del tempo, che non si esaurisce nella mera scansione cronologica delle attività accademiche. Palmieri (2003) descrive il tempo della cura come un tempo sospeso, non interamente assorbito dall'urgenza produttiva, che consente soste riflessive, ritorni critici e processi di rielaborazione soggettiva. Si tratta di una temporalità capace di conciliare tempi istituzionali e tempi esistenziali dei soggetti coinvolti, permettendo agli studenti di appropriarsi dell'apprendimento in modo personale e significativo. Trasposta al contesto universitario, questa prospettiva invita a una riflessione critica sulla crescente compressione temporale dell'esperienza accademica, spesso caratterizzata da ritmi serrati, carichi cognitivi elevati e continua esposizione a valutazioni e scadenze. Quando il tempo universitario diventa esclusivamente sequenza di prove, consegne e performance, il rischio è quello di compromettere non solo il benessere degli studenti, ma anche la qualità dell'apprendimento e la possibilità di sviluppare una progettualità identitaria coerente con il percorso formativo.

Promuovere contesti universitari di cura significa quindi riconoscere il valore pedagogico di tempi differenziati e modulati, che comprendano momenti di accompagnamento, feedback dialogico, riflessione metacognitiva, rielaborazione degli errori e orientamento. Questi tempi, lungi dal rallentare l'efficacia formativa, ne costituiscono la condizione di sostenibilità, permettendo agli studenti di integrare le esperienze di apprendimento nella propria traiettoria biografica e personale.

Il tempo della cura, in università, non si esaurisce nella mera scansione delle attività accademiche, ma si manifesta come possibilità di soste riflessive, accompagnamento personalizzato e rielaborazione soggettiva. In questo senso, esso trova piena realizzazione all'interno di quegli spazi (fisici, virtuali o esperienziali), precedentemente descritti, che rendono possibile modulare i ritmi individuali al di fuori della logica performativa. Tali contesti consentono agli studenti di sperimentare tempi differenziati, in cui apprendimento, benessere e partecipazione si intrecciano, preparando così il terreno per riconoscere e valorizzare la dimensione pedagogica dei tempi modulati.

Un esempio tangibile di questa concezione del tempo si realizza nella Ludoteca di Ateneo, progettata all'interno della *resting room*, liberamente fruibile da tutti e tutte gli studenti e le studentesse, coniugando funzione educativa e relazionale. La ludoteca permette infatti di sperimentare un tempo più lento, in cui il gioco diventa strumento per la socializzazione, l'apprendimento cognitivo e lo sviluppo emotivo (Gaggioli, 2022). I giochi proposti, che spaziano da

attività di strategia e pianificazione come *Twisty* e *Catan*, a giochi narrativi e linguistici come *Dixit Odyssey* e *Nome in codice*, fino a puzzle e costruzioni come *Sagrada* e *Coatl*, stimolano capacità cognitive e sociali fondamentali come pianificazione, problem solving, memoria, linguaggio, inferenza, empatia e collaborazione. L'organizzazione di giornate di gioco all'aperto arricchisce l'esperienza attraverso il contatto con la natura e la socializzazione, offrendo momenti di pausa riflessiva e relazione tra pari, che contribuiscono a costruire un senso di appartenenza alla comunità universitaria.

Parallelamente, il progetto ha previsto attività sportive gratuite, sia indoor sia outdoor, finalizzate a promuovere benessere psicofisico, socializzazione e conciliazione tra studio e cura di sé. Le attività indoor hanno incluso percorsi di fitness, nuoto e arrampicata in strutture convenzionate, mentre le attività outdoor hanno offerto itinerari di trekking culturale e naturalistico sul territorio umbro, con l'obiettivo di coniugare movimento, scoperta del territorio e partecipazione collettiva. Tra i percorsi proposti vi sono cammini ad Assisi e nei luoghi legati a San Francesco, esplorazioni delle piazze e delle fontane di Perugia, percorsi verdi lungo il fiume Tevere, visite all'acquedotto romano di Spello, escursioni a Narni e alle Gole del fiume Nera, al lago Trasimeno fino alla zona del sedano nero e dell'olio extravergine di Trevi, per poi infine percorrere insieme le panoramiche colline di Perugia. Questi itinerari, oltre a favorire l'attività fisica e la socializzazione, offrono opportunità di apprendimento esperienziale e conoscenza del territorio, contribuendo allo sviluppo di competenze culturali, ambientali e relazionali.

Per entrambe le tipologie di attività sportive sono state previste modalità di accompagnamento e strutture di supporto finalizzate a garantirne l'accessibilità universale. Questi interventi, coerenti con i principi UDL, hanno consentito a tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro caratteristiche, di partecipare pienamente, rimuovendo barriere fisiche, cognitive e relazionali, e trasformando le attività sportive in contesti realmente capacitanti e inclusivi, anche per gli studenti con disabilità. Complessivamente, oltre 200 studenti hanno potuto usufruire di queste esperienze, ritagliandosi momenti dedicati al benessere corporeo, alla relazione e al recupero dei propri ritmi, elementi essenziali per sostenere una partecipazione consapevole e gratificante alla vita accademica.

Attraverso la ludoteca e le attività sportive accessibili, il tempo universitario si trasforma da semplice successione di scadenze e prove a tempo della cura, in cui studio, riflessione, gioco, movimento e scoperta del territorio si intrecciano. Gli studenti sperimentano una gestione del tempo più flessibile, che consente di integrare apprendimento, sviluppo personale e partecipazione sociale. Il riconoscimento e la valorizzazione di queste temporalità costituiscono una dimensione pedagogica fondamentale, capace di rendere

sostenibile l'esperienza universitaria, promuovere il benessere complessivo degli studenti e rafforzare la capacità dell'università di configurarsi come ambiente realmente capacitante, inclusivo e attento alla diversità delle esperienze e dei bisogni.

1.4.3. Mediazioni e oggetti della cura: dispositivi simbolici e pratiche di riconoscimento

Un ulteriore elemento messo in luce da Palmieri (2003) riguarda il ruolo degli oggetti e delle mediazioni materiali e simboliche nei contesti di cura. Gli oggetti educativi (strumenti, testi, artefatti, rituali e pratiche) non sono neutri, ma veicolano appartenenze, significati e possibilità di partecipazione. Essi possono aprire o chiudere l'accesso all'esperienza universitaria, sostenere o ostacolare il riconoscimento soggettivo e modulare il senso di autoefficacia e appartenenza degli studenti. Nel contesto universitario, le mediazioni della cura comprendono non solo strumenti didattici e tecnologie digitali, ma anche modalità comunicative e ritualità accademiche. Quando tali mediazioni sono esclusivamente orientate alla misurazione della performance, rischiano di configurarsi come dispositivi di classificazione e distanza simbolica. Al contrario, se progettate in chiave dialogica e formativa, esse possono divenire strumenti di mediazione inclusiva, capaci di sostenere lo sviluppo personale, relazionale e cognitivo degli studenti, favorendo il riconoscimento della loro soggettività e dei diversi stili di apprendimento.

Come vedremo nel secondo capitolo, tra gli elementi di maggiore innovazione in questo ambito emerge la figura del facilitatore concepita come dispositivo pedagogico di mediazione e *peer education*. La scelta del termine facilitatore rispetto a quello più tradizionale di tutor riflette una precisa intenzionalità pedagogica, poiché questa denominazione sottolinea il ruolo di mediatore relazionale e promotore del benessere, capace di creare condizioni di apprendimento inclusivo, sostenere l'autoefficacia degli studenti, intercettare bisogni emergenti e favorire una cultura condivisa della cura. La figura del facilitatore ingloba al suo interno le competenze dei tutor didattici, linguistici e per studenti con disabilità e DSA, trasformando la mediazione *peer-to-peer* in un dispositivo pedagogico integrato di empowerment, riconoscimento e autodeterminazione.

Il facilitatore agisce infatti come ponte tra studenti, docenti e servizi dell'Ateneo, intercettando precocemente segnali di disagio, supportando i pari nell'organizzazione dello studio e promuovendo una cultura della cura condivisa. La sua presenza rafforza il ruolo delle relazioni e del supporto sociale come fattori protettivi del benessere universitario, riconoscendo che

la cura si realizza tanto attraverso gli spazi quanto tramite le interazioni quotidiane e le pratiche collaborative.

L'impegno dei facilitatori si concretizza attraverso una collaborazione a tempo parziale regolata contrattualmente dall'Ateneo, che prevede un monte di circa 150 ore complessive. Questa forma di collaborazione, analoga a quelle offerte agli studenti per attività amministrative, di biblioteca o di tutorato, non comporta il riconoscimento di CFU, ma consente di formalizzare l'attività dei facilitatori come intervento strutturato all'interno dell'università.

L'attività dei facilitatori si fonda su una formazione strutturata, articolata in più moduli finalizzati a sviluppare competenze specifiche, quali saper ascoltare e intercettare bisogni, conoscere e promuovere i servizi disponibili, saper accompagnare gli studenti nei percorsi di studio e nella fruizione delle risorse, agendo come mediatori tra le diverse componenti del contesto universitario. La formazione, erogata sotto la supervisione di personale esperto dell'Ateneo, è stata progettata, sperimentata e progressivamente consolidata, e oggi viene offerta anche sotto forma di Massive Open Online Course (MOOC), consentendo ad altri atenei di replicare il modello e diffondere pratiche di cura universitaria capaci di integrare inclusione, benessere e partecipazione attiva.

In questo senso, il facilitatore rappresenta non solo una mediazione operativa tra studenti e servizi, ma anche un oggetto simbolico della cura, incarnando la centralità delle relazioni, della responsabilità condivisa e della cultura dell'attenzione ai bisogni altrui. La sua funzione pedagogica evidenzia come, accanto agli spazi fisici e digitali, siano le pratiche e i dispositivi relazionali a rendere l'università un ambiente realmente capacitante, in cui gli studenti possano sperimentare riconoscimento, autoefficacia e partecipazione significativa alla comunità accademica.

In questo quadro di attenzione alla cura, i facilitatori assumono un ruolo chiave nella mediazione tra spazi, tempi e oggetti educativi, rendendo concreti i processi di apprendimento, socializzazione e sviluppo personale. Partendo dal presupposto che gli oggetti educativi (strumenti, testi, artefatti, rituali e pratiche) non siano neutri ma veicolino significati, appartenenze e possibilità di partecipazione, i facilitatori li trasformano in veri e propri dispositivi di mediazione inclusiva. Essi accompagnano gli studenti negli spazi fisici, come le aule, la *resting room*, la Ludoteca di Ateneo e l'Open Aula, guidandoli nell'uso dei giochi educativi, dei computer e di altri strumenti didattici, ma anche negli spazi virtuali e laboratoriali, favorendo la costruzione di reti di apprendimento tra pari.

Nello specifico, i facilitatori organizzano e sostengono gruppi di gioco, che nella Ludoteca permettono di sperimentare tempi più lenti, in cui il gioco diventa strumento di socializzazione, sviluppo cognitivo, emozionale e

metacognitivo; gruppi di ascolto, moderati da esperti, che offrono momenti di riflessione condivisa e supporto emotivo; gruppi di studio, che favoriscono la collaborazione e il confronto disciplinare; ma anche uscite e laboratori esperienziali, che integrano apprendimento, scoperta del territorio e attività fisica, consolidando l'integrazione tra impegno accademico, cura di sé e partecipazione comunitaria.

Attraverso queste mediazioni, i facilitatori rendono tangibili i tempi della cura, accompagnando gli studenti in momenti di sospensione riflessiva, rielaborazione, socializzazione e orientamento, trasformando la sequenza di attività e compiti in esperienze significative e sostenibili. In tal modo, gli spazi e gli oggetti educativi cessano di essere meri strumenti funzionali e diventano veicoli di riconoscimento soggettivo, senso di appartenenza e autoefficacia, contribuendo a costruire un'esperienza universitaria integrata, inclusiva e realmente capacitante.

2. La figura del tutor come facilitatore nel contesto universitario

di *Cristina Gaggioli*

Questa notte ho fatto un sogno, ho sognato che ho camminato sulla sabbia accompagnato dal Signore e sullo schermo della notte erano proiettati tutti i giorni della mia vita. Ho guardato indietro e ho visto che ad ogni giorno della mia vita, apparivano due orme sulla sabbia: una mia e una del Signore. Così sono andato avanti, finché tutti i miei giorni si esaurirono. Allora mi fermai guardando indietro, notando che in certi punti c'era solo un'orma... Questi posti coincidevano con i giorni più difficili della mia vita; i giorni di maggior angustia, di maggiore paura e di maggior dolore. Ho domandato, allora: "Signore, Tu avevi detto che saresti stato con me in tutti i giorni della mia vita, ed io ho accettato di vivere con te, perché mi hai lasciato solo proprio nei momenti più difficili?". Ed il Signore rispose: "Figlio mio, Io ti amo e ti dissi che sarei stato con te e che non ti avrei lasciato solo neppure per un attimo: i giorni in cui tu hai visto solo un'orma sulla sabbia, sono stati i giorni in cui ti ho portato in braccio.

Messaggio di tenerezza
di Kahlil Gibran

2.1. Il facilitatore come mediatore in una realtà complessa

All'interno della cornice delineata nel capitolo precedente, il tema del tutorato universitario si presenta come un ambito complesso e stratificato, in cui convergono differenti forme di accompagnamento allo studio e alla vita accademica. Accanto ai tutorati istituzionali, spesso orientati alla trasmissione di informazioni o al supporto organizzativo, si sono progressivamente sviluppate modalità di sostegno più articolate, che intervengono nelle dimensioni relazionali, motivazionali e metodologiche degli studenti e delle studentesse, con l'obiettivo di favorire la partecipazione e la continuità dei percorsi formativi (Zanetti, Ferrari e Martelli, 2024).

La crescente eterogeneità della popolazione studentesca, per età, provenienza, competenze, condizioni personali e bisogni educativi, ha infatti reso evidente come il tutorato non possa essere ridotto a una mera attività di assistenza tecnica o amministrativa. Esso rappresenta piuttosto uno spazio di relazione educativa caratterizzato da una intrinseca incertezza (Tramma, 2015), nella quale il tutor si trova a gestire una pluralità di variabili che incidono sulla qualità dell'esperienza universitaria e sulla possibilità di ciascuno di vivere un percorso autenticamente inclusivo.

In questo scenario complesso, la pluralità di forme di tutorato e la mancanza, in alcuni casi, di una chiara cornice epistemologica, hanno contribuito allo sviluppo di una manifesta incertezza nell'agire educativo-formativo che caratterizza tali figure. Ciò si evidenzia nella frammentazione delle aspettative riposte nei tutor, che oscillano tra richieste di sostegno tecnico e funzioni di accompagnamento più ampie, talvolta affidate al buon senso o a modelli operativi mutuati da altre professioni.

In assenza di una formazione specifica, sistematica e pedagogicamente solida, il rischio che ne deriva tende a configurarsi lungo due traiettorie distinte. La prima risiede nelle pratiche di tutorato che tendono ad assumere forme che risentono della “seduzione delle tecniche” (Gaspari, 2020), facendo ricorso a metodi medicalizzati, psicologizzanti o rigidamente protocollari che, sebbene offrano apparente assicurazione operativa, non favoriscono realmente la crescita autonoma e partecipativa degli studenti. Dall'altro lato, come osserva Canevaro (2020), un eccessivo ricorso a modelli riduzionisti può invece produrre involuzioni nei percorsi educativi, spostando l'attenzione dalle potenzialità dello studente alla gestione delle sue difficoltà.

Tali derive si riscontrano soprattutto nei contesti in cui il tutorato viene interpretato alla luce di paradigmi caratterizzati da interventi strutturati, temporalmente limitati, con obiettivi da raggiungere in una logica di prestazione, che concepiscono il tutor come esecutore di protocolli finalizzati all'estinzione della “difficoltà di apprendimento” o del “bisogno specifico”. Dove invece prevalgono logiche di controllo sociale, il tutor può essere investito di funzioni assistenzialistiche o normalizzanti, valutate in termini di contenimento del “disordine” o delle fatiche dello studente, piuttosto che come sostegno alla sua autodeterminazione (Palmieri, 2003).

Queste interpretazioni riduttive emergono con particolare forza anche in ambito accademico, dove il tutorato, soprattutto a contatto con studenti e studentesse con diverse condizioni di funzionamento, svantaggi socio-economici o bisogni educativi speciali, rischia di essere appiattito su una dimensione tecnica o compensativa. In tali situazioni, il tutorato non si configura più come spazio di accompagnamento formativo, ma come risposta operativa alle difficoltà, caratterizzato da un intervento centrato prevalentemente sul

compito, sull'organizzazione dello studio o sul superamento immediato di ostacoli, perdendo la sua dimensione trasformativa.

Per contrastare queste tendenze, è fondamentale assumere una prospettiva autenticamente inclusiva, in cui le differenze degli studenti non vengano interpretate come problemi individuali, bensì come indicatori della necessità di rendere l'ambiente universitario più accessibile, flessibile e partecipativo. Come ricorda Cottini (2021), non si può agire esclusivamente sulla riduzione della limitazione funzionale, ma è necessario intervenire sulle barriere ambientali, organizzative e culturali, garantendo percorsi rispettosi dell'autodeterminazione e della progettualità personale.

I principi di individualizzazione e personalizzazione (Baldacci, 2005; CNUDD, 2024, Traversetti e Gaggioli, 2025), centrali nei processi educativi, acquistano in questo contesto una valenza determinante, richiamando alla necessità di considerare la pluralità delle dimensioni (cognitive, emotive, sociali, motivazionali) che influenzano l'apprendimento universitario, offrendo a ciascuno opportunità di accesso reale e non solo formale. Affinché ciò accada, occorre riconoscere i bisogni educativi di studenti e studentesse come elementi strutturali dei processi formativi e, quando necessario, orientarsi verso interventi caratterizzati da una "speciale normalità" (Ianes, 2006).

2.1.1. Le forme del tutorato universitario come dispositivi di accompagnamento inclusivo

Nel panorama accademico italiano, il tutorato universitario rappresenta oggi un dispositivo fondamentale per sostenere la partecipazione e il successo formativo delle studentesse e degli studenti, in particolare di coloro che incontrano difficoltà nei processi di apprendimento o di adattamento al contesto universitario. Negli ultimi decenni si è assistito a una crescente diffusione delle pratiche di tutorato, molte delle quali fondate sull'esperienza dell'aiuto tra pari. In queste pratiche, studentesse e studenti adeguatamente formati affiancano le proprie colleghe e i propri colleghi lungo il percorso universitario, offrendo supporto nelle attività accademiche, nell'organizzazione dello studio e nell'orientamento ai servizi e alle opportunità dell'Ateneo. Il tutor alla pari svolge tali attività parallelamente al proprio percorso formativo e può operare sia in forma volontaria sia all'interno di collaborazioni studentesche retribuite. Il tutorato diventa così parte integrante dei servizi di supporto alla didattica e all'inclusione, configurandosi come un ambito strategico per l'accessibilità dei percorsi universitari.

La figura del tutor si sviluppa in Italia in un contesto caratterizzato da una crescente attenzione istituzionale all'orientamento e al sostegno delle

persone in formazione, in particolare delle studentesse e degli studenti e delle giovani lavoratrici e dei giovani lavoratori. A partire dalla metà degli anni Novanta, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane avvia un importante dibattito sul tutorato universitario, elaborando i primi documenti istituzionali volti a definirne funzioni e ruoli all'interno del quadro dell'autonomia accademica. Sul piano normativo, un passaggio significativo è rappresentato dal decreto legislativo del 26 maggio 1997, che introduce figure tutoriali nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti nei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e nelle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. In queste esperienze emergono figure come il tutor d'aula e il supervisore di tirocinio, ruoli che contribuiscono a strutturare una prima definizione istituzionale del tutoraggio.

Parallelamente, nel quadro delle politiche attive del lavoro, la legge 144 del 1999 e l'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000 attribuiscono al tutor funzioni di monitoraggio e sostegno dei percorsi formativi delle giovani generazioni, con compiti di orientamento sociale e professionale. All'interno dei contesti aziendali, inoltre, il tutor assume la responsabilità dell'accompagnamento delle apprendiste e degli apprendisti nei processi di apprendimento cognitivo e operativo legati all'apprendistato, come rilevato dalle analisi condotte dall'Isfol nel 2003. La letteratura conferma come queste prime esperienze istituzionali e normative abbiano contribuito a delineare nel tempo una pluralità di ruoli e funzioni, sia in ambito accademico sia in contesti formativi ed extrascolastici, come evidenziato negli studi di Bertagna (2004).

Sul piano storico e teorico, la riflessione sul tutorato mette in luce la sua duplice natura. Da un lato essa richiama la funzione di cura e protezione delle persone in formazione, secondo l'etimologia latina di *tueri* e il modello della "pianta giovane", ripreso nelle riflessioni di Zolli Cortellazzi e nelle opere di Buber pubblicate nel 1997. Dall'altro lato il tutorato rinvia alla dimensione dell'autorità educativa che promuove autonomia e libertà. Tale prospettiva richiama le radici semantiche di *auctor* e *auctoritas*, concetti analizzati da Benveniste nel 2001 e precedentemente approfonditi da Fessard nel 1944 e da Arendt nel 1958. Accanto a queste interpretazioni, gli studi comparativi europei raccolti da Pedicchio e Fontana nel 2000 evidenziano la molteplicità dei ruoli tutoriali presenti nei diversi sistemi universitari, includendo figure dedicate all'accoglienza, alla definizione dei piani di studio, alla gestione degli stage e dei tirocini e alla supervisione delle esperienze pratiche. Tale eterogeneità testimonia sia la diffusione sia la complessità organizzativa del tutorato nel sistema universitario italiano (Bertagna, 2004).

Anche nel quadro dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, il tutorato universitario viene riconosciuto come una strategia formativa essenziale per migliorare la qualità della didattica e favorire l'integrazione delle

studentesse e degli studenti nei contesti accademici (European Students' Union, 2015). Le università europee hanno infatti progressivamente potenziato le azioni tutoriali per sostenere la transizione al percorso universitario, rispondendo ai bisogni emergenti di una popolazione studentesca eterogenea e alle richieste di personalizzazione dell'esperienza formativa. In questa prospettiva, numerosi studi internazionali hanno proposto modelli tutoriali orientati allo sviluppo di competenze trasversali, alla costruzione di autonomia e alla partecipazione attiva ai processi di apprendimento, in continuità con le indicazioni dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Hoidn, 2016; Da Re, 2017; Klemenčič, 2020; Constantinou, 2020).

Il tutorato universitario si configura così come un dispositivo pedagogico che accompagna le studentesse e gli studenti lungo il loro percorso, sostenendo l'adattamento al nuovo contesto, la comprensione delle strutture istituzionali e l'acquisizione di strategie efficaci per affrontare le richieste accademiche. In questa logica formativa, il tutorato assume un ruolo chiave nella prevenzione dell'abbandono e del rallentamento degli studi, in linea con le teorie della *student retention* che sottolineano l'importanza del coinvolgimento attivo e della *peer education* (Sannipoli, 2016; Culcasi, 2023).

Sul piano pedagogico il tutorato si fonda, pertanto, su una logica di mediazione educativa che sostiene l'apprendimento e l'inclusione istituzionale attraverso una relazione intenzionale di accompagnamento. La figura del tutor, che può essere rappresentata da una studentessa esperta, da uno studente esperto, da una docente, da un docente, da una persona che opera nei servizi universitari o da un professionista esterno, agisce come interfaccia tra lo studente o la studentessa e l'istituzione. Tale figura facilita la comprensione delle richieste accademiche, l'accesso alle risorse formative e l'adattamento al contesto universitario, contribuendo nello stesso tempo allo sviluppo di relazioni positive nei gruppi di apprendimento e sostenendo la motivazione nei confronti dello studio. Il tutorato consente inoltre di personalizzare gli interventi sulla base dei bisogni educativi delle studentesse e degli studenti, in coerenza con una prospettiva pienamente inclusiva.

In particolare, il tutorato alla pari assume un valore peculiare in quanto fondato sulla prossimità esperienziale tra tutor e persona supportata. La condivisione dello stesso ambiente accademico facilita la costruzione di relazioni di fiducia, di comprensione reciproca e di comunicazione informale, che possono incidere positivamente sia sul rendimento universitario sia sul benessere emotivo delle studentesse e degli studenti. Il tutor alla pari, in qualità di coetaneo o coetanea esperta, è in grado di interpretare dall'interno le richieste dell'università e di tradurle in strategie accessibili e orientate alla partecipazione. La presenza di tutor alla pari contribuisce inoltre alla costruzione di un clima collaborativo tra studentesse, studenti e docenti. Allo stesso

tempo, l'esperienza di tutorato costituisce, per chi la svolge in un contesto formativo significativo, un'importante occasione per lo sviluppo di competenze trasversali come la comunicazione efficace, la leadership, la gestione del tempo e la capacità di adattamento ai bisogni individuali. Si alimenta così una cultura accademica fondata sulla reciprocità, sulla condivisione e sulla valorizzazione delle differenze.

All'interno di tale cornice interpretativa prende forma la figura del tutor alla pari, che nel prosieguo del capitolo verrà ridefinita come "facilitatore", evidenziandone la funzione di mediatore competente nei processi di inclusione e nei percorsi di *empowerment* di studenti e studentesse. La sua funzione non si esaurisce nel supporto allo studio, ma si estende alla costruzione di ambienti inclusivi, alla mediazione tra studenti, docenti e servizi, e alla promozione di forme di partecipazione che sostengono l'autodeterminazione e l'emancipazione all'interno della comunità accademica (Gaspari, 2021).

2.1.2. Il facilitatore universitario come attivatore di processi formativi equi e partecipativi

Come anticipato nei paragrafi precedenti, la figura del facilitatore universitario si configura come un dispositivo di mediazione pedagogica orientato alla promozione dell'inclusione, della partecipazione e del successo formativo delle studentesse e degli studenti nel contesto accademico. In una prospettiva legittimata dal paradigma bio-psico-sociale, il facilitatore opera con l'obiettivo di sostenere il benessere e l'integrazione delle persone in formazione. Il suo intervento contribuisce alla prevenzione delle situazioni di vulnerabilità e alla costruzione di ambienti di apprendimento accessibili e sicuri. Attraverso pratiche di *scaffolding* (Bruner, 1985) e mediazione (Vygotskij, 2010), il facilitatore sostiene lo svolgimento delle attività accademiche e favorisce la partecipazione attiva, accompagnando ciascuna persona verso l'autonomia e il pieno successo formativo.

In questa prospettiva, è stata adottata la denominazione di "facilitatore/facilitatrice per l'intermediazione culturale e l'inclusione degli studenti e delle studentesse", di seguito facilitatore. Tale espressione permette di descrivere in modo più esplicito la complessità del ruolo, evitando formulazioni generiche e rendendo esplicita una visione educativa ampia e non limitata alla risposta a bisogni certificati. Il facilitatore non è infatti una figura operativa dedicata esclusivamente alle studentesse e agli studenti con bisogni educativi speciali, ma è una presenza educativa rivolta a tutte e a tutti, riconoscendo che ogni persona può incontrare barriere, difficoltà transitorie o condizioni che richiedono un sostegno specifico, anche in assenza di certificazioni. La

sua azione si radica nei principi che considerano la variabilità umana come elemento costitutivo dei contesti formativi e che promuovono la progettazione inclusiva quale dispositivo centrale per garantire pari opportunità di partecipazione (Rose e Meyer, 2002; CAST, 2024).

Il riferimento all'accessibilità e all'intermediazione culturale consente di accogliere anche le situazioni di svantaggio socio-economico e culturale e le esigenze legate alla diversità linguistica, interculturale e migratoria. Allo stesso tempo, la dimensione inclusiva richiama l'attenzione verso le condizioni di disabilità, i disturbi specifici dell'apprendimento, i disturbi evolutivi e del neurosviluppo, la plusdotazione e tutte le situazioni riconducibili ai bisogni educativi speciali. Tuttavia, la figura del facilitatore non si esaurisce nella risposta a tali specificità, poiché si rivolge anche alle studentesse e agli studenti che attraversano momenti di discontinuità, difficoltà emotive o relazionali, criticità metodologiche o organizzative. Il facilitatore assume quindi una funzione educativa orientata alla prevenzione, alla rimozione delle barriere e alla promozione delle condizioni che rendono possibile la partecipazione di tutte e di tutti.

Questa impostazione consente inoltre di integrare e ricomporre le molteplici forme di tutorato presenti nei diversi atenei, che spesso operano con denominazioni e finalità differenti. Il facilitatore rappresenta una figura capace di unificare queste esperienze e di ricollocarle in un orizzonte pedagogico e inclusivo, mantenendo al proprio interno funzioni tipiche del tutorato didattico, del tutorato per studentesse e studenti con disabilità e DSA, del tutorato linguistico, interculturale e orientativo. In questo senso, la sua presenza dà coerenza e continuità a interventi spesso frammentati, restituendo all'istituzione universitaria una visione più sistemica e organica dell'accompagnamento agli apprendimenti. Gli interventi possono, infatti, riguardare il sostegno alle attività didattiche, l'accompagnamento delle studentesse e degli studenti con disabilità o DSA, il supporto all'orientamento, alla lingua o alla dimensione interculturale. In una prospettiva sistemica, la figura del facilitatore universitario si presenta dunque come un dispositivo educativo capace di agire trasversalmente nei diversi ambiti che compongono l'esperienza di studio, tenendo insieme la dimensione personale, quella formativa e quella istituzionale. La sua azione non si limita al sostegno dei processi di apprendimento, ma investe in modo integrato il piano delle relazioni, delle metodologie e dell'organizzazione degli interventi, restituendo al tutorato universitario un significato pienamente pedagogico e inclusivo. Questa prospettiva consente di superare la frammentazione che caratterizza le molteplici forme di tutorato oggi presenti negli atenei e permette di riconoscere nel facilitatore una figura capace di attribuire coerenza e continuità ai diversi interventi di accompagnamento.

L'analisi della figura del facilitatore universitario richiede, quindi, una prospettiva capace di cogliere la complessità dell'intervento educativo nei contesti accademici. L'azione del facilitatore non può essere, infatti, ricondotta a un compito specialistico o settoriale, poiché si sviluppa all'interno di un sistema di relazioni, pratiche e dispositivi attraverso cui le studentesse e gli studenti interagiscono con i saperi, con l'istituzione e con le persone che vi operano.

In questa prospettiva, risulta utile richiamare la proposta teorica di Castoldi (2015), che individua tre dimensioni interconnesse attraverso cui leggere la funzione didattica dell'intervento educativo (Falcinelli, 2021). La prima è la dimensione relazionale comunicativa, che riguarda le modalità attraverso cui si costruisce la qualità dell'incontro educativo e si sostiene la partecipazione delle studentesse e degli studenti alla vita universitaria. La seconda è la dimensione metodologico didattica, centrata sulle strategie di mediazione del sapere e sugli strumenti che facilitano l'accesso ai contenuti culturali e la costruzione di significati condivisi. La terza è la dimensione organizzativa, che comprende la progettazione del setting educativo e la gestione dei tempi, degli spazi, dei materiali e delle risorse necessarie per sostenere percorsi inclusivi.

Sebbene la proposta di Castoldi sia stata originariamente pensata per interpretare l'azione dell'insegnamento, queste tre dimensioni rappresentano una lente particolarmente efficace per analizzare anche il ruolo del facilitatore universitario. Il facilitatore, infatti, svolge una funzione didattica in senso ampio, che non coincide con la docenza ma la affianca e la completa attraverso azioni di accompagnamento, mediazione, facilitazione e progettazione inclusiva. L'adozione di questa tripartizione permette quindi di riconoscere la natura sistemica del suo operato e di cogliere la varietà delle competenze richieste per sostenere la partecipazione di tutte e di tutti.

Per queste ragioni, nel presente contributo la figura del facilitatore verrà approfondita attraverso l'analisi delle tre dimensioni appena richiamate.

La prima dimensione è quella relazionale comunicativa, nella quale trovano spazio le diverse forme di accompagnamento educativo che il facilitatore può attivare nelle relazioni con le studentesse e gli studenti. Le pratiche riconducibili al *tutoring*, al *mentoring*, al *coaching* e al *counselling* esprimono modalità differenti ma complementari di sostegno, che permettono al facilitatore di modulare la propria azione in relazione ai bisogni, ai tempi e alle traiettorie individuali delle persone accompagnate.

La seconda dimensione è quella metodologica, che in questo lavoro assume una connotazione specifica. Essa si ispira, in modo implicito, ai principi della progettazione educativa individualizzata su base bio-psico-sociale e al modello del funzionamento introdotto dall'ICF. Pur trattandosi di un impianto elaborato in ambito scolastico, esso offre categorie concettuali utili

anche ai contesti universitari, poiché consente di interpretare l'apprendimento come risultato dell'interazione tra caratteristiche individuali, fattori ambientali e opportunità offerte dal contesto. Da questo quadro teorico derivano le aree utilizzate nella nostra analisi, che comprendono la socializzazione e l'interazione, la comunicazione e il linguaggio, l'autonomia e l'orientamento, insieme agli aspetti cognitivi, neuropsicologici e legati all'apprendimento. Queste aree permettono di leggere l'azione del facilitatore come una forma di progettazione educativa individualizzata e personalizzata, orientata alla riduzione delle barriere e alla creazione di condizioni favorevoli alla partecipazione.

La terza dimensione è quella organizzativa, che riguarda gli aspetti più strutturali e gestionali dell'intervento del facilitatore. Essa comprende la pianificazione del percorso di accompagnamento, la definizione dei setting, la gestione degli spazi e dei tempi, il coordinamento con i servizi e con le figure istituzionali dell'Ateneo e la capacità di integrare in modo coerente le diverse forme di tutorato presenti all'interno del sistema universitario.

L'adozione di questa tripartizione permette quindi di analizzare la figura del facilitatore universitario evidenziandone il valore pedagogico, con il fine di sfuggire possibili riduzionismi settoriali o funzionali.

2.2. La dimensione relazionale nei processi di accompagnamento formativo universitario

La dimensione relazionale costituisce il nucleo fondativo dell'accompagnamento educativo nei contesti universitari, poiché è all'interno della relazione che si definiscono i significati dell'esperienza formativa e si costruiscono le condizioni che permettono alle studentesse e agli studenti di partecipare in modo autentico alla vita accademica. In ambito pedagogico, la relazione d'aiuto non è mai una semplice trasmissione di informazioni né un gesto tecnico, ma rappresenta una forma complessa di incontro che implica responsabilità, reciprocità e consapevolezza dei limiti e delle possibilità di ciascuna persona coinvolta. La relazione educativa nasce infatti nell'intreccio tra identità e differenza e si sviluppa nel dialogo costante tra ciò che permane e ciò che cambia, secondo una dialettica che coinvolge entrambe le parti e che determina la qualità dell'esperienza di apprendimento (Stella, 2002).

Canevaro e Chierigatti (1999) ricordano che la relazione d'aiuto si gioca sempre sul terreno fragile dell'incontro con l'altro o l'altra, che non può essere ridotto a destinatario passivo, poiché porta con sé desideri, resistenze, timori, aspettative e storie di vita. Al centro della relazione educativa si trova infatti la resistenza dell'altro o dell'altra, una presenza che Philippe Meirieu

(1995) interpreta come il vero luogo in cui la pedagogia prende forma. La resistenza non è un ostacolo da rimuovere, né un incidente da evitare, ma la condizione stessa che rende possibile educare, poiché ricorda che la persona che si incontra non è un oggetto da trasformare, bensì un soggetto dotato di volontà, desideri e limiti propri. La relazione educativa acquista profondità proprio quando la resistenza si manifesta, perché è in quel luogo di attrito che si apre lo spazio per un incontro autentico e per una responsabilità condivisa. Educare significa allora sostare nella resistenza dell'altro, senza annullarla e senza dominarla, accettando che essa costituisca la trama stessa del lavoro pedagogico.

Questa visione si ritrova in modo emblematico nell'esperienza di Don Milani (2017), che a Barbiana incontra giovani che non desiderano ciò che lui desidera per loro, che rifiutano il suo progetto di studio e che portano nella relazione le ragioni della loro fatica. Milani non interpreta questa resistenza come un fallimento, ma come il luogo in cui l'educazione è chiamata a esercitare la propria autenticità. Egli continua a proporre, a interrogarsi, a rimettere in gioco il proprio modo di essere educatore, mostrando che la relazione educativa richiede un lavoro costante su sé stessi. L'educare, in questa prospettiva, non è una lotta per spezzare la resistenza dell'altro, ma un processo di consapevolezza che chiede di spezzare la propria resistenza interna, quella che spinge ad affermare il proprio progetto senza ascoltare fino in fondo la singolarità dell'altra persona.

Canevaro e Chieragatti richiamano con forza questa dimensione etica della relazione, mostrando come l'aiuto porti sempre con sé una forma di potere che deve essere riconosciuta e governata con attenzione. Nell'incontro educativo l'asimmetria non può essere negata, poiché la persona che accompagna possiede strumenti, competenze e risorse che l'altra non ha. Tuttavia questa asimmetria non autorizza un uso arbitrario del potere, ma lo trasforma in responsabilità. Il facilitatore è chiamato a esercitare un potere che non schiaccia, non invade, non manipola, ma che costruisce condizioni di crescita attraverso una vigilanza costante su sé stessi. Comprendere l'altro o l'altra non basta, poiché la comprensione rischia di diventare un mezzo per orientarne la volontà in modo inconsapevole. È qui che si gioca l'etica della relazione: nell'evitare che l'aiuto, pur mosso dalle migliori intenzioni, si trasformi in controllo, e nel mantenere la capacità di rispettare la differenza dell'altra persona.

Da questa prospettiva emergono i tratti fondamentali della relazione educativa, come il riconoscimento dell'altro come soggetto, l'accettazione della resistenza come parte costitutiva dell'incontro pedagogico, l'assunzione di una responsabilità che non si esercita attraverso la forza ma attraverso una presenza attenta, discreta e consapevole. La relazione educativa si configura

così come un'esperienza di coesistenza e coevoluzione (Sannipoli, 2015), uno spazio in cui si cresce insieme, perché chi accompagna è chiamato a lavorare sui propri limiti mentre sostiene chi attraversa i propri.

Nel tutorato alla pari non cresce solo chi viene accompagnato, ma anche chi accompagna. Il facilitatore universitario non svolge una funzione magistrale, non guida dall'alto, non propone modelli da imitare, ma si colloca accanto alla studentessa o allo studente in un processo di reciproca trasformazione. Tale forma di accompagnamento richiede ascolto attento, capacità di modulare il proprio intervento, disponibilità a lasciarsi interrogare dalle domande e dai bisogni dell'altro o dell'altra, consapevolezza della variabilità dei funzionamenti e dei modi di apprendere. L'apprendimento diventa allora una costruzione comune e condivisa, un luogo in cui emergono significati nuovi e inaspettati, frutto di una relazione che si costruisce nel tempo e nello spazio della quotidianità universitaria.

La relazione, infatti, non è mai statica è piuttosto un processo dinamico, segnato da una continua dialettica tra identità e alterità, tra limite e possibilità, tra permanenza e trasformazione. Chi accompagna deve accettare il proprio limite per poterlo trasformare e deve riconoscere la differenza dell'altro non come minaccia, ma come condizione necessaria alla relazione stessa. In questa prospettiva, la relazione educativa è un luogo in cui entrambe le persone si riconfigurano continuamente; un movimento reciproco che genera cambiamento e consapevolezza, poiché la crescita si radica nell'incontro autentico e nella capacità di lasciarsi toccare dall'esperienza dell'altro o dell'altra (Stella, 2002).

È quindi evidente come la relazione educativa nel tutorato tra pari non possa essere interpretata come un intervento unidirezionale, ma presuppone una postura dialogica e riflessiva (Schön, 1993), nella quale il facilitatore accoglie la diversità, riconosce la resistenza, modula la propria presenza e mantiene sempre aperta una tensione verso la crescita comune. La relazione tra pari non elimina la differenza dei ruoli, ma la trasforma, la rende mobile e la riconfigura come spazio di responsabilità condivisa, evitando rigide asimmetrie e rischi di dipendenza.

A partire da questa cornice teorica, la dimensione relazionale del facilitatore universitario può essere analizzata attraverso quattro forme di accompagnamento, ampiamente riconosciute nella letteratura pedagogica e psicopedagogica (Carnell et al., 2006; Regogliosi, 2013; Biagioli, 2016; Magnoler, 2017; Biasin, 2018) con l'intento di specificarne il profilo, senza esaurirlo. Il tutoring sostiene le pratiche di studio e la riorganizzazione dei metodi di apprendimento. Il mentoring offre chiavi per interpretare la propria storia formativa e per costruire un progetto personale. Il coaching valorizza le risorse individuali e promuove la capacità di definire obiettivi significativi. Il

counselling permette di affrontare difficoltà emotive, relazionali o motivazionali che possono interferire con la vita universitaria.

Queste forme non definiscono ruoli distinti, ma dimensioni della stessa professionalità che il facilitatore integra e modula in relazione ai bisogni educativi emergenti. Nella loro complementarità, queste pratiche permettono di delineare una competenza complessa che risponde alla pluralità delle esigenze presenti nei contesti universitari, in coerenza con la logica inclusiva e personalizzante (Baldacci, 2005; Cottini, 2021).

Nei paragrafi successivi le quattro forme di accompagnamento verranno analizzate in modo più approfondito, al fine di mettere in evidenza come ciascuna di esse contribuisca a definire la specificità della dimensione relazionale del facilitatore universitario. L'obiettivo sarà quello di mostrare come la relazione educativa, nelle sue diverse articolazioni, rappresenti il motore dei processi di partecipazione e di inclusione nei contesti accademici e costituisca un asse fondamentale della cultura pedagogica dell'università inclusiva.

2.2.1. Tutoring: Virgilio come paradigma dell'accompagnamento educativo

La figura di Virgilio nella Divina Commedia rappresenta un archetipo esemplare del tutoring come pratica di accompagnamento metodologico ed educativo. Nel viaggio allegorico di Dante attraverso l'Inferno, Virgilio assume il ruolo di guida paziente e sapiente, capace di orientare il poeta nei meandri di un percorso incerto, popolato di timori e di interrogativi. Virgilio interpreta l'atto dell'accompagnare come presenza costante, come vigilanza discreta e come cura del ritmo del cammino. Non si sostituisce mai alle scelte di Dante, non decide per lui, non anticipa il suo passo, ma gli offre ciò di cui ha bisogno per attraversare le difficoltà, mantenendo integro il protagonismo dell'altro. La sua funzione non è riempire, ma chiarire, non è rassicurare in modo paternalistico, ma sostenere nella comprensione del proprio attraversamento.

Questo modello simbolico descrive con forza ciò che il tutoring universitario alla pari intende realizzare.

Nella letteratura nazionale e internazionale il tutoring è descritto come una relazione educativa strutturata che sostiene l'apprendimento, l'adattamento e l'integrazione della persona accompagnata nei diversi contesti formativi. Biasin (2018) sottolinea che il tutoring si colloca all'incrocio tra una logica educativa, centrata sull'aiuto, sulla cura e sulla vicinanza umana, e una logica formativa, legata all'acquisizione di competenze, al supporto nei passaggi di ruolo e alla mediazione nei processi di inserimento e sviluppo

professionale. In questa prospettiva il tutorato non si riduce a un intervento di supporto temporaneo, ma assume la forma di una relazione di prossimità orientata alla crescita e all'autonomia, caratterizzata da responsabilità, sollecitudine e attenzione alla soggettività del *tutee*.

Paul (2006) interpreta il tutoring come una relazione interattiva e cooperativa nella quale tutor e *tutee* si costruiscono reciprocamente attraverso un cammino condiviso, sostenuto da una logica di legame e mediazione fondata sulla mutualità e sul riconoscimento dell'altro come soggetto attivo. In questa prospettiva, Baudrit (2007) mette in evidenza la dimensione del dono e del contro-dono che caratterizza la relazione tutoriale, poiché il tutor offre cura, consigli e competenze mentre il *tutee* restituisce impegno, riconoscimento e progressiva crescita. Ne emerge una forma di accompagnamento che valorizza la prossimità e la collaborazione, pur mantenendo la necessaria asimmetria educativa. Nel filone anglosassone, Topping (1996; 2005) definisce il tutoring come una modalità di apprendimento accompagnato in cui una persona più esperta sostiene un'altra nell'acquisizione di conoscenze o strategie, facendo leva sulla congruenza sociale e cognitiva che rende la relazione credibile, motivante e facilitante. Questo approccio si fonda su cooperazione, partecipazione e un orientamento al successo tramite una didattica individualizzata o in piccolo gruppo.

In una prospettiva sociopedagogica, Wittorski (2006) e De Ketele (2017) descrivono il tutoring come una funzione di mediazione nei processi di professionalizzazione, nella quale il tutor agisce come *passseur* favorendo l'ingresso in nuovi ruoli, la comprensione delle dinamiche organizzative e lo sviluppo di competenze. Il tutorato assume quindi la forma di un apprendistato supportato, che facilita l'accesso alle risorse e la costruzione di identità competenti.

Più recentemente, Falk-Ross e Horowitz (2017) propongono una lettura del tutoring come dialogo educativo partecipativo e ricorsivo, capace di sostenere riflessività, consapevolezza e senso di appartenenza. In questa visione, il tutorato diventa un dispositivo che promuove *empowerment* e autonomia, accompagnando le persone verso una maggiore sicurezza, indipendenza e capacità di orientarsi nel proprio percorso.

Nel complesso, il tutoring viene dunque definito come una relazione educativa intenzionale e strutturata, caratterizzata da prossimità, mediazione e responsabilità, attraverso la quale una persona più esperta accompagna un'altra nel suo processo di apprendimento e di integrazione, sostenendo lo sviluppo di strategie, autonomia e consapevolezza.

Nel contesto universitario la facilitatrice o il facilitatore non sono chiamati a risolvere i compiti al posto delle studentesse e degli studenti, ma a camminare accanto a loro nei momenti di complessità. L'attenzione si concentra sulle strategie di studio, sull'organizzazione del tempo, sulla

decodifica delle richieste accademiche e sulla costruzione progressiva di un metodo. L'accompagnamento diventa intenzionale e continuativo perché mira a sostenere la persona nel comprendere come si apprende e come ci si muove nei contesti formativi, senza sostituire la responsabilità individuale con interventi direttivi. Proprio come nella relazione tra Virgilio e Dante, il tutor universitario favorisce un processo di autonomia che si costruisce insieme, con un passo condiviso, mantenendo sempre aperto lo spazio dell'iniziativa personale.

2.2.2. *Mentoring: Mentore e l'arte di generare futuro*

La figura di Mentore nell'Odissea offre un modello potente per interpretare la funzione del mentoring nei contesti educativi universitari. Mentore non è una guida tecnica né un semplice consigliere, ma una presenza che orienta l'immaginazione e rafforza il coraggio. Nella narrazione omerica, la sua relazione con Telemaco si articola nella capacità di sostenere la crescita del giovane, di aiutarlo a dare forma alla sua identità e di incoraggiarlo a mettersi in cammino verso la ricerca del padre e, metaforicamente, verso la ricerca di sé. Mentore è la figura che infonde fiducia, che mostra vie possibili, che interpreta le situazioni e che accompagna Telemaco nella costruzione del proprio ruolo nel mondo.

Le definizioni presenti nella letteratura internazionale rafforzano questa prospettiva. Il mentore è descritto come una figura esperta e affidabile che offre sostegno professionale e personale, condividendo saggezza pedagogica e conoscenza istituzionale (Cordingley e Bell, 2007). Il mentoring si fonda su un rapporto fiduciario e confidenziale, non collocato all'interno di una struttura gerarchica, attraverso il quale la persona mentore accompagna la persona *mentee* in un periodo di cambiamento e verso un obiettivo condiviso (Kay e Hinds, 2005). Tale relazione ha natura evolutiva. All'inizio il mentore contribuisce a definire l'agenda formativa sulla base della propria esperienza, ma progressivamente facilita un crescente protagonismo della persona accompagnata nella costruzione del proprio apprendimento. Il mentore agisce anche come mediatore tra diversi contesti e saperi, favorendo l'accesso a risorse e figure specialistiche e costruendo insieme alla persona *mentee* un percorso coerente. Il mentoring universitario riprende e rielabora questa tensione verso il futuro.

Nel contesto universitario inclusivo, infatti, il mentoring assume la forma di un accompagnamento che valorizza identità, visione e progettualità. Il suo obiettivo è sostenere la persona nell'immaginare possibilità, nel rafforzare l'autoefficacia e nel coltivare un senso di direzione che attraversi la

complessità del presente e orienti verso il futuro. In pratica, il mentore tradizionale sostiene la crescita a lungo termine dell'allieva o dell'allievo attraverso una relazione fondata su fiducia, continuità e guida esperta, finalizzata allo sviluppo di competenze solide e autonome (Chopra, Vaughn e Saint, 2024).

Chi svolge un ruolo di facilitatore-mentore sostiene la studentessa o lo studente nel comprendere la propria storia formativa, nel riconoscere le risorse già presenti e nel progettare traiettorie di sviluppo coerenti e realistiche. L'attenzione non si concentra sul compito immediato, ma sulla visione di sé, sulla capacità di immaginare possibilità, sulla forza delle motivazioni che orientano le scelte. Il mentore non offre risposte preconfezionate, ma restituisce prospettive, condivide esperienze e aiuta a costruire uno sguardo interpretativo più ampio, capace di dialogare con la complessità dei contesti accademici e professionali. È un accompagnamento che permette di diventare ciò che si è in potenza, che valorizza l'autoefficacia e la fiducia, che sostiene il processo di definizione identitaria nelle sue molteplici sfumature.

2.2.3. Coaching: Socrate e la maieutica come arte di far emergere possibilità

Il coaching trova un riferimento simbolico nella figura di Socrate, che nella tradizione filosofica occidentale rappresenta il paradigma dell'arte maieutica. Socrate non trasmette contenuti né impone conoscenze; la sua azione educativa consiste nel facilitare la nascita delle idee che l'interlocutrice o l'interlocutore già porta dentro di sé. Il dialogo socratico è un cammino condiviso verso la consapevolezza, un percorso in cui le domande diventano strumenti per pensare e per rendere visibile ciò che rimaneva implicito. Socrate stimola, provoca, accompagna a riconoscere la propria voce interiore e a riappropriarsi della responsabilità del pensiero.

Questa postura diventa metafora del coaching universitario, in cui il facilitatore sostiene la persona nel definire obiettivi concreti, nel riconoscere strategie più funzionali al proprio modo di apprendere e nel costruire percorsi coerenti con il proprio funzionamento.

Le definizioni presenti nella letteratura internazionale rafforzano questa prospettiva. Il coaching è descritto come un processo che mira allo sviluppo rapido e sostenibile dell'efficacia personale e professionale attraverso un apprendimento focalizzato, definito dalla persona stessa (Rogers, 2004). Il coaching si fonda sull'idea che la persona sia intrinsecamente dotata di risorse e che il compito del coach consista nell'incoraggiarne l'emersione. La relazione è costruita su un piano di parità, nonostante chi accompagna possa essere più esperto in un ambito specifico quando si tratta di coaching

specialistico, volto a rivedere o integrare nuove pratiche (Cordingly e Bell, 2007). In questo processo l'agenda è stabilita dalla persona accompagnata e il coaching si concentra sulla definizione di mete, sull'elaborazione di strategie e sulla responsabilizzazione. Non si tratta di offrire soluzioni, ma di facilitare una maggiore consapevolezza, sostenendo il passaggio dal desiderio all'azione.

Il coach è una figura che interviene in modo mirato e temporaneo per sostenere l'allievo o l'allieva nel miglioramento di una prestazione o nella risoluzione di un problema specifico, offrendo competenze focalizzate su ambiti circoscritti senza instaurare una relazione formativa continuativa, ma costruendo brevi percorsi di supporto tecnico-strategico (individuali o di piccolo gruppo) che chiariscono obiettivi, delimitano tempi e risorse, e facilitano l'acquisizione di strumenti immediatamente spendibili per avanzare in modo efficace verso risultati concreti (Chopra, Vaughn e Saint, 2024).

Nel coaching universitario, questa prospettiva si traduce nella capacità del facilitatore di sostenere le persone nella definizione dei propri obiettivi, nell'esplorazione delle strategie che meglio rispondono al proprio funzionamento e nella costruzione di un metodo di studio che valorizzi le risorse già presenti. Il coach non dirige e non consiglia, ma facilita l'elaborazione di significati, sostiene l'individuazione di alternative, aiuta a leggere gli ostacoli non come fallimenti, ma come opportunità di crescita. Il coaching si fonda su una relazione paritetica, dove la centralità è affidata alla responsabilità personale e alla capacità di orientarsi con maggiore lucidità nelle scelte formative. È una relazione che promuove autonomia operativa e consapevolezza, che aiuta a tradurre la motivazione in azione e a organizzare percorsi coerenti con le proprie forme di apprendimento.

2.2.4. Counselling: Antigone e la voce che rende visibile il conflitto interiore

La figura di Antigone, protagonista dell'omonima tragedia di Sofocle, rappresenta il luogo simbolico in cui emergono i conflitti interiori che attraversano l'esistenza di ogni persona. Antigone vive una lacerazione profonda tra legge e coscienza, tra ciò che le viene imposto e ciò che sente come giusto, e la sua scelta di agire secondo la propria interiorità rende evidente la complessità dei vissuti emotivi che accompagnano i momenti di decisione. La forza di Antigone sta nel bisogno di essere ascoltata, riconosciuta e compresa, nel desiderio di dare voce a ciò che la abita e che nessuna norma può rappresentare pienamente. La sua vicenda ci ricorda che il conflitto interiore

è un terreno vulnerabile ma generativo, nel quale si forma la consapevolezza di sé e la possibilità di scegliere chi si vuole diventare.

Nel Counselling psicopedagogico (Regoliosi, 2013) la qualità della relazione non dipende dall'uso di tecniche predefinite, ma dal modo di essere della persona che accompagna. Rogers (2004) sottolinea che la non direttività può essere efficace solo quando è parte della filosofia personale del *counsellor*, poiché non si tratta di una procedura applicabile a comando, ma di un orientamento che richiede consapevolezza e maturità interiore. In un'intervista dichiara che la non direttività non può essere considerata un utensile da prendere e lasciare, perché se utilizzata in modo superficiale rischia di ostacolare il percorso, mentre la sua efficacia dipende dalla capacità di farla propria in modo convinto e responsabile (Mousseau, 1975).

In un testo scritto con Freiberg, Rogers afferma che un modo di essere centrato sulla persona si sviluppa gradualmente e si fonda su un sistema di valori che riconosce la dignità dell'individuo, la libertà di scelta, il senso della responsabilità e la gioia della creatività. Tale approccio assume una visione profondamente democratica dell'educazione, in cui la persona è considerata nella sua interezza e sostenuta nell'esprimere il proprio potenziale (Rogers e Freiberg, 1994).

Accanto a questa prospettiva filosofica, risulta indispensabile un livello adeguato di consapevolezza personale. Il *counsellor* deve essere in grado di stare pienamente in relazione con sé stesso per poter essere realmente presente nella relazione con l'altro o l'altra. Questa consapevolezza coinvolge le dimensioni emotive, comportamentali e corporee, poiché solo chi sa riconoscere e accogliere i propri vissuti può incontrare l'esperienza dell'altro in modo autentico e non giudicante (Di Fabio, 1999).

Il Counselling universitario si colloca in quello spazio prezioso in cui è possibile sostare, dare nome alle emozioni e chiarire ciò che disturba il percorso di studio. È un luogo di ascolto e di comprensione nel quale le studentesse e gli studenti trovano la possibilità di riconoscere ciò che provano e di riorganizzare i propri vissuti in modo più equilibrato. La relazione è accogliente e rispettosa, centrata sulla persona e sulla complessità dei suoi bisogni espressi e inespressi, e ha la finalità di creare le condizioni perché emergano consapevolezza nuove, senza direttività né prescrizione.

Nel quadro dell'università inclusiva, la facilitatrice o il facilitatore possono intercettare queste esigenze quando si manifestano nella relazione, offrendo uno spazio di ascolto interlocutorio che permette alla persona di sentirsi riconosciuta. Il loro intervento non si configura come Counselling professionale, poiché questa è una pratica che richiede competenze specifiche e una formazione dedicata. Il facilitatore svolge un ruolo complementare e preliminare, aiutando la studentessa o lo studente a dare forma alla richiesta di

aiuto e accompagnandolo nell'individuare i servizi più appropriati che l'ateneo mette a disposizione. In questo modo, la relazione di facilitazione diventa un ponte verso contesti più specializzati, sostenendo la persona nella ricerca di un benessere che integri la dimensione emotiva, relazionale e formativa.

2.3. La dimensione metodologica nella mediazione inclusiva dei processi di apprendimento

Nella dimensione metodologico-didattica, il facilitatore per l'intermediazione culturale e l'inclusione degli studenti e delle studentesse assume un ruolo strategico nella progettazione del proprio intervento di accompagnamento, traducendo la relazione di supporto in un insieme di azioni intenzionali, consapevoli e progressivamente strutturate. Se la relazione costituisce il nucleo dell'agire tutoriale, la progettazione rappresenta la sua messa in forma, l'elemento che permette di trasformare il sostegno informale in un percorso significativo, capace di sostenere l'apprendimento, l'autonomia e la partecipazione delle studentesse e degli studenti. In questa prospettiva, il tutor non agisce in modo estemporaneo né improvvisato, ma pianifica il proprio intervento integrando osservazioni, ascolto attivo, analisi dei bisogni e scelte metodologiche coerenti con il contesto universitario.

Nel lavoro di pianificazione, il facilitatore può trovare nei principi dell'*Instructional Design* (ID) un quadro metodologico utile capace di orientare in modo delicato ma rigoroso l'organizzazione del proprio intervento (Gagnè, 1977; Merrill, 2002; Hirumi, 2020). Tale prospettiva, pur sviluppata in ambito didattico, propone un modo di leggere l'azione educativa come processo che si costruisce progressivamente attraverso fasi intrecciate di analisi, progettazione, attuazione e revisione, valorizzando la capacità riflessiva dell'operatore e la sua attenzione ai bisogni delle studentesse e degli studenti. I principi dell'ID (Landriscina, 2015) evidenziano l'importanza di definire obiettivi chiari e condivisi, di articolare le attività in passaggi gestibili, di considerare l'impatto del carico cognitivo nella comprensione dei contenuti e di prestare attenzione agli aspetti motivazionali che sostengono la continuità dell'impegno e la costruzione di strategie di studio efficaci.

Accanto alla cornice metodologica generale diventa necessario assumere una prospettiva capace di riconoscere la complessità dei percorsi formativi e l'intreccio costante tra caratteristiche individuali e condizioni ambientali. Questa impostazione orienta il facilitatore a leggere ogni studentessa e ogni studente nella pluralità dei suoi funzionamenti e delle risorse personali e contestuali che sostengono il cammino universitario, individuando allo stesso tempo gli elementi che possono ostacolarlo. Lo sguardo non si concentra

sulla mancanza, ma sulla possibilità di cogliere ciò che rende effettivamente accessibile e praticabile il percorso accademico nelle sue diverse fasi.

L'attenzione ai modi in cui la persona apprende, comunica, interagisce e si organizza permette al facilitatore di costruire un accompagnamento sensibile alla singolarità delle situazioni e alle esigenze che emergono nel quotidiano. Significa osservare le dimensioni cognitive, relazionali, motivazionali e organizzative che caratterizzano l'esperienza universitaria e comprendere come esse si manifestano nei contesti di studio, nelle dinamiche con i pari e nelle attività accademiche. Questo sguardo, orientato ai processi, aiuta il tutor a evitare interpretazioni semplificate e consente di riconoscere le condizioni che favoriscono l'autonomia, di comprendere quali strategie risultano efficaci e quali barriere vengono incontrate lungo il percorso. L'intervento assume così una forma rispettosa e responsiva, capace di modulare tempi, strumenti e modalità senza oltrepassare i confini del ruolo e senza sovrapporsi ai servizi specialistici dell'Ateneo.

In questo modo la progettazione diventa un esercizio di cura educativa che riconosce la singolarità dei percorsi e offre un sostegno calibrato sulle condizioni reali della persona, orientato alla promozione della partecipazione, della competenza e della continuità negli studi.

All'interno di una prospettiva attenta ai modi in cui la persona apprende e partecipa ai contesti formativi, può risultare utile assumere come riferimento concettuale la struttura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) elaborato su base ICF, che pur appartenendo al contesto scolastico propone una modalità di pensare la progettazione educativa come processo unitario e condiviso. Il PEI (Sandri, 2019) descrive in modo integrato gli interventi che accompagnano la crescita della persona e definisce obiettivi, metodi, strategie, strumenti e tecnologie volti a creare ambienti di apprendimento capaci di sostenere relazioni, socializzazione, comunicazione, autonomie e orientamento in una visione globale e non frammentata. Esso valorizza la persona come soggetto protagonista del proprio percorso e promuove forme organizzative flessibili e cooperative che coinvolgono l'intera comunità educativa.

La sua logica, fondata su osservazioni sistematiche, ascolto, analisi dei contesti di vita e costruzione condivisa di obiettivi a breve, medio e lungo termine, può orientare anche il lavoro del facilitatore universitario. Questa impostazione invita a riconoscere i funzionamenti nei diversi ambiti, a leggere le risorse presenti e gli ostacoli che emergono nell'incontro con le richieste accademiche e a costruire un accompagnamento che tenga insieme bisogni, potenzialità, contesti e relazioni. Il tutor alla pari può così sviluppare un'azione intenzionale e rispettosa della singolarità di ciascuno, mantenendo un equilibrio tra sostegno e autonomia e collaborando in modo consapevole con gli attori istituzionali dell'Ateneo.

Questi orientamenti, pur nati in ambito didattico formale, risultano utili anche nel tutorato tra pari perché permettono al facilitatore di sostenere l'organizzazione del lavoro universitario, di accompagnare la comprensione delle richieste accademiche e di contribuire alla costruzione di un approccio allo studio più consapevole e funzionale. La progettazione, in questo senso, non si configura come un atto prescrittivo, ma come uno spazio di intenzionalità educativa, nel quale il facilitatore esercita un'azione di mediazione tra la persona e il contesto, adattando strategie, tempi e modalità in relazione alle caratteristiche individuali e al percorso accademico di ciascuno.

Dentro questa cornice, la dimensione metodologico-didattica si articola in quattro ambiti che guidano il tutor nella pianificazione delle proprie azioni. La dimensione della socializzazione, interazione e relazione orienta le strategie per favorire l'inclusione nei gruppi di studio e la partecipazione alla vita universitaria. La dimensione della comunicazione e del linguaggio richiama l'attenzione agli strumenti espressivi e alle mediazioni utili per accedere ai contenuti, comprendere le richieste e gestire i compiti accademici. La dimensione dell'autonomia e dell'orientamento riguarda la capacità di organizzare il tempo, strutturare le attività e fare scelte consapevoli nel proprio percorso universitario. Infine, la dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento permette di pianificare strategie di studio personalizzate, rispettando il modo in cui ognuno apprende, elabora le informazioni e gestisce il carico di lavoro.

La progettazione tutoriale, intesa in questo modo, diventa uno strumento che consente al tutor alla pari di rendere il proprio intervento non solo efficace, ma soprattutto rispettoso e realmente inclusivo, trasformando un ruolo collaborativo in un'azione educativamente fondata, capace di sostenere la partecipazione e il successo formativo delle studentesse e degli studenti nei percorsi universitari.

2.3.1. L'area della socializzazione, interazione e relazione

La dimensione della socializzazione, interazione e relazione assume un rilievo specifico quando l'azione del facilitatore è finalizzata a sostenere l'ingresso e la partecipazione di studentesse e studenti provenienti da altri paesi. In questo ambito rientrano i processi che permettono alla persona di creare legami significativi, di riconoscersi parte della comunità universitaria e di orientarsi all'interno di pratiche accademiche, sociali e culturali spesso nuove. Tale dimensione comprende la sfera affettivo-relazionale, la qualità dei rapporti con i pari e con le figure accademiche e la possibilità di vivere i contesti universitari con continuità, consapevolezza e sicurezza.

Tuttavia, l'ingresso in un nuovo ambiente può essere reso più complesso da molteplici fattori. Oltre alla provenienza culturale, anche condizioni di vulnerabilità, come la presenza di una disabilità o di difficoltà non immediatamente discernibili, possono incidere sulla capacità di sentirsi parte del gruppo, generando a volte solitudini, ritrosie o forme sottili di auto-esclusione (Zappaterra, 2019). Queste dinamiche non vanno lette in termini di mancanza, bensì come espressione di un processo di adattamento che richiede attenzione, ascolto e cura da parte del contesto. Il facilitatore, in questo quadro, riconosce la pluralità delle situazioni e accompagna la persona nella costruzione di relazioni che non ne forzano i tempi, ma ne rispettano i ritmi e le modalità di presenza.

La postura del facilitatore si fonda su un atteggiamento di accoglienza e di ascolto che permette a ciascuno di sentirsi riconosciuto nella propria storia e nella propria singolarità. L'altruismo diventa disponibilità a costruire spazi di scambio autentico. La maturità si esprime nella capacità di incoraggiare, di valorizzare i contributi di ognuno e di sostenere la partecipazione senza giudizio. L'esperienza personale e professionale, riletta criticamente, consente di interpretare le situazioni interculturali e le situazioni di vulnerabilità con sensibilità, di coglierne i significati impliciti e di modulare l'intervento in base ai bisogni che emergono. La volontà di condividere e di far scoprire permette di accompagnare gli studenti nel processo di conoscenza del nuovo contesto e nella costruzione di una presenza più sicura e consapevole nel gruppo.

Nella descrizione della postura educativa che sostiene il lavoro del facilitatore (Tab. 2.1.) può essere utile fare riferimento, in forma adattata, alla sistematizzazione proposta da Magnoler (2017), che identifica alcune qualità e modalità relazionali fondamentali e che qui vengono rilette in chiave di intermediazione linguistica e culturale.

Questa postura prende forma nelle attività culturali e interculturali che offrono agli studenti e alle studentesse la possibilità di conoscere l'università, la città e le consuetudini sociali del contesto che li accoglie. Percorsi come i laboratori interculturali, che prevedono momenti di scoperta degli spazi universitari, passeggiate urbane, incontri informali e riflessioni sulle rappresentazioni culturali, creano contesti protetti e stimolanti in cui l'apprendimento si intreccia con la socializzazione. In queste esperienze il facilitatore aiuta a leggere differenze e similitudini nei comportamenti sociali, nelle forme di comunicazione e nelle aspettative reciproche, accompagnando la costruzione di un nuovo equilibrio tra ciò che è familiare e ciò che appartiene al nuovo ambiente.

Tabella 2.1. Qualità e posture del tutor adattato al facilitatore interculturale nel contesto universitario, da Magnoler, 2017, p.78.

Qualità	Comportamenti e posture (Magnoler, 2017)	Rielaborazione nel ruolo del facilitatore per l'intermediazione linguistica e culturale
Altruismo	Accogliere, essere in ascolto, permettere lo scambio, essere presente e disponibile, comunicare con apertura ed empatia.	• Accogliere studenti provenienti da contesti culturali differenti favorendo un clima di fiducia. • Riconoscere la pluralità dei modi di comunicare e creare spazi sicuri in cui ciascuno possa esprimersi senza timore. • Facilitare l'incontro tra persone con referenti culturali diversi e sostenere lo scambio come pratica di conoscenza reciproca.
Maturità	Avere fiducia, incoraggiare, valorizzare, motivare, non giudicare, facilitare il lavoro di gruppo, lasciare spazio alla diversità, sostenere i percorsi. Essere un esempio ma non un modello.	• Offrire incoraggiamento nei momenti di disorientamento culturale e accademico. • Valorizzare le competenze linguistiche, biografiche e culturali di ciascuno. • Favorire gruppi in cui le differenze non diventino motivo di isolamento. • Riconoscere i ritmi individuali di adattamento e sostenerli senza sostituirsi allo studente.
Esperienza e capacità di ritornarvi criticamente	Analizzare le situazioni, comunicare idee, possedere conoscenze teoriche e pratiche, informare, essere motivati alla propria formazione continua, rimettersi in discussione.	• Leggere con sensibilità le dinamiche interculturali, interpretare eventuali fraintendimenti linguistici o comunicativi, modulare gli interventi in base ai bisogni emergenti. • Aggiornarsi sulle pratiche inclusive dell'Ateneo e rivedere criticamente il proprio modo di facilitare, soprattutto quando emergono barriere non immediatamente visibili.
Volontà di condividere e far scoprire	Condividere consigli, vissuti, esperienze. Accettare lo scambio anche quando complesso. Prevenire errori o accettarli come occasioni formative. Riconoscere quando qualcosa non funziona. Accompagnare lo studente verso i propri obiettivi e definire i limiti del proprio intervento.	• Accompagnare gli studenti internazionali alla scoperta dell'università, della città e delle pratiche sociali locali. • Facilitare la comprensione delle abitudini culturali senza imporre interpretazioni univoche. • Condividere esperienze di vita accademica come strumenti di orientamento. • Riconoscere i confini del proprio ruolo e collaborare con i servizi dell'Ateneo quando necessario.
Altro	Essere motivati, saper utilizzare l'umorismo, essere esigenti.	• Utilizzare un umorismo rispettoso per ridurre distanze culturali e favorire un clima di familiarità. • Mantenere un equilibrio tra accoglienza e chiarezza per sostenere l'adattamento alla vita universitaria. • Essere motivati a costruire comunità interculturali dinamiche e partecipate.

All'interno di tali percorsi il facilitatore sostiene attivamente la partecipazione di chi può incontrare ostacoli più marcati nella socializzazione, come accade a volte per gli studenti internazionali appena arrivati o per persone che vivono condizioni di salute, disabilità o fragilità personali. L'obiettivo non è uniformare le esperienze, ma permettere che ciascuno possa trovare un proprio modo di stare nei gruppi, contribuendo con le proprie risorse e sentendosi legittimato nella propria presenza.

La socializzazione diventa così un processo intenzionalmente accompagnato. Il facilitatore favorisce la creazione di legami, sostiene l'orientamento nelle dinamiche interculturali, media eventuali malintesi linguistici o comunicativi, incoraggia la partecipazione ai gruppi di studio e nutre un senso di appartenenza alla comunità accademica che permette a tutti di vivere l'università come un luogo abitabile e aperto. In questo modo la relazione si configura come risorsa per l'inclusione e come elemento essenziale per la continuità e il successo dell'esperienza formativa.

2.3.2. L'area della comunicazione e del linguaggio

La dimensione della comunicazione e del linguaggio comprende le competenze che permettono alla persona di comprendere, produrre e utilizzare il linguaggio in modo funzionale ai diversi contesti sociali e formativi. Essa riguarda tanto gli aspetti strettamente linguistici, come la comprensione dell'oralità, la produzione verbale e la padronanza dei diversi registri, quanto gli aspetti comunicativi più ampi, che includono le modalità di interazione, la gestione degli scambi, le pratiche discorsive e l'uso consapevole dei canali espressivi, anche attraverso codici alternativi o integrativi. Nel contesto universitario queste competenze si intrecciano con la capacità di comprendere il linguaggio disciplinare, di partecipare agli scambi comunicativi nelle lezioni e nei lavori di gruppo, di produrre testi orali e scritti adeguati ai generi accademici e di utilizzare in modo efficace i canali comunicativi digitali e istituzionali, incluse le forme di interazione informale che circolano tra pari attraverso i social o i gruppi di messaggistica.

Per molti studenti internazionali la dimensione linguistica rappresenta uno dei principali fattori di vulnerabilità, in quanto il livello di competenza dichiarato non sempre coincide con la capacità di sostenere con sicurezza le richieste comunicative dell'università. Gli studi riportati mostrano che, pur in presenza di certificazioni B1 o B2, gli studenti possono incontrare difficoltà nella comprensione dei testi accademici, nella produzione scritta formale, nella partecipazione agli scambi orali e nella gestione delle interazioni informali online, dove l'uso sociolinguistico dell'italiano risulta particolar-

mente complesso. La produzione orale appare in molti casi l'ambito più problematico e spesso genera ansia, soprattutto quando si tratta di sostenere esami orali o di interagire in situazioni comunicative poco familiari (Carbonara et al., 2025).

All'interno di questa dimensione il facilitatore linguistico svolge un ruolo essenziale di mediazione, accompagnando gli studenti nella comprensione dei testi e dei discorsi accademici, nella produzione di elaborati scritti e nella partecipazione comunicativa alle attività didattiche. Il suo intervento non si limita all'insegnamento della lingua, ma si estende alla costruzione di pratiche comunicative efficaci, alla decodifica delle convenzioni accademiche, alla gestione delle interazioni con docenti e pari e alla familiarizzazione con i generi discorsivi propri delle comunità scientifiche universitarie. Nelle esperienze raccolte (*ibidem*) emerge come gli studenti richiedano con maggiore frequenza supporto nella produzione orale e nella scrittura accademica, in particolare per prepararsi agli esami orali, alle presentazioni o alle tesi. Il facilitatore risponde a queste esigenze attraverso attività mirate che sostengono sia le competenze linguistiche sia la sicurezza comunicativa, permettendo a ciascuno di costruire un proprio modo di situarsi nella relazione accademica.

Il lavoro del facilitatore si sviluppa inoltre nella capacità di leggere e interpretare i bisogni linguistici emergenti nei diversi momenti dell'esperienza universitaria. Le risposte degli studenti evidenziano la necessità di affinare strategie di studio legate alla comprensione dei testi accademici, di acquisire modalità di comunicazione formale adeguate alle situazioni istituzionali e di imparare a partecipare agli scambi quotidiani che caratterizzano la vita universitaria. Tali bisogni non riguardano soltanto le competenze linguistiche in senso stretto, ma coinvolgono la gestione delle emozioni associate alla comunicazione, la fiducia nelle proprie capacità e la capacità di decodificare segnali culturali e pragmalinguistici spesso impliciti. Il facilitatore interviene quindi nel sostenere la consapevolezza comunicativa, nel fornire strumenti per superare le barriere linguistiche e nel promuovere un uso più autonomo e critico del linguaggio accademico e sociale.

In questa prospettiva il tutorato linguistico non è solamente un servizio di supporto, ma un dispositivo che contribuisce alla costruzione di un ambiente comunicativo inclusivo. I facilitatori osservano, guidano e valorizzano i modi in cui gli studenti si esprimono, li accompagnano nell'esplorazione dei propri repertori linguistici e nella rielaborazione delle strategie comunicative più efficaci. L'esperienza maturata in questo ambito (Kottmann et al., 2019) mostra come la formazione dei tutor, il confronto continuo, l'uso di risorse autentiche e la supervisione costante siano elementi indispensabili per offrire un sostegno linguistico adeguato e capace di rispondere alla diversità dei profili presenti nell'Ateneo. Questo lavoro permette di costruire una comu-

nità di apprendimento nella quale la lingua non è solo strumento di accesso ai contenuti, ma anche veicolo di relazione, partecipazione e appartenenza.

In questo modo la dimensione della comunicazione e del linguaggio diventa un ambito privilegiato di intervento per il facilitatore, che si configura come mediatore tra le esigenze comunicative degli studenti e le richieste dell'istituzione accademica, promuovendo percorsi di crescita linguistica che sostengono la partecipazione, la comprensione dei meccanismi universitari e il successo formativo.

2.3.3. *L'area dell'autonomia e dell'orientamento*

La dimensione dell'autonomia e dell'orientamento riguarda la capacità della persona di dirigere in modo intenzionale il proprio percorso formativo e di assumere un ruolo attivo nelle scelte che qualificano la vita universitaria. Questa dimensione si manifesta quando la persona riconosce di poter agire intenzionalmente nei contesti che attraversa, quando partecipa in modo consapevole alle scelte che riguardano il proprio percorso e quando percepisce di avere le risorse per incidere sulla direzione che esso assume. Nel contesto universitario la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento comprende la possibilità di organizzare il proprio studio, di accedere con sicurezza ai servizi, di pianificare tempi e attività, di leggere la complessità dell'ambiente accademico e di formulare un progetto personale e professionale. In questa prospettiva l'autonomia diventa espressione di un movimento interno in cui autodeterminazione, *empowerment* ed *agency* si alimentano reciprocamente, offrendo alla persona la possibilità di assumere un ruolo attivo e competente nella costruzione del proprio cammino formativo. All'interno di questa prospettiva l'autonomia si radica nei processi di autodeterminazione descritti da Cottini (2021), intesa come possibilità di esplorare alternative, interrogarsi sui propri desideri formativi e prendere parte in modo responsabile alle decisioni che orientano la vita accademica. L'autodeterminazione diventa quindi una componente essenziale dell'esperienza universitaria perché promuove il riconoscimento della persona come soggetto competente, capace di definire obiettivi significativi e di negoziare il proprio ruolo nei contesti che abita. Questa dimensione assume un valore ancora più rilevante per chi vive situazioni di vulnerabilità, poiché contrasta il rischio di dipendenza e favorisce la costruzione di un'identità attiva e consapevole. In stretta continuità con l'autodeterminazione si colloca il processo di *empowerment*, nella prospettiva delineata da Gaspari (2021), che permette alla persona di acquisire il coraggio necessario per mettere in gioco le proprie risorse, riconoscere le proprie competenze e percepirsi legittimata ad affrontare situazioni nuove.

L'*empowerment* si concretizza nel momento in cui lo studente avverte di avere un margine di controllo sul proprio percorso, comprendendo i meccanismi istituzionali e iniziando a sperimentare una presenza più sicura e autorevole nel contesto accademico. Questi processi si intrecciano con l'*agency*, concetto elaborato da Bandura (2001) e successivamente approfondito da Emirbayer e Mische (1998), che richiama la capacità della persona di agire intenzionalmente nel mondo, di orientare le proprie scelte e di trasformare gli eventi invece di subirli. L'*agency* si manifesta quando lo studente non si limita a rispondere alle richieste dell'università, ma riconosce in esse un'occasione di crescita e decide di assumere una postura attiva verso il proprio percorso, anche quando attraversa condizioni di vulnerabilità. Proprio nell'intreccio tra esplorazione, coraggio e azione intenzionale si colloca il lavoro del facilitatore, che sostiene l'autonomia senza sostituirsi alla persona e accompagna la costruzione di strategie di autoregolazione, di pianificazione e di orientamento consapevole, favorendo una presenza più sicura e competente nella comunità accademica.

All'interno di questo quadro la postura del facilitatore si modula infatti in relazione ai bisogni emergenti. In alcuni momenti essa si configura come postura formativa, orientata alla costruzione di modelli organizzativi e all'individuazione di strategie di studio. In altri casi assume una forma di accompagnamento, fondata sull'ascolto empatico, sulla collaborazione e sulla fiducia reciproca. Talvolta è necessario adottare una postura istituzionale, che garantisce responsabilità e continuità nel rispetto dei compiti assegnati dall'Ateneo. In ogni forma la collaborazione tra tutor e figure universitarie diventa essenziale per garantire interventi coerenti e un accompagnamento che sostenga il processo di autonomia nel tempo.

All'interno di questa cornice, la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento trova espressione anche nel lavoro di quei tutor che, pur operando in ambiti specifici come l'orientamento formativo, confluiscono nella più ampia figura del facilitatore. La loro azione contribuisce, insieme alle altre forme di supporto, a sostenere la capacità della persona di leggere le opportunità dell'Ateneo, di comprendere il funzionamento dei percorsi di studio e di costruire un'immagine più chiara del proprio futuro formativo e professionale. In questo senso il facilitatore non svolge una funzione distinta, ma assume, in relazione ai bisogni che emergono, attività di accompagnamento orientativo che si integrano con le altre dimensioni del suo ruolo.

Nelle attività di orientamento previste dagli atenei, comprese quelle realizzate nei programmi dedicati alla transizione scuola-università, il tutor sostiene la capacità degli studenti di esplorare possibilità formative e di maturare scelte consapevoli. Questa presenza aiuta a sviluppare processi di autodeterminazione, poiché offre uno spazio protetto in cui interrogarsi sui propri

interessi, riflettere sulle alternative, chiarire dubbi e prendere parte alle decisioni sul proprio percorso. Allo stesso tempo favorisce l'*empowerment*, accompagnando il coraggio necessario per assumere un ruolo attivo e per riconoscere di disporre di risorse utili ad affrontare le richieste dell'università. L'*agency*, intesa come capacità di agire intenzionalmente e di orientare le proprie azioni in modo trasformativo, si rafforza in questo lavoro di accompagnamento che stimola la persona a leggere i contesti, a interpretarne le implicite aspettative e a orientare la propria progettualità con maggiore sicurezza.

Questa funzione si esprime anche attraverso la cura degli spazi e dei dispositivi che l'Ateneo mette a disposizione. Ambienti progettati come spazi multifunzionali e accoglienti, permettono allo studente di sperimentare forme di autonomia praticabile nella gestione del tempo, nello studio, nella socialità e nella partecipazione a iniziative accademiche e culturali. Gruppi di studio, attività laboratoriali e momenti informali di confronto diventano occasioni per esercitare competenze organizzative, prendere decisioni in modo più consapevole e rafforzare la percezione di poter abitare l'università in modo attivo e competente.

La figura del facilitatore, nelle sue diverse declinazioni, contribuisce così a trasformare l'orientamento (in ingresso, in itinere e in uscita) da semplice informazione a processo educativo che sostiene la crescita e accompagna la persona nella costruzione di un progetto realistico, desiderabile e coerente con le proprie aspirazioni. Attraverso questo lavoro la dimensione dell'autonomia non rimane un obiettivo astratto, ma si concretizza in un movimento che permette a ciascuno di riconoscere le proprie possibilità, di esercitare *agency*, di fare scelte significative e di orientarsi in modo consapevole nella complessità dell'esperienza universitaria.

2.3.4. *L'area cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*

La dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento riguarda l'insieme dei processi che permettono alla persona di comprendere, organizzare e utilizzare le informazioni in modo funzionale ai diversi compiti accademici. Essa comprende le capacità mnesiche e intellettive, l'organizzazione spazio-temporale, gli stili cognitivi e le strategie utilizzate nella risoluzione dei compiti, insieme alle competenze strumentali e disciplinari che sostengono lo studio universitario. In questo contesto assumono rilievo la stabilità attentiva, la capacità di integrare saperi differenti, l'uso di strategie efficaci per lo studio e l'elaborazione delle informazioni nei diversi formati testuali, visivi e simbolici propri delle discipline. L'intervento del facilitatore è orientato a sostenere questi processi, favorendo l'accesso ai contenuti, la

costruzione di un metodo di studio adeguato e l'adattamento delle strategie alle caratteristiche funzionali e alle condizioni di funzionamento degli studenti.

In questa dimensione assumono un ruolo fondamentale l'osservazione e la documentazione, strumenti che non si limitano a sostenere il monitoraggio o l'eventuale rimodulazione del progetto educativo, ma diventano parte integrante del processo di crescita formativa del facilitatore. L'osservazione, come ricorda Arcangeli (2009), rappresenta il punto di incontro tra i bisogni dell'educando e l'intenzionalità educativa di chi accompagna. Essa permette di cogliere le modalità con cui la persona apprende, le difficoltà emergenti, le strategie spontanee messe in atto e i modi con cui si rapporta ai compiti cognitivi. Perché sia realmente uno strumento educativo, l'osservazione deve però essere sistematica, ripetibile e comunicabile, così da evitare improvvisazioni e consentire una lettura coerente e fondata dei processi di apprendimento.

Accanto all'osservazione si colloca la documentazione, che, nella prospettiva delineata da Sannipoli (2015), non si riduce alla raccolta di tracce o materiali, ma diventa un atto di "trascrizione dell'esperienza" attraverso forme come il diario di bordo. Documentare significa dare forma a ciò che accade, rivedere con lucidità l'azione educativa, riconoscere errori e progressi, costruire un sapere professionale condiviso e rendere visibile il filo rosso che collega le diverse situazioni. La documentazione sostiene la continuità del percorso, evita che l'intervento dipenda soltanto dalla memoria episodica e permette all'équipe di sviluppare consapevolezza comune, coesione e capacità di leggere la complessità dei contesti educativi.

Osservazione e documentazione convergono così in un processo che attiva la dimensione riflessiva (Schön, 1993) del facilitatore durante e dopo l'azione, consentendogli di riorganizzare l'esperienza, di interrogarsi sulle scelte compiute e di comprendere le categorie interpretative che orientano il proprio modo di operare. Il movimento riflessivo non solo alimenta la crescita professionale, ma rafforza anche la qualità dell'accompagnamento, poiché consente al facilitatore di adattare strategie e strumenti alle caratteristiche funzionali della persona, di sostenere la costruzione di un metodo di studio efficace e di promuovere forme di partecipazione più consapevoli.

Dentro questa dimensione sostano quei tutor che, pur impegnati in attività didattiche o nel supporto agli studenti con bisogni educativi speciali, convergono nella più ampia figura del facilitatore. Il tutor didattico alla pari sostiene la costruzione del metodo di studio, aiuta a comprendere le modalità di comunicazione con i docenti, accompagna nella definizione del piano di studio, orienta alla gestione degli esami, supporta la ricerca di materiali e favorisce l'organizzazione di gruppi di studio. Il suo lavoro si intreccia con quello svolto nei servizi di consulenza pedagogica o nei laboratori sul metodo di studio, che guidano studenti e studentesse in percorsi di riflessione sugli stili

cognitivi, di esplorazione di strategie personalizzate e di sperimentazione di strumenti per organizzare, comprendere, memorizzare e comunicare contenuti complessi.

Anche il lavoro del tutor che supporta studenti con disabilità o DSA (disturbi specifici dell'apprendimento) si radica in un processo di analisi dei bisogni e di costruzione condivisa di un percorso, in un'ottica che coniuga cura, osservazione, documentazione e riflessività, permettendo alla persona di accedere ai saperi in modo equo e dignitoso. L'intervento di questa figura, prevista dalle normative nazionali e finalizzata a garantire pari opportunità e piena partecipazione (CNUDD, 2024), sostiene l'autonomia nello studio, aiuta a gestire le procedure istituzionali, accompagna nella ricerca dei materiali, facilita l'accesso ai servizi e, quando necessario, collabora con tutor specializzati o con altre figure professionali, favorendo la personalizzazione delle strategie.

Nel loro insieme queste dimensioni concorrono a costruire una griglia metodologica che permette di leggere il funzionamento universitario e di progettare interventi educativi coerenti e inclusivi. L'obiettivo è promuovere il progresso dello studente in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di partenza, offrendo un sostegno rispettoso dei tempi, delle capacità e dei modi di apprendere di ciascuno, trasformando l'esperienza universitaria in un luogo di reale possibilità e crescita.

2.4. La dimensione organizzativa nella struttura dei percorsi di facilitazione universitaria

La dimensione organizzativa del percorso di facilitazione universitaria riguarda la trasformazione delle intenzionalità pedagogiche in pratiche strutturate, capaci di sostenere l'inclusione, la partecipazione e l'efficacia dei processi di apprendimento. Essa permette di dare forma concreta all'intervento educativo, coordinando modalità di erogazione, tempi, spazi, strumenti e funzioni tutoriali in modo coerente con i bisogni degli studenti e con le risorse istituzionali disponibili. L'organizzazione non è un elemento accessorio, ma costituisce la condizione di possibilità affinché l'azione del facilitatore sia riconoscibile, sostenibile e continuativa.

In questa prospettiva l'organizzazione assume un valore pedagogico, poiché consente di evitare interventi episodici o frammentari e permette di costruire un sistema di accompagnamento che si dispiega lungo l'intero percorso di studi. Questa impostazione si armonizza con quanto messo in luce dalla ricerca sulla differenziazione didattica, che mostra come i processi inclusivi richiedano strutture organizzative intenzionali, capaci di sostenere la

pluralità dei bisogni e di tradurre la complessità educativa in pratiche progettuali condivise. Gli studi condotti dal gruppo CeDisMa (Folci et al. 2019) hanno evidenziato come la capacità di lavorare in modo collegiale, di condividere strumenti, di adottare procedure comuni e di sviluppare un linguaggio professionale condiviso favorisca la creazione di pratiche efficaci e la costruzione di una cultura dell'inclusione radicata nella quotidianità operativa.

L'articolazione organizzativa diventa dunque una vera e propria *forma mentis*, perché consente di riconoscere la singolarità dei percorsi e allo stesso tempo di costruire un quadro stabile entro cui sostenere le differenze. L'intervento educativo non può essere concepito come una successione di azioni isolate, ma come un processo intenzionale che integra la strutturazione delle sue fasi, la definizione del setting inteso come spazio fisico, simbolico e relazionale, e la chiarificazione delle funzioni tutoriali che ne orientano lo sviluppo. L'integrazione di questi assi permette di garantire coerenza interna al percorso di facilitazione e di evitare che il lavoro del facilitatore dipenda esclusivamente dall'iniziativa personale o dalle contingenze.

Questa impostazione trova un solido fondamento nella letteratura che evidenzia come la qualità dei processi educativi derivi anche dall'organizzazione collegiale e dalla capacità di co-progettare. Il lavoro collaborativo, inteso come condivisione di responsabilità e costruzione di una pratica riflessiva distribuita, è una delle condizioni che la ricerca riconosce come necessarie per sostenere la complessità dei contesti educativi. In particolare, gli studi sulla differenziazione didattica (d'Alonzo, 2016) rilevano che la presenza di un'équipe coesa, capace di adottare strumenti comuni, di mantenere continuità nella progettazione e di leggere i bisogni del gruppo nel suo insieme, rappresenta un elemento chiave per promuovere inclusione e successo formativo.

All'interno di questa prospettiva il facilitatore universitario assume un ruolo che non si limita alla cura della relazione o al supporto nei contenuti, ma si estende alla capacità di contribuire alla definizione degli assetti organizzativi che rendono possibile l'accompagnamento. Egli opera in integrazione con i tutorati attivi in Ateneo, condivide strumenti con le strutture universitarie, partecipa alla costruzione di percorsi coerenti e contribuisce a creare un ambiente in cui studenti e studentesse possano orientarsi, organizzarsi e partecipare in modo sempre più autonomo. L'azione del facilitatore si radica così in un sistema che riconosce la centralità della progettazione e dell'organizzazione come strumenti per sostenere il potenziale di ciascuno.

In questo quadro la dimensione organizzativa si sviluppa lungo tre assi strettamente intrecciati che verranno approfonditi nei paragrafi seguenti: la strutturazione dell'intervento educativo che definisce il modo in cui il percorso si costruisce e si articola nelle sue fasi, il setting dell'intervento che ne determina i luoghi e le condizioni materiali e simboliche, e le forme di tuto-

rato con la relativa funzione pedagogico-didattica, che danno concretezza all'azione del facilitatore all'interno dell'Ateneo. Insieme, questi assi configurano una prospettiva unitaria che consente di tradurre l'intenzionalità inclusiva in pratiche sostenibili, coerenti e orientate al progresso di ciascun studente/studentessa rispetto alle sue potenzialità e ai suoi livelli di partenza.

2.4.1. La configurazione operativa dell'intervento educativo

La configurazione operativa dell'intervento educativo riguarda le modalità attraverso cui il tutorato universitario viene organizzato nei contesti accademici ed è definita dall'intreccio tra due dimensioni fondamentali che vedono, da un lato la possibilità di intervenire con singoli studenti oppure con gruppi e dall'altro la possibilità di realizzare il tutorato in presenza oppure a distanza (Tabella 2.2.). Questa articolazione consente di modulare il sostegno in modo coerente con la complessità dei percorsi universitari e con le diverse situazioni che gli studenti e le studentesse attraversano nel corso della loro esperienza formativa. L'intervento rivolto ai singoli offre uno spazio dedicato alla personalizzazione e permette di affrontare in modo mirato questioni legate al metodo di studio, alle difficoltà di apprendimento, alla gestione del tempo, alle scelte di orientamento e alla riorganizzazione delle attività accademiche. La configurazione individuale in presenza facilita la lettura dei segnali non verbali, dei ritmi comunicativi e delle modalità con cui la persona si rapporta ai compiti, consentendo al tutor di intervenire in modo fine e situato. Quando lo stesso intervento avviene a distanza, la presenza educativa viene resa visibile attraverso la cura dei tempi, dei feedback e della qualità dell'interazione, secondo quanto mostrano gli studi sul tutorato online che evidenziano come il ruolo dell'e-tutor integri simultaneamente dimensioni tecniche, comunicative e pedagogiche, sostenendo la partecipazione e riducendo il rischio di isolamento tipico degli ambienti digitali (Ranieri e Rotta, 2005). L'organizzazione del tutorato per gruppi introduce un diverso ordine di processi formativi. Nel piccolo gruppo gli studenti possono confrontare strategie, elaborare difficoltà comuni e costruire significati condivisi attraverso una dinamica di cooperazione che la letteratura ha ampiamente messo in evidenza (Magnoler, 2017). Le ricerche di Johnson e Johnson mostrano come il lavoro cooperativo favorisca interdipendenza positiva, responsabilità condivisa e sviluppo cognitivo, mentre Chaliès e Durand (2000) sottolineano il valore dei gruppi per stimolare una postura di ricerca che porta gli studenti a interrogarsi in modo più preciso, a generare ipotesi e a persistere nella ricerca di soluzioni. Magnoler evidenzia che il piccolo gruppo costituisce uno spazio privilegiato per sperimentare pratiche innovative, sviluppare capacità

di analisi e costruire una prima idea di comunità professionale, grazie anche alla presenza del tutor che ascolta, raccoglie e riorganizza gli elementi emersi trasformandoli in risorse condivise. Le analisi di Leshem e Trafford (2007) e quelle di Hamre e Oyler (2004) confermano che nei contesti collaborativi gli studenti sviluppano la capacità di affrontare problemi complessi, di sperimentare strategie nuove e di chiedere aiuto con maggiore consapevolezza. Nel contesto universitario queste considerazioni trovano eco negli studi (Ripamonti et al., 2025) che mostrano come il tutorato di gruppo favorisca lo sviluppo di competenze trasversali, la capacità di leggere le dinamiche organizzative e la costruzione di una identità professionale in formazione, rendendo il gruppo un laboratorio ad alta intensità formativa. Le attività rivolte a gruppi numerosi, come laboratori, incontri tematici e momenti seminariali, permettono di raggiungere simultaneamente molti studenti e di promuovere forme di orientamento, prevenzione e sensibilizzazione rispetto alle risorse universitarie, alle strategie di studio e alle modalità di gestione del percorso accademico. Il grande gruppo assume una funzione trasformativa più ampia, poiché incide sulla cultura dell'apprendimento e sostiene la diffusione di pratiche che rendono l'università un ambiente più leggibile, accessibile e partecipato. Tutte queste forme organizzative si articolano ulteriormente nella dimensione della presenza e della distanza. Il setting in presenza facilita la costruzione di relazioni immediate, lo sviluppo di fiducia e la possibilità di cogliere ciò che emerge nel qui e ora dell'interazione.

Il tutorato online si colloca, invece, all'interno di un più ampio processo di diffusione e consolidamento dei modelli tutoriali nei contesti formativi europei e italiani, nei quali è possibile distinguere differenti configurazioni operative in relazione alle tipologie di intervento, alle attività svolte e alle competenze richieste al tutor. In tale prospettiva, la funzione tutoriale, ormai estesa a molteplici ambiti della formazione, dall'università alla scuola, dalla formazione a distanza al mondo del lavoro, fino a contesti educativi complessi e ad alta fragilità, richiede una preparazione metodologica polivalente e adattabile, fondata sulla capacità di costruire modelli di azione flessibili e di attivare pratiche riflessive (Biagioli, 2016). In particolare, il tutorato online implica una regia comunicativa e pedagogica capace di mantenere coesione all'interno di ambienti mediati, favorire la partecipazione attiva e rendere percepibile una presenza educativa che accompagna e sostiene i processi di apprendimento, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura sull'e-learning e sull'impiego delle tecnologie digitali.

Tabella 2.2. Vantaggi e criticità del tutorato universitario face to face e online, adattati e tradotti da Topping (2023).

Dimensione	Tutorato face to face	Tutorato online
Esiti cognitivi	Favorisce il chiarimento immediato dei contenuti e la negoziazione di significati attraverso il dialogo diretto, risultando efficace soprattutto per spiegazioni complesse o concettualmente dense.	Mostra esiti cognitivi pari o moderatamente superiori rispetto al face to face, grazie a tempi di risposta dilatati, maggiore riflessività e possibilità di rivedere materiali e feedback.
Qualità del feedback	Consente feedback dialogici immediati e arricchiti da elementi paralinguistici e non verbali, ma spesso limitati dal tempo disponibile e da contesti percepiti come frettolosi.	Favorisce feedback più articolati, ponderati e dettagliati, soprattutto in modalità asincrona, consentendo la rilettura e una maggiore cura nella formulazione dei commenti.
Dimensione relazionale	Rafforza il rapporto interpersonale e la costruzione del clima di fiducia, facilitando l'empatia e il senso di prossimità educativa.	Può rallentare la costruzione iniziale della fiducia e ridurre la ricchezza comunicativa non verbale, ma favorisce relazioni più ampie e meno esposte a dinamiche di pressione sociale.
Aspetti socio-emotivi	Può generare maggiore ansia o inibizione, specialmente nei contesti valutativi o nei confronti diretti tra pari.	Riduce l'ansia da prestazione e il senso di esposizione, soprattutto in contesti asincroni e anonimi, favorendo una partecipazione più equa.
Coinvolgimento e partecipazione	Dipende fortemente dalla gestione del tempo e dal clima del gruppo; può risultare diseguale in contesti numerosi o rumorosi.	Promuove una partecipazione più diffusa e continuativa, con maggior rispetto delle tempistiche e più elevata probabilità di risposta.
Flessibilità organizzativa	Vincolato a spazi, orari e presenza fisica, con minore adattabilità alle esigenze degli studenti.	Elevata flessibilità temporale e spaziale; consente di conciliare studio, lavoro e vita personale, risultando particolarmente efficace per studenti non tradizionali.
Inclusione e accessibilità	Può presentare barriere logistiche o relazionali per studenti con fragilità, disabilità o vincoli di frequenza.	Offre maggiori possibilità di accesso e personalizzazione, riducendo barriere fisiche e favorendo l'autonomia e l'autoregolazione.
Motivazione e persistenza	Rafforza il senso di appartenenza attraverso la relazione diretta, ma può non incidere in modo strutturale sulla continuità degli studi.	Associato a maggiori tassi di persistenza e continuità nei percorsi universitari, in particolare quando supportato da tutorato personalizzato e continuativo.
Criticità principali	Rigidità organizzativa, tempi ristretti, possibile inibizione comunicativa, dipendenza dalla qualità della mediazione del tutor.	Assenza di non-verbalità, possibile frammentazione del dialogo, bisogno di competenze digitali e di una forte regia pedagogica.

In questo quadro, il tutorato online tra pari si configura come un dispositivo efficace, poiché consente a studenti e studentesse con differenti stili di apprendimento e livelli di competenza di collaborare in spazi digitali strutturati, rafforzando la comprensione dei contenuti, lo sviluppo di strategie di apprendimento collaborativo e il senso di appartenenza alla comunità accademica. Le evidenze empiriche indicano come tale modalità produca effetti positivi sul rendimento, sul coinvolgimento e sulla persistenza nei percorsi universitari, configurandosi come un intervento in grado di sostenere congiuntamente le dimensioni cognitive, relazionali e motivazionali dell'apprendimento (Wang, 2024).

Tuttavia, la letteratura (Topping, 2023) evidenzia come nessuna delle due modalità di tutorato, in presenza o online, possa essere considerata intrinsecamente superiore in senso assoluto, poiché ciascuna presenta specifici punti di forza e criticità che incidono in modo differenziato sui processi di apprendimento, sulle dinamiche relazionali e sugli esiti socio-emotivi. In questa prospettiva, l'efficacia dell'intervento proposto dal facilitatore non risiede tanto nella scelta esclusiva di una modalità, quanto nella progettazione intenzionale di dispositivi integrati, all'interno di ambienti (setting) sapientemente predisposti.

2.4.2. Il setting come spazio formativo dell'intervento

Le attività di facilitazione possono svolgersi in presenza oppure online, in continuità con l'organizzazione didattica dell'Ateneo e con le esigenze degli studenti, e il setting in cui esse si collocano non rappresenta una scelta meramente logistica, ma un elemento pedagogico che incide sulla qualità dell'incontro educativo e sulla possibilità di sostenere il funzionamento universitario. Nella presenza fisica il tutorato si colloca dentro gli spazi dell'università, come le aule, le biblioteche, gli spazi di studio e gli ambienti dedicati al tutorato, luoghi che la pedagogia contemporanea interpreta non come semplici contenitori, ma come componenti attive del processo formativo. La letteratura sulla progettazione degli ambienti educativi attribuisce allo spazio la funzione di *terzo educatore*, capace di orientare ritmi emotivi, stili di partecipazione e processi di apprendimento, valorizzando l'integrazione tra dimensioni sensoriali, relazionali e identitarie. Gli ambienti accessibili sono infatti in grado di influenzare in modo decisivo la partecipazione, poiché rendono possibile una fruizione inclusiva che si estende oltre gli aspetti fisici per abbracciare le dimensioni relazionali, sociali e culturali del vivere universitario (Casale e Gaggioli, 2025).

La presenza permette inoltre di osservare i processi di apprendimento nella loro situazione, di cogliere segnali non verbali e di leggere con maggiore immediatezza le esigenze emergenti degli studenti. Allo stesso tempo favorisce la costruzione di appartenenza ai luoghi della vita universitaria, che costituiscono l'ecosistema quotidiano dell'adulto in formazione e che, se adeguatamente progettati, diventano dispositivi di benessere e prevenzione. In questa prospettiva gli spazi dedicati allo studio e alla socializzazione, così come gli ambienti ibridi come le *resting room*, possono configurarsi come meta-ambienti educativi capaci di sostenere processi riflessivi e trasformativi, integrando apprendimento formale e informale e favorendo una presenza attiva e consapevole nella comunità accademica.

Accanto alla presenza si collocano i setting online, sincroni o asincroni, che ampliano l'accessibilità del tutorato e garantiscono continuità di supporto anche per gli studenti che vivono condizioni di distanza geografica, vincoli personali o difficoltà di frequenza.

Il graduale ma significativo passaggio verso l'utilizzo diffuso delle tecnologie educative ha inoltre sollecitato una costante revisione di strumenti, modalità e strategie didattiche, rendendo il tutorato online un elemento chiave nella mediazione dei processi formativi asincroni e sincroni. In questa prospettiva, la combinazione delle diverse modalità di intervento, individuale e di gruppo, in presenza e a distanza, diviene una componente essenziale della funzione pedagogica del tutorato, consentendo di tradurre l'intenzionalità educativa in pratiche coerenti, accessibili e orientate allo sviluppo personale, accademico e professionale degli studenti e delle studentesse.

Le evidenze empiriche mostrano infatti come gli interventi di tutoraggio, soprattutto quando strutturati e continuativi, producano effetti positivi significativi sugli apprendimenti e sulla persistenza, risultando più incisivi rispetto a interventi di mentoring genericamente intesi, i cui effetti appaiono spesso limitati o circoscritti a specifici sottogruppi (Hardt, Nagler e Rincke, 2023). Inserito in una cornice metodologicamente orientata, il tutorato online consente infatti di integrare dimensioni cognitive, relazionali e motivazionali dell'apprendimento, rafforzando il senso di appartenenza alla comunità accademica e contrastando i processi di disingaggio che frequentemente caratterizzano la formazione a distanza.

L'adozione di cornici blended, capaci di combinare in modo flessibile momenti face to face e interventi mediati dalle tecnologie, consente di valorizzare la ricchezza dialogica e relazionale della presenza e, al contempo, di sfruttare le potenzialità riflessive, organizzative e inclusive dell'online. Tale integrazione permette di compensare le rispettive criticità e di rispondere in modo più adeguato alla pluralità dei bisogni educativi, configurando il

tutorato come un intervento pedagogicamente orientato, adattivo e sostenibile nel contesto dell'istruzione universitaria contemporanea.

Difatti, in una prospettiva pedagogica inclusiva, i setting educativi fisici e digitali non si configurano come ambiti alternativi o reciprocamente esclusivi, ma come dimensioni integrate di un ambiente di apprendimento esteso. Il potenziale inclusivo delle tecnologie non risiede negli strumenti in sé, bensì nella qualità dell'impianto metodologico e progettuale entro cui esse sono coinvolte, contrastando una visione riduttiva che associa la mediazione tecnologica alla distanza e, conseguentemente, all'esclusione (Sibilio e Aiello, 2015). Esperienze di ricerca e sperimentazione hanno infatti evidenziato come l'uso intenzionale e pedagogicamente orientato delle tecnologie possa favorire la partecipazione attiva, ampliare l'accessibilità e sostenere i processi educativi anche nei contesti di isolamento fisico o simbolico. In tale cornice, il facilitatore universitario è chiamato ad abitare in modo competente sia gli spazi in presenza sia quelli digitali, incontrando la studentessa o lo studente lungo un continuum di setting flessibili che consentono l'accompagnamento educativo a distanza, qualora se ne ravvisi la necessità. Allo stesso modo, la formazione continua del facilitatore e la partecipazione a momenti di supervisione possono svolgersi efficacemente, qualora se ne ravvisi la necessità, anche in ambienti digitali, configurandosi non come soluzioni emergenziali, ma come opportunità strutturali per sostenere pratiche riflessive, collaborative e inclusive.

La scelta del setting, che sia fisico o digitale, influisce quindi sulla qualità della mediazione pedagogica, sugli strumenti utilizzati e sulle possibilità di costruire insieme allo studente un percorso che valorizzi i suoi modi di apprendere e le sue forme di partecipazione. La configurazione degli spazi e delle modalità di incontro diventa parte integrante dell'azione educativa, contribuendo a creare un ecosistema che non solo accoglie, ma rende possibili pratiche di studio autonome, consapevoli e partecipate. In questa prospettiva, la figura del tutor-facilitatore assume un ruolo chiave nella mediazione educativa dei setting, contribuendo a trasformare gli ambienti da spazi potenzialmente escludenti a contesti intenzionalmente progettati per sostenere il successo formativo e il benessere degli studenti e delle studentesse.

2.4.3. Le forme di tutorato e la loro funzione pedagogico-didattica

La dimensione organizzativa del tutorato universitario trova il suo significato più ampio nella figura del facilitatore, che ingloba e coordina le diverse forme di tutorato presentate nel capitolo e ne orienta l'azione entro una prospettiva pedagogica unitaria.

Nel sistema dei servizi universitari alla persona, il tutorato si declina in differenti forme che rispondono a specifici bisogni educativi e svolgono una funzione centrale nella promozione del successo formativo e del benessere studentesco.

Il tutorato didattico, prevalentemente nella modalità alla pari, è finalizzato a sostenere gli studenti nell'organizzazione del percorso accademico attraverso il supporto alla definizione del piano di studio, alla pianificazione degli esami, alla comprensione dei programmi degli insegnamenti e allo sviluppo di strategie e metodi di studio efficaci, favorendo al contempo una comunicazione consapevole con i docenti e gli organi collegiali.

Il tutorato per l'orientamento accompagna gli studenti, in particolare nelle fasi iniziali del percorso universitario, nella conoscenza dell'organizzazione didattica e amministrativa dell'Ateneo, dei servizi disponibili, delle opportunità formative e di mobilità, assumendo una funzione di guida e mediazione volta a prevenire situazioni di disorientamento e abbandono.

Il tutorato linguistico e per l'intermediazione culturale si rivolge in modo specifico agli studenti internazionali e mira a favorirne l'inserimento nel contesto accademico e sociale attraverso il sostegno allo sviluppo delle competenze in lingua italiana, l'orientamento nell'accesso a corsi linguistici online e la promozione di occasioni di accoglienza e partecipazione.

Il tutorato per studenti con disabilità e/o con DSA, istituito sulla base del quadro normativo vigente, si fonda su un'attenta analisi dei bisogni educativi individuali e sulla progettazione condivisa di percorsi personalizzati, con l'obiettivo di ridurre le barriere allo studio, favorire l'autonomia, facilitare l'accesso ai servizi e garantire una partecipazione piena e attiva alla vita universitaria.

Nel loro insieme, tali forme di tutorato concorrono a delineare una funzione educativa integrata, che trova nel tutor-facilitatore alla pari una figura chiave capace di modulare interventi differenziati in una prospettiva inclusiva, personalizzante e orientata al benessere globale della comunità accademica.

L'attivazione delle diverse forme di tutorato si fonda su un sistema articolato di finanziamenti e risorse istituzionali. In particolare, gli Atenei possono avvalersi di fondi ministeriali finalizzati al diritto allo studio e all'inclusione, nonché di stanziamenti specificamente previsti dalla normativa vigente in materia di disabilità e DSA, destinati all'istituzione e al funzionamento dei servizi di tutorato specializzato. A tali risorse si affiancano collaborazioni studentesche retribuite, attivate tramite bandi annuali, che consentono il coinvolgimento di studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale e di dottorato in attività di tutorato e facilitazione alla pari. Ulteriori possibilità di finanziamento derivano dalla partecipazione a progetti di Ateneo, programmi nazionali e iniziative di carattere interistituzionale, nonché, in alcuni casi, da convenzioni con

enti e associazioni operanti sul territorio o da progetti di Servizio Civile Universale. Tale pluralità di fonti consente di configurare il tutorato come un dispositivo strutturale e continuativo, integrato nelle politiche di Ateneo per il benessere, l'inclusione e il successo formativo.

Il tutorato didattico, il tutorato rivolto a studenti con DSA e disabilità, il tutorato per l'orientamento, il tutorato linguistico e le pratiche di mediazione interculturale costituiscono di fatto articolazioni specifiche di una stessa funzione educativa, che il facilitatore assume e ricompone in un quadro multilivello di accompagnamento. Pur diverse per oggetto e competenze, queste forme non operano come servizi separati ma si integrano nella postura tutoriale del facilitatore, figura capace di leggere i bisogni dello studente nelle loro dimensioni cognitive, organizzative, relazionali, culturali e identitarie.

Il facilitatore sostiene l'accesso ai contenuti disciplinari e al metodo di studio come avviene nel tutorato didattico, cura l'adattamento degli strumenti e delle strategie nei casi in cui il funzionamento dello studente richieda una modulazione personalizzata, accompagna la progettualità accademica e professionale secondo la logica del tutorato orientativo, sostiene la comprensione e la produzione nei linguaggi dell'università nelle forme proprie del tutorato linguistico e crea condizioni di partecipazione nei contesti multiculturali, continuando la tradizione della mediazione interculturale. Tutte queste funzioni, nella prospettiva del facilitatore, non costituiscono compiti distinti ma convergono in un'unica responsabilità educativa che mira a rafforzare autonomia, *agency* e presenza dello studente nella vita accademica.

La ricomposizione di queste forme dentro il profilo del facilitatore permette di comprendere come la dimensione educativa sia trasversale a tutto il sistema del tutorato. La riflessione metodologica sull'osservazione, sulla documentazione e sulle pratiche riflessive ha mostrato che la qualità dell'intervento non risiede nella mera erogazione di un servizio ma nella capacità di leggere le esperienze, sostenere i processi e orientare l'apprendimento nella sua complessità. Allo stesso modo la dimensione organizzativa, nelle sue configurazioni individuali e di gruppo, in presenza e online, è parte integrante della funzione pedagogico-didattica del facilitatore, poiché struttura gli spazi, i tempi e le condizioni che rendono possibile un accompagnamento intenzionale e inclusivo.

Il facilitatore si configura quindi come figura che attraversa le diverse dimensioni del funzionamento e ne restituisce un'interpretazione unitaria, capace di sostenere il percorso di ciascuno senza ridurlo a categorie predefinite. L'integrazione tra forme di tutorato, dimensioni metodologiche e assetti organizzativi dà vita a un modello di facilitazione universitaria che non offre risposte frammentate, ma costruisce un ambiente che permetta agli studenti di riconoscere le proprie risorse, di sviluppare competenze e di partecipare in modo consapevole e attivo alla vita dell'Ateneo.

3. La costruzione della postura facilitante: il modello di ricerca-formazione del progetto MoEBIUS

di *Sara Casale*

Dobbiamo insistere sulla necessità che il maestro si prepari interiormente, studiando se stesso con metodica costanza per trarre fuori dal suo intimo quei difetti che gli sarebbero d'ostacolo nel trattare il fanciullo. E per scoprire questi difetti, radicati ormai nella coscienza, occorre un aiuto dall'esterno, una «istruzione». Vi deve essere uno che ci indichi ciò che dobbiamo vedere dentro di noi.

La preparazione spirituale del maestro
di Maria Montessori

3.1. La transizione universitaria tra vulnerabilità e nuove sfide inclusive

La ricostruzione del modello di ricerca-formazione del progetto MoEBIUS si sviluppa secondo una progressione concentrica che muove dalla cornice teorico-ecologica dell'inclusione universitaria fino alla sua traduzione operativa nei dispositivi formativi, nelle pratiche di tutorato e negli strumenti di monitoraggio e riflessività professionale.

In questa progressione analitica, la transizione universitaria rappresenta lo snodo cruciale da cui muove la definizione del modello di facilitazione. È proprio a partire dalla consapevolezza dell'attuale complessità dell'ecosistema accademico che si rende necessaria la progettazione di un supporto di prossimità specifico, la cui validità pedagogica possa essere indagata attraverso l'analisi dell'agency e dei processi trasformativi vissuti dai tutor.

L'analisi della natura profonda dell'istituzione accademica rivela, infatti, come la necessità di una figura di facilitazione emerga, innanzitutto, da una ragione epistemologico-esistenziale. L'attuale scenario universitario, configurato come un ecosistema supercomplesso (Barnett, 2000), non impone soltanto una sfida cognitiva legata alla decodifica dei linguaggi del sapere, ma richiede allo studente una complessa rinegoziazione del proprio modo di essere nel

mondo accademico. Pertanto, la formazione del facilitatore assume come premessa la necessità di mediare il rapporto tra il soggetto e la complessità di un sistema che investe simultaneamente la dimensione dell'apprendimento, la tenuta psicologica e il posizionamento sociale dello studente.

Come illustrato nei capitoli precedenti, nel quadro del progetto MoEBIUS, tale cornice teorica costituisce il riferimento di fondo per la definizione del ruolo del facilitatore: uno spazio entro il quale l'università è chiamata a rispondere a bisogni formativi ed esistenziali che trascendono la mera trasmissione del sapere disciplinare. Questo cambiamento di prospettiva investe direttamente la ridefinizione delle funzioni tutoriali, orientandole a promuovere quella funzione di soggettivazione (Biesta, 2006) e di fioritura personale (Nussbaum, 2010) che trasforma il supporto didattico in una vera e propria responsabilità pedagogica per lo sviluppo olistico dello studente. In questa direzione, la formazione abilita il facilitatore a riconoscere la transizione universitaria non come un semplice adattamento, ma come una rinegoziazione identitaria (Moriña, 2017) che implica un cambiamento profondo nella relazione tra studente e istituzione, sostenendo il soggetto nel bilanciare i vettori di autonomia e interdipendenza (Chickering e Reisser, 1993) necessari per abitare l'università. Se l'orizzonte etico del servizio è orientato a una giustizia che persegua un'equità sostanziale (Caldin, 2021), l'agire del facilitatore rappresenta il medium pedagogico necessario per operationalizzare tale principio attraverso pratiche di lettura critica dei contesti, volte a calibrare l'intervento sulla singolarità biografica di ogni studente. A livello istituzionale, questa visione ha portato alla formalizzazione di un profilo specifico, ad alta specializzazione, disciplinato dal Modello del facilitatore per l'intermediazione culturale e l'inclusione degli studenti (Allegato 1). Tale figura, definita dall'Università per Stranieri di Perugia come standard metodologico per il progetto PRO-BEN, mutua il costrutto di facilitatore dal paradigma dell'ICF, definendo il tutor come un fattore ambientale umano capace di rimuovere le barriere che ostacolano il funzionamento e l'apprendimento. In virtù della spiccata vocazione internazionale dell'Ateneo, questo profilo integra la capacità di orientamento sistemico con una specifica competenza nella mediazione linguistica e interculturale, agendo come un presidio strategico contro lo «shock culturale» e lo «stress acculturativo». Il facilitatore diviene così il punto di raccordo tra le strutture di afferenza (Dipartimenti, Centri Linguistici, Servizi per l'inclusione) e lo studente, garantendo che l'accoglienza sia un processo di negoziazione dei codici impliciti della vita accademica. Questa consapevolezza è cruciale affinché il tutor non riduca il proprio intervento a un supporto tecnico-esecutivo, ma sia in grado di sostenere lo studente mentre questi mette in gioco le proprie risorse emotive di fronte a un processo di *becoming* (Gale e Parker, 2014) che investe il soggetto.

Tuttavia, l'efficacia di tale azione non può incardinarsi esclusivamente nella sfera di responsabilità del singolo facilitatore. Se questo processo non viene supportato da dispositivi sistemici, può esitare in fenomeni di marginalizzazione, isolamento e abbandono precoce (Rapporto EURES, 2024). Per rispondere a tali criticità, l'università è chiamata a compiere un ulteriore salto di paradigma pedagogico, ripensando la propria funzione ontologica per configurarsi come un «ambiente ecologico» (Bronfenbrenner, 1979) intenzionalmente inclusivo. In quest'ottica, l'inclusione accademica si eleva a questione di giustizia sociale, allineandosi all'*approccio delle capacità* (Sen, 1992) che vede l'istituzione responsabile della rimozione delle barriere sistemiche. Questa prospettiva trova conferma nella letteratura pedagogica italiana contemporanea, la quale evidenzia come il successo accademico dipenda strutturalmente dalla capacità dell'istituzione di predisporre mediazioni inclusive (Pavone, 2014). Tali mediazioni, che il futuro facilitatore è chiamato a presidiare, hanno lo scopo di sostenere lo studente nella costruzione e nella continua ridefinizione del proprio progetto di vita (Chianese, 2018). In assenza di una precisa postura istituzionale orientata alla cura educativa, il rischio di dispersione si trasforma da ipotesi statistica a minaccia concreta; risulta pertanto imprescindibile la progettazione di spazi fisici e relazionali che fungano da dispositivi di protezione (Zannini et al., 2018). Le criticità e gli ostacoli legati a questa delicata fase di transizione, tuttavia, non colpiscono l'intera popolazione studentesca in modo uniforme ma emergono differenti configurazioni di vulnerabilità all'interno delle quali si distinguono alcuni profili ricorrenti.

Studenti iscritti al primo anno: l'ingresso nell'accademia configura quasi sempre un disorientamento da complessità. La perdita improvvisa dei micro-sistemi di supporto tipici della scuola secondaria richiede un immediato e spesso faticoso sviluppo di avanzate capacità di studio autoregolato (Piazza e Rizzari, 2020). Lo studente si trova a dover gestire autonomamente tempi, spazi e priorità, un salto paradigmatico che genera frequentemente paralisi o ritardi nella pianificazione degli esami. Tale condizione di disorientamento è sistematicamente esasperata per gli studenti fuorisede. Questa specifica popolazione è chiamata a negoziare simultaneamente due transizioni: da un lato, l'autonomia abitativa e la gestione della quotidianità lontano dalla rete familiare; dall'altro, l'integrazione in un nuovo e spesso dispersivo contesto relazionale e metropolitano (Tinto, 1993). Questa doppia sfida espone lo studente a sperimentare forme di solitudine profonda che possono incidere direttamente e negativamente sulla tenuta dei tempi accademici e sulla motivazione allo studio (Pintus e Mambriani, 2023).

Studenti internazionali: una complessità del tutto peculiare investe questa crescente popolazione studentesca. Per questi iscritti, la barriera non si esaurisce esclusivamente nella dimensione linguistica, ma attiene a un livello più

profondo. Gli studenti internazionali risultano infatti maggiormente esposti al rischio di disagio psicologico rispetto ai colleghi nazionali, trovandosi strutturalmente sradicati dalle loro reti di supporto sociale primarie (Cipolletta et al., 2022). Questa specifica popolazione attraversa dinamiche di forte stress legate all'adattamento culturale, all'isolamento relazionale e all'elevata pressione accademica, fattori che sommati possono sfociare in un conclamato malessere psicofisico (Mori, 2000).

Studenti che vivono una condizione di disabilità o che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA): la transizione universitaria rischia di amplificare l'incontro con barriere sia materiali sia immateriali che limitano la piena partecipazione alla vita accademica, come confermato dalle ricerche nazionali (Bertellino, 2007; Boccuzzo et al., 2011; CENSIS, 2016; Muttini e Marchisio, 2005) e internazionali (Cawthon e Cole, 2010; Fuller et al., 2004; Holloway, 2001; Moríña et al., 2014; Shevlin et al., 2004). In un'ottica pedagogica inclusiva, la sfida non risiede più nel compensare la caratteristica individuale, quanto piuttosto nell'intervenire sull'organizzazione dello sfondo istituzionale. Sono infatti gli spazi, i tempi della didattica, le regole inflessibili e le strategie docimologiche non adatte a costituire il vero ostacolo al processo di autodeterminazione e all'autonomia decisionale del soggetto (Martínez Clares e Echeverría Samanes, 2018).

L'obiettivo ultimo della preparazione dei facilitatori è dunque quello di promuovere, come sottolineato da Guaraldi (2025), una radicale cultura dell'accoglienza. Tale cultura deve superare definitivamente l'approccio puramente assistenziale o medico-riparativo, per approdare a modelli di supporto capaci, in grado di valorizzare il protagonismo attivo dello studente e di sostenerlo nella pianificazione di un metodo di studio che sia realmente efficace, fortemente personalizzato e adeguato alla specifica situazione di disabilità o di bisogno educativo. La formazione deve dunque rendere il facilitatore consapevole che le difficoltà si manifestano con intensità e forme variabili, strettamente correlate al capitale sociale, culturale ed economico dei soggetti (Bourdieu, 1986), delineando profili di vulnerabilità differenziati che richiedono risposte pedagogiche mirate. Queste premesse teoriche delineano lo sfondo entro cui si ridefinisce la postura formativa del tutor facilitatore.

3.2. Dalla competenza disciplinare alla postura riflessiva: la formazione del tutor facilitatore

Traducendo le istanze inclusive finora delineate sul piano della progettazione operativa, il modello MoEBIUS ha inteso strutturare un sistema di tutorato che si distacchi dalle forme tradizionali per farsi carico della

complessità della transizione. A questo livello di analisi si passa dalla cornice ecologica dell'inclusione alla sua traduzione nella formazione della figura del tutor facilitatore, inteso come agente pedagogico attivo. A fronte della straordinaria complessità delle sfide inclusive precedentemente delineate, emerge con forza la necessità di superare una visione tradizionale del tutorato universitario, intesa storicamente come una mera attività di supporto disciplinare o, nei casi più riduttivi, di ripetizione dei contenuti previsti in vista del superamento di un esame. In questa direzione si colloca il necessario ripensamento del ruolo del tutor.

Come lucidamente evidenziato dalla letteratura pedagogica nazionale e internazionale (Biasin, 2018; López-Gómez et al., 2020), l'attuale ecosistema formativo impone che il tutorato accademico si configuri come una vera e propria funzione di accompagnamento pedagogico, un presidio sistemico che sostiene lo sviluppo olistico e integrale dello studente. Tale paradigma richiede alla figura preposta al supporto di mettere in gioco non solo consolidate competenze cognitive ed epistemologiche relative al proprio ambito di studi, ma soprattutto raffinate abilità relazionali, empatiche e metodologiche, trasformando il tutoraggio in un'autentica esperienza di crescita umana e identitaria (Ripamonti et al., 2025). In questa prospettiva di rinnovamento istituzionale, non è più sufficiente che il soggetto incaricato del supporto sia un "esperto della materia" o uno studente dal curriculum impeccabile; egli deve piuttosto compiere un'evoluzione identitaria e professionale verso la figura del tutor facilitatore. Quest'ultimo si distingue per la capacità progettuale di allestire e presidiare quello che Zannini et al. (2018) definiscono un «setting tutoriale». Non si tratta di un semplice spazio fisico in cui erogare un servizio, ma di un ambiente relazionale facilitante, un luogo pedagogico caratterizzato da una deliberata e ridotta asimmetria relazionale. All'interno di questo setting protetto, fondato sull'orizzontalità tipica della *peer education* (Topping, 1996), lo studente in difficoltà può sentirsi libero dalle pressioni performative dell'accademia, autorizzato ad apprendere e a sperimentare nuovi metodi di studio anche e soprattutto attraverso la legittimazione e l'analisi critica dei propri errori. Questo principio organizza la struttura relazionale dell'intervento.

Tale spazio, pur includendo il supporto metodologico allo studio, non si esaurisce in esso, ma mutua la propria filosofia dalla valorizzazione dei "tempi lenti" e dalla sospensione dell'urgenza performativa tipici degli spazi di benessere dell'Ateneo, come la *resting room*. In questa cornice, l'azione del facilitatore si dispiega lungo i confini dell'orientamento, della mediazione e del supporto didattico, facilitando il raccordo tra lo studente e le diverse risorse del campus e operando su una duplice direttrice dove la dimensione tecnica e quella relazionale si alimentano vicendevolmente. Se da un

lato il supporto si sostanzia in una prossimità emotiva capace di accogliere le fragilità di ogni studente, siano esse legate a una condizione di disabilità, a un disturbo dell'apprendimento o al disorientamento tipico della matricola, dall'altro esso si traduce in un'attività di mediazione dei codici indispensabile per abitare il contesto accademico.

Il facilitatore agisce, dunque, come un agente di cittadinanza accademica, consapevole che l'inclusione reale passa attraverso la democratizzazione dei linguaggi della comunità scientifica.

Un ulteriore livello di complessità riguarda la dimensione linguistica dell'inclusione. Assumere la distinzione tra le abilità comunicative di base (BICS) e la competenza linguistico-cognitiva necessaria per lo studio (CALP) permette di attribuire alla lingua una valenza pedagogica trasversale, che supera i confini della Glottodidattica. La transizione verso la CALP rappresenta, infatti, una sfida per ogni studente che fa il suo ingresso in accademia: il registro specialistico della ricerca si configura spesso come una «lingua straniera» per la matricola, una barriera di decodifica per lo studente con DSA e un ostacolo all'integrazione per lo studente internazionale. Il facilitatore interviene proprio in questo scarto, agendo sulla distanza tra il linguaggio comune e quello della disciplina per rendere il sapere democraticamente accessibile. Tale funzione di *scaffolding* culturale e di cura dell'altro (Mortari, 2003) permette al facilitatore di non limitarsi alla trasmissione di nozioni, ma di abilitare lo studente a navigare l'intero ecosistema universitario, trasformando, in linea con il paradigma ICF, l'ambiente da ostacolo a risorsa.

La transizione da studente eccellente a tutor facilitatore non avviene, tuttavia, in modo spontaneo o per semplice inclinazione personale; essa richiede un percorso formativo intenzionale, rigoroso e sistematico, volto a promuovere l'assunzione di una solida postura riflessiva (Mortari, 2003). In tale ambito, il superamento della razionalità tecnica a favore di una postura riflessiva (Schön, 1993) diviene la condizione necessaria per evitare derive assistenzialistiche e iperprotettive che immobilizzano l'autonomia dello studente. Di fronte all'incertezza, all'imprevedibilità e all'unicità che caratterizzano costantemente la relazione educativa con studenti portatori di vulnerabilità, il tutor facilitatore formato secondo questo modello impara a rimodellare il proprio intervento mentre lo sta vivendo, trasformando l'imprevisto in un'occasione di scoperta metodologica. Questo profondo cambiamento di paradigma si iscrive perfettamente all'interno del *framework* dell'apprendimento trasformativo delineato da Mezirow (1991). Secondo Mezirow, l'apprendimento adulto scaturisce spesso da un dilemma disorientante: per il facilitatore MoEBIUS, tale momento coincide con l'impatto con la vulnerabilità reale dello studente, che mette in crisi l'identità del tutor intesa come semplice studente di successo. Il percorso formativo agisce guidando il

soggetto attraverso un auto-esame critico dei propri presupposti, offrendogli uno spazio sicuro per scardinare i pregressi schemi di significato. Molto spesso, infatti, i tutor approcciano il ruolo ancorati a modelli scolastici marcatamente trasmissivi o mossi da una pervasiva tendenza all'iperprotezione emotiva. In questa prospettiva, la formazione non si limita ad aggiungere nozioni, ma abilita il tutor a trasformare queste spinte iniziali in una postura progettuale consapevole, basata sulla soggettivazione dell'altro. È proprio su questo crinale che si gioca l'efficacia dell'intervento: come sottolineato da Guaraldi (2025), il rischio più insidioso è quello di sostituirsi allo studente, ad esempio riassumendo i testi per lui o pianificando in modo direttivo il suo calendario, ostacolando paradossalmente il processo di autonomia e cronicizzando la dipendenza dal servizio di supporto. Per scongiurare tale deriva assistenzialistica, la formazione deve mirare inequivocabilmente a promuovere pratiche di *study empowerment* (Giacconi et al., 2018), ovvero a un potenziamento sostanziale delle capacità di autodeterminazione e di autogestione del *tutee*. Questo potenziamento dell'altro è, tuttavia, intrinsecamente legato allo sviluppo di quella matura postura professionale che rappresenta il traguardo della professionalizzazione discussa nel secondo capitolo. L'agentività, intesa come la capacità intenzionale di influenzare il proprio contesto per produrre un cambiamento trasformativo, non è una dote innata. Essa si nutre e si sostiene attraverso il senso di autoefficacia percepita (Bandura, 1997). Nell'economia della formazione MoEBIUS, il richiamo a Bandura (1997) orienta l'intera architettura del percorso di professionalizzazione del facilitatore. Per consolidare l'autonomia operativa del tutor, il modello interviene strategicamente sulle fonti dell'autoefficacia, declinandole secondo le specificità della ricerca-formazione e traducendole in obiettivi metodologici concreti. Per quanto concerne le esperienze di gestione efficace (*enactive mastery*), in assenza di simulazioni artificiali, questa fonte viene alimentata attraverso l'immersione graduale e monitorata nel contesto operativo. La gestione dei primi incontri con gli studenti, sebbene inizialmente complessa, fornisce al facilitatore un *feedback* immediato sulla propria capacità di mediazione e il superamento di ostacoli reali permette di costruire un repertorio di successi che stabilizza la fiducia nelle proprie competenze metodologiche. Parallelamente, l'esperienza vicaria (*modeling*) si attiva nel confronto costante tra pari all'interno della comunità di pratica. Osservare le strategie adottate dai colleghi più esperti o analizzare collettivamente i casi di successo permette ai nuovi facilitatori di interiorizzare modelli di azione inclusivi, aumentando la convinzione di poter replicare tali schemi nel proprio lavoro. Questo processo è sostenuto dalla persuasione sociale, dove il ruolo dei coordinatori pedagogici e il confronto durante i momenti di monitoraggio fungono da rinforzo esterno; il riconoscimento della validità

dell'operato del tutor da parte di figure esperte consolida, infatti, la percezione di essere un attore competente e non un semplice assistente. Infine, la formazione abilita il facilitatore a leggere correttamente i propri stati emotivi, insegnandogli a interpretare l'ansia o la frustrazione non come limiti personali, ma come indicatori di processo. Imparare a gestire lo stress derivante dall'incertezza della relazione educativa è fondamentale per evitare il burn-out e per mantenere una postura di accoglienza che sappia bilanciare la prosimità emotiva con il necessario distanziamento professionale, scongiurando il rischio di scivolare in condotte iperprotettive o sostitutive.

Se lo sviluppo della consapevolezza d'azione e dell'autoefficacia costituisce il traguardo individuale del percorso di professionalizzazione, la loro realizzazione concreta necessita di una cornice sociale e intersoggettiva. La formazione del tutor facilitatore, pertanto, non può esaurirsi in un trasferimento unilaterale di nozioni, ma deve configurarsi come una vera e propria comunità di pratica (Lave e Wenger, 1991/2006). In questa prospettiva, l'apprendimento non avviene per accumulo passivo di istruzioni, bensì attraverso un processo di partecipazione periferica legittimata. Il tutor entra di fatto a far parte di un sistema di attività in cui il sapere è situato e distribuito, evolvendo gradualmente verso una partecipazione attiva attraverso il confronto costante sulle criticità reali incontrate sul campo. Questa struttura sociale della formazione permette di tradurre la consapevolezza metacognitiva in competenza agita. Tuttavia, affinché il confronto nel gruppo non scivoli in uno scambio di opinioni ingenue, il modello MoEBIUS individua nella supervisione pedagogica il perno metodologico essenziale per sostenere la tenuta professionale nel tempo (Piazza, 2024). È proprio nello spazio protetto della supervisione che l'incertezza fisiologica della relazione educativa trova accoglienza e contenimento. Il supervisore agisce come un facilitatore di secondo livello, aiutando i tutor a trasformare l'esperienza vissuta, spesso faticosa e frammentaria, in un sapere professionale oggettivato, solido e replicabile. La supervisione diventa così il luogo in cui il "fare" si trasforma in "pensare il fare", garantendo la tenuta etica e scientifica dell'intero progetto. L'interiorizzazione di questo complesso modello pedagogico richiede, oltre al confronto verbale, un supporto materiale che consenta di fermare l'agire educativo per sottoporlo ad analisi critica. In quest'ottica, la documentazione non deve essere intesa come un mero adempimento burocratico o amministrativo, bensì come una fondamentale pratica di cura e di pensiero. Come si vedrà nel dettaglio nel capitolo successivo, l'architettura degli strumenti di monitoraggio risponde alla necessità di operare un distanziamento riflessivo dal flusso magmatico della relazione tutoriale. La scrittura professionale si configura, in questo senso, come un vero e proprio laboratorio di riflessività. Attraverso l'esercizio della narrazione scritta e della categorizzazione dei

bisogni, il facilitatore è chiamato a superare quella razionalità tecnica descritta da Schön (1993), e intesa come applicazione meccanica di protocolli, per approdare a una consapevolezza metacognitiva superiore. Documentare l'intervento significa, di fatto, guardarsi dall'esterno: lo strumento di monitoraggio diventa uno specchio attraverso cui il tutor osserva e affina la propria identità professionale in divenire. Questo esercizio di oggettivazione del vissuto permette di identificare tempestivamente eventuali derive, permettendo un riorientamento tempestivo dell'azione. La documentazione, dunque, si eleva a palestra metacognitiva: il tutor impara a vedersi agire, acquisendo quella capacità di riflessione nel corso dell'azione (*reflection-in-action*) che distingue il professionista esperto dal semplice esecutore. Questo legame inscindibile tra l'agire sul campo, l'esercizio della scrittura e la rielaborazione riflessiva costituisce il cuore pulsante del modello di professionalizzazione proposto dal progetto MoEBIUS, garantendo che ogni atto di supporto sia non solo efficace, ma pedagogicamente fondato.

3.3. Il modello formativo MoEBIUS

La necessaria traduzione della postura riflessiva e del framework teorico fin qui delineato in una prassi accademica concreta e misurabile ha trovato la sua declinazione operativa, nell'anno accademico 2024/2025, nella strutturazione di un modello formativo strategico, calibrato per rispondere alle finalità e agli obiettivi specifici del progetto MoEBIUS (Movimento, Equilibrio, Benessere in una Università Sostenibile). Se la struttura macroscopica del progetto PRO-BEN nasce con l'obiettivo sistemico di promuovere il benessere psicofisico e di implementare azioni di contrasto attivo ai fenomeni di disagio emotivo e psicologico che attraversano la popolazione studentesca universitaria, in questa sede preme sottolineare come tale architettura istituzionale si sposi con la prospettiva ecologica precedentemente discussa. Il progetto riconosce, infatti, che il successo accademico è indissolubilmente legato alla qualità della vita nel campus ed è proprio all'interno di questo mandato istituzionale che trova giustificazione l'investimento sulla formazione specifica dei tutor facilitatori. Per presidiare questa complessa rete di supporto integrata, l'impianto MoEBIUS ha previsto il coinvolgimento di quindici tutor facilitatori. Il processo di selezione è stato concepito come il primo fondamentale snodo pedagogico per individuare profili in linea con l'identità del progetto. Il reclutamento è avvenuto mediante un bando pubblico rivolto a studenti iscritti ai corsi di laurea magistrale e a dottorandi di ricerca, strutturato su un sistema di valutazione bilanciato: 20/50 punti assegnati ai titoli e 30/50 punti attribuiti al colloquio motivazionale e attitudinale.

Questa specifica scelta di affidare il ruolo a studenti *senior* garantisce un'efficace asimmetria di competenza disciplinare pur mantenendo la vicinanza generazionale necessaria per ridurre l'ansia da prestazione, allineandosi strutturalmente al modello del *Near-Peer Tutoring* ampiamente validato nella letteratura internazionale (Topping, 1996). La scelta di conferire un peso maggiore alla prova orale risponde alla necessità di valutare competenze trasversali (*soft skills*) difficilmente rintracciabili nel solo curriculum accademico. I criteri di selezione, infatti, hanno deliberatamente superato la logica della pura eccellenza disciplinare per premiare le pregresse esperienze maturate sul campo, in particolare nel supporto a studenti in condizione di disabilità o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). È stata inoltre accordata priorità al possesso di comprovate competenze socio-educative, glottodidattiche e digitali. Questa rigorosa procedura ha garantito la formazione di un gruppo di facilitatori dotati di una spiccata attitudine all'empatia e alla riflessività, intesa come competenza situata per l'analisi critica delle proprie pratiche relazionali. Una volta selezionato, l'intero gruppo dei quindici tutor facilitatori ha condiviso un medesimo percorso formativo obbligatorio. L'obbligatorietà di un *training* rigoroso e preliminare rappresenta una condizione pedagogica essenziale per evitare improvvisazioni e garantire la cosiddetta *Implementation Integrity* (integrità dell'implementazione), senza la quale i programmi di educazione tra pari rischiano sistematicamente di fallire o risultare dispersivi (Topping, 2005). L'obiettivo primario di questa fase è stato quello di fondare un linguaggio pedagogico e operativo comune, decostruendo i pregiudizi individuali per favorire una collaborazione sinergica. L'architettura formativa, della durata complessiva di 12 ore, è stata strategicamente suddivisa in due macro-fasi, pensate per accompagnare il tutor prima e durante l'azione sul campo.

La formazione iniziale intensiva di sette incontri della durata di due ore ciascuno è stata dedicata alla costruzione dell'identità di ruolo e all'acquisizione di strumenti teorico-pratici. Gli incontri hanno affrontato nodi cruciali quali le dinamiche relazionali dell'aiuto, i bisogni specifici degli studenti internazionali, con un forte accento sulla glottodidattica e sull'insegnamento dell'italiano L2 come veicolo di inclusione, e le strategie di intervento per i Bisogni Educativi Speciali. L'inclusione strutturale di questi aspetti emotivi, psicologici e relazionali risponde alla necessità di sviluppare *soft skills* avanzate per la gestione dell'empatia e dell'errore, evitando di ridurre il facilitatore a un mero insegnante surrogato concentrato solo sulla trasmissione di contenuti (Topping, 2005). Il bagaglio strumentale dei facilitatori è stato ulteriormente arricchito da sessioni tecnico-metodologiche mirate, tra cui l'intervento focalizzato su "Come impostare una lezione" e i laboratori dedicati all'utilizzo di Mindomo. Quest'ultimo, un software avanzato per la creazione

di mappe mentali e organizzatori grafici, è stato fornito a tutor e studenti in una chiara ottica UDL, trasformando così i principi della progettazione universale in uno strumento essenziale per la riduzione del carico cognitivo e per la visualizzazione reticolare dei concetti complessi.

La supervisione in itinere, condotta dal personale del servizio di counseling psico-pedagogico, si è dipanata in cinque incontri di un'ora ciascuno ed ha rappresentato il vero e proprio contenitore riflessivo del progetto. Strutturata per accompagnare l'erogazione del servizio, la supervisione ha avuto lo scopo di monitorare e migliorare l'efficacia del supporto, sostenendo al contempo i tutor nella complessa gestione di situazioni emotivamente o didatticamente impegnative, favorendo l'assunzione di un approccio metacognitivo rispetto al proprio operato. La previsione di queste ore dedicate alla supervisione e alla riflessione critica soddisfa pienamente il criterio del *continuing support* e del monitoraggio, essenziale per trasformare l'esperienza in un processo di apprendimento continuo e per prevenire il *burnout* emotivo tipico dei progetti formativi privi di accompagnamento in itinere (Topping, 1996, 2005).

Terminata la fase formativa, i tutor facilitatori hanno avviato la presa in carico degli studenti. Il loro mandato operativo si è articolato su diverse direttrici d'azione, flessibili e modulate in base al bisogno emergente: l'intermediazione culturale per l'inserimento degli studenti internazionali, il supporto orientativo nell'accesso ai servizi universitari, l'organizzazione di attività di socializzazione e di apprendimento linguistico, nonché la promozione attiva dell'inclusione degli studenti in situazione di vulnerabilità, al fine di contrastarne l'isolamento e il disingaggio accademico. Sotto il profilo strettamente metodologico, il progetto MoEBIUS ha privilegiato la costituzione di gruppi di studio come format di intervento principale. Questa scelta pedagogica è stata adottata per incoraggiare le relazioni di mutuo aiuto tra pari, disinnescando il rischio di una dipendenza verticale ed esclusiva dalla figura del facilitatore, e riservando i percorsi di supporto individuale (uno-a-uno) esclusivamente ai casi che richiedevano un'estrema e delicata personalizzazione dell'intervento. Un dato di straordinaria rilevanza emerso dall'applicazione di questo modello riguarda l'impatto sugli studenti internazionali giunti in Ateneo a semestre accademico già ampiamente inoltrato. In questi casi di alta vulnerabilità, il supporto tempestivo, multidimensionale e integrato del tutor facilitatore ha permesso di arginare, quale concreta mediazione inclusiva, il profondo smarrimento iniziale e di abbattere il grave carico d'ansia legato al rischio di perdita delle borse di studio, determinando un tangibile contenimento dei tassi di abbandono precoce. Infine, l'esperienza del tutorato è fuoriuscita dai ristretti confini delle aule studio per assumere una valenza aggregante e sistemica a livello istituzionale. I tutor facilitatori sono diventati protagonisti visibili e proattivi in eventi trasversali

della vita accademica, quali il *Welcome Course*, il Corso sull'orientamento ai talenti e vari convegni tematici, e hanno animato i laboratori specifici del progetto MoEBIUS, come “Connessioni Smart” e il “trekking culturale”. Attraverso questa capillare presenza, il tutor facilitatore si è affermato non solo come erogatore di un servizio, ma come vero e proprio agente di comunità, consolidando in modo tangibile l'idea di un'università che si vuole e si progetta come comunità pienamente inclusiva e sostenibile.

3.4. L'impianto della ricerca-formazione e l'analisi relazionale dell'esperienza

Per comprendere i meccanismi trasformativi del modello operativo, è opportuno analizzarlo nella sua dimensione empirico-interpretativa. Sebbene la figura del facilitatore sia stata definita teoricamente nei capitoli precedenti, perché questa definizione si traducesse in competenza agita è stato necessario strutturare un percorso formativo che andasse oltre la semplice erogazione di informazioni unidirezionali. La formazione attuata nel progetto MoEBIUS per l'A.A. 2024/2025 è stata concepita come un vero e proprio percorso di ricerca-formazione. In coerenza con la prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979), l'impianto di ricerca ha inteso verificare come il tutor possa effettivamente operare come un agente di prossimità all'interno dell'ecosistema universitario. Se l'istituzione accademica deve configurarsi come un ambiente ospitale e inclusivo, la ricerca-formazione ha esplorato le modalità attraverso cui i facilitatori agiscono per rendere tale ambiente leggibile e accessibile, contribuendo a rimuovere quelle barriere immateriali che spesso ostacolano chi si trova in una condizione di maggiore vulnerabilità.

Per garantire la solidità scientifica dei modelli di intervento qui proposti e favorirne la trasferibilità ad altri contesti accademici, lo studio si è avvalso di una metodologia qualitativa di tipo descrittivo-interpretativo (Trinchero, 2015). La necessità di comprendere la profondità delle trasformazioni identitarie dei tutor ha incoraggiato un approccio analitico rigoroso, capace di restituire la complessità del corpus empirico raccolto: questo è costituito dalle trascrizioni integrali di un focus group e dalle registrazioni di cinque sessioni di supervisione collettiva condotte con i 15 tutor facilitatori. I dati descrittivi relativi al campione, resi disponibili dal coordinatore del Servizio di Counselling pedagogico, permettono di tracciarne la composizione anagrafica e l'orientamento formativo di partenza. Sotto il profilo demografico, il gruppo presenta un'età media di 27,8 anni. Per quanto concerne la formazione universitaria, si rileva una forte prevalenza del corso di laurea magistrale in Italiano per l'Insegnamento a Stranieri (ITAS), da cui provengono

10 facilitatori, affiancato da quote minori afferenti ai percorsi di laurea magistrale in Comunicazione pubblicitaria, storytelling e cultura d'immagine (ComPSI; 2 facilitatori), in Relazioni internazionali e cooperazione allo sviluppo (RICS; 2 facilitatori) e da un profilo di livello dottorale. Sebbene in fase di selezione fosse stata prevista una specifica attenzione al possesso di esperienze pregresse o di competenze in ambito socio-educativo, la forte matrice glottodidattica dei candidati ha fatto sì che tali requisiti si configurassero come elementi integrativi e minoritari all'interno del gruppo: si contano infatti quattro facilitatori con esperienze pregresse e uno solo con competenze specifiche. Il profilo di partenza si attesta così come un nucleo caratterizzato da una spiccata e predominante specializzazione d'area: esso vede infatti 10 facilitatori in possesso di competenze glottodidattiche strutturate e 6 provvisti di competenze digitali. Questa configurazione complessiva, in cui la solida preparazione disciplinare prevale sulle pregresse esperienze relazionali, delinea la postura professionale iniziale con cui i facilitatori hanno avviato l'attività sul campo.

Le riflessioni dei partecipanti, processate con il supporto del software Atlas.ti, sono state sottoposte a un'analisi tematica sistematica (Braun e Clarke, 2006). Attraverso l'applicazione di una codifica ibrida e di un'analisi relazionale, è stato possibile mappare i nessi profondi tra le sfide relazionali incontrate sul campo e la maturazione di una nuova postura professionale. Questo processo di indagine ha permesso di generare un modello relazionale che esplicita le traiettorie di cambiamento. Il network dei dati evidenzia chiaramente come la postura iniziale del tutor li abbia esposti al rischio di essere investiti da un "dilemma disorientante" (Mezirow, 1991) a causa del progressivo disingaggio degli studenti. All'interno di questa architettura, la supervisione pedagogica emerge come il nodo centrale di mediazione riflessiva: è unicamente questo spazio riflessivo che permette la decostruzione degli schemi rigidi e la trasformazione della frustrazione in una padronanza professionale consolidata. L'esito dell'analisi rivela come l'inclusività dell'ambiente accademico si determini nel momento in cui il tutor opera come fattore contestuale umano di facilitazione. In questa prospettiva, la postura riflessiva del facilitatore, che ha pienamente interiorizzato l'autonomia del discente come valore guida, permette di tradurre il sapere teorico in un repertorio d'azione consapevole.

Analizzando le esperienze vissute dai tutor, è stato possibile identificare quattro fasi principali, distinte ma profondamente interconnesse, che descrivono la radicale trasformazione della postura professionale dei facilitatori. Tale transizione non è stata lineare, ma ha richiesto un faticoso processo di destrutturazione identitaria, necessario per permettere ai partecipanti, inizialmente

mossi da schemi di significato preesistenti (Mezirow, 1991), di spogliarsi di modelli predefiniti e definirsi come autentici agenti di cambiamento.

All'esordio dell'esperienza, i facilitatori hanno manifestato una postura marcatamente asimmetrica, interpretando il proprio ruolo attraverso la lente dell'autorità accademica. Mossi da un'ansia da prestazione legata al timore dell'inadeguatezza, i tutor hanno cercato sicurezza in un approccio direttivo, concentrato sulla fornitura di istruzioni e risposte immediate. In questa fase, la percezione del tutoraggio è coincisa con un controllo serrato sulle attività dello studente. Tale asimmetria emerge chiaramente dalle testimonianze: «La mia visione di tutoraggio è principalmente una visione in cui io ti spiego cosa devi fare, il che non credo sia giusto» (P1, FG, 2025)⁴ e l'urgenza di risolvere il problema ha portato il facilitatore a sostituirsi al discente, inibendo paradossalmente l'attivazione del contesto educativo: «Non sapevo come lasciare spazio allo studente senza sentirmi inadeguato.» (T1, S1, 2025). Questa tendenza involontaria a ricreare un ambiente di “addomesticamento” (Freire, 1970/1971) limita la libertà decisionale dello studente e genera un primo momento di disorientamento pedagogico.

La fragilità dell'approccio direttivo è emersa rapidamente nel confronto con la realtà, manifestandosi attraverso il disingaggio e la passività degli studenti: «Ho capito che facevo il lavoro al posto loro» (T1, S1, 2025), «Mi sentivo impotente di fronte alla mancanza di partecipazione» (P2, FG, 2025), raccontano i facilitatori. Questa rottura ha trascinato i tutor in quello che Mezirow (1991) definisce un profondo “dilemma disorientante”, una frattura insanabile tra l'immagine di sé come supporto necessario e l'evidenza di una relazione svuotata di partecipazione. Il facilitatore si è scoperto intrappolato in un'impalcatura di aiuto che, invece di sostenere, immobilizzava l'altro.

L'accettazione di questa impotenza e la frustrazione derivante dal silenzio relazionale hanno rappresentato il punto di crisi indispensabile per avviare un reale processo di cambiamento, costringendo i tutor a mettere criticamente in discussione i propri modelli mentali trasmissivi.

Il superamento della crisi è stato reso possibile dalla pratica di supervisione, intesa come spazio sicuro e sospeso per l'analisi delle proprie pratiche (Schön, 1993; Mortari, 2003). I tutor hanno definito la supervisione non come «una forma di controllo sul nostro operato ma più come un accompagnamento per sviluppare il percorso, una formazione sulle pratiche come docente» (P1, FG, 2025). Attraverso il confronto dialogico con il coordinatore del servizio di Counselling pedagogico che domanda: «Quanto sono disposto

⁴ Le citazioni sono anonimizzate. Il codice (P[Numero], FG, 2025) identifica il partecipante al Focus Group; (T[Numero], S[Numero], 2025) e (COOR, S[Numero], 2025) identificano rispettivamente il tutor e il coordinatore durante la sessione di Supervisione (S1, S2, S3); (T[Numero], SF, 2025) identifica il tutor nella Scheda del facilitatore.

ad accettare il fatto che lei sta prendendo una decisione che per me è sbagliata?» (COOR, S1, 2025), i facilitatori hanno iniziato a decostruire le proprie aspettative irrealistiche - «Non essere molto esigente con me stessa.» (P2, FG, 2025) -, accettando il diritto dello studente all'errore e alla decisione divergente: «Ho imparato a controllare quell'emozione» (P3, FG, 2025). La supervisione ha permesso di trasformare il disorientamento in vero apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), favorendo una maggiore indulgenza verso i propri limiti professionali e una migliore regolazione emotiva. Il focus dell'azione si è così spostato dalla performance accademica alla cura della relazione di mediazione, ridefinendo il compito primario dell'accompagnamento. Il traguardo finale di questa evoluzione ha coinciso con il raggiungimento di una matura intenzionalità di azione professionale (Bandura, 1997). Abbandonata la logica della direttività, i facilitatori hanno iniziato ad agire come attivatori di contesto, orientando il proprio intervento verso la promozione dell'autodeterminazione dello studente: «Cercare di tirar fuori il meglio dal discente, di aiutare [...] ma soprattutto di rendere autonomo l'altra persona.» (T4, S3, 2025). L'obiettivo dell'azione non è più stato il trasferimento di nozioni, ma il potenziamento dell'autonomia dell'altro, attraverso proposte che hanno trasformato gli spazi universitari in luoghi di socializzazione e partecipazione autentica: «Io pensavo ad un tour per il campus o, non lo so, la merenda?» (T2, S2, 2025).

Questa nuova postura, nutrita da un legame empatico «Siamo arrivate a un'affezione, a essere amiche» (P5, FG, 2025), «Ho superato l'esame grazie a te» (P3, FG, 2025) e da una mediazione consapevole, ha legittimato i tutor come figure di sistema capaci di abitare la complessità, consolidando l'idea di un'università progettata come comunità inclusiva e sostenibile.

3.5. La Scheda del tutor facilitatore: la scrittura riflessiva come oggettivazione dell'esperienza

All'interno di questo impianto di ricerca-formazione, la dimensione riflessiva trova una sua formalizzazione operativa negli strumenti di documentazione dell'esperienza. Se le sessioni di supervisione e i *focus group* hanno rappresentato il luogo dell'oralità e della decostruzione emotiva dei dilemmi disorientanti, il processo di trasformazione dell'identità professionale dei facilitatori ha trovato il suo naturale compimento e la sua formalizzazione attraverso uno strumento specifico: la *Scheda del tutor facilitatore*. A completamento dell'impianto di monitoraggio del progetto MoEBIUS, l'équipe di ricerca ha infatti introdotto questo strumento progettato per rendicontare le attività erogate non solo da un punto di vista strettamente quantitativo (ore

di servizio prestate e numero di studenti presi in carico), ma soprattutto da un punto di vista qualitativo (obiettivi prefissati, azioni intraprese, ostacoli incontrati e riflessioni metacognitive finali), assumendo una valenza formativa oltre che documentativa. Nell'economia del progetto, la Scheda non è mai stata concepita come un mero adempimento burocratico o amministrativo. Al contrario, essa si è configurata come uno spazio pedagogico di "cura di sé e del proprio pensiero" (Mortari, 2003). Attraverso la pratica della scrittura, il tutor è stato chiamato a prendere le distanze dall'urgenza dell'azione sul campo per oggettivare il proprio vissuto, storicizzando le pratiche e trasformando l'intuizione estemporanea in un sapere professionale strutturato e trasferibile.

L'analisi qualitativa delle riflessioni finali inserite nelle schede dai tutor ha permesso di cristallizzare i profili esemplari di una raggiunta maturità. Emergono chiaramente quattro direttrici dell'agire trasformativo che sintetizzano il superamento del modello direttivo iniziale: l'adattamento situato, la mediazione culturale e il curriculum implicito, l'oggettivazione del ruolo e la visione sistemica, il superamento del formalismo didattico.

La testimonianza di un facilitatore orientato alla personalizzazione dei percorsi rappresenta forse l'esempio più nitido del superamento di un approccio rigido e pre-strutturato a favore di una piena disponibilità relazionale. Nelle sue riflessioni scritte, egli formalizza la consapevolezza che l'efficacia del proprio ruolo risiede nella capacità di accogliere l'unicità di ogni studente: descrive l'esperienza come un percorso di crescita reciproca in cui l'eterogeneità dei bisogni incontrati lo ha spinto a privilegiare l'ascolto e l'osservazione come strumenti elettivi per calibrare l'intervento. Questo livello di flessibilità trova riscontro nelle relazioni, laddove si evidenzia:

Durante il periodo di tutorato ho seguito numerosi studenti e studentesse, con esigenze e livelli molto diversi. [...] Negli incontri individuali ho potuto adattare il mio intervento in modo più mirato: aiutare a costruire un piano per gli esami, usare strumenti come mappe concettuali, esercitarsi con la parafrasi [...]. Nelle attività di gruppo [...] ho cercato di rendere gli incontri il più possibile collaborativi, facendo domande, proponendo esercizi, condividendo strategie utili [...]. A seconda delle esigenze, l'intervento è stato orientato più sull'organizzazione dello studio [...] oppure sul rafforzamento del metodo di studio (T3, SF, 2025).

Qui, l'agire pedagogico non si manifesta più come la pretesa di imporre una direzione predefinita, ma come l'attitudine all'ascolto attivo e alla ricerca costante dell'approccio più idoneo alla singolarità del caso:

L'esperienza è stata intensa, varia e molto formativa [...]. Ogni studente mi ha messo di fronte a un bisogno diverso, e questo mi ha spinto ad ascoltare, osservare e trovare di volta in volta l'approccio giusto (T3, SF, 2025).

Egli incarna perfettamente la figura del professionista riflessivo (Schön, 1993), capace di leggere l'unicità della situazione e di rimodellare il proprio intervento *in fieri*, accettando la sfida dell'imprevedibilità del fattore umano. Tale attitudine all'adattamento situato si riflette anche nella capacità di gestire le variazioni nel livello di partecipazione del gruppo dovute alle scadenze accademiche:

Durante le prime fasi del percorso, il gruppo era composto da più studenti, ma con l'inizio della sessione d'esami la frequenza è progressivamente calata [...]. Nonostante questo, le attività sono proseguite regolarmente, adattandosi ai bisogni specifici di chi continuava a partecipare (T4, SF, 2025).

Nella sua Scheda di monitoraggio, una tutor impegnata nel supporto agli studenti internazionali formalizza un aspetto cruciale dell'inclusione universitaria, spingendosi ben oltre il mero supporto didattico. La sua riflessione si concentra sull'importanza vitale di agire sui "registri invisibili" dell'accademia. La facilitatrice evidenzia come il lavoro sia stato orientato all'alfabetizzazione verso i discorsi accademici e le prassi comunicative formali, con particolare attenzione alla gestione delle relazioni istituzionali con i docenti attraverso l'uso corretto della corrispondenza via e-mail:

All'inizio di ciascun corso, le attività erano incentrate sull'adattamento ai registri e ai discorsi accademici, con particolare attenzione alla comunicazione con i docenti [...]. Un aspetto particolarmente rilevante è stato l'esercizio dell'uso del registro formale nell'ambito della comunicazione via e-mail istituzionale, specialmente per richiedere appuntamenti con i professori (T2, SF, 2025).

Riconoscendo e intervenendo su queste lacune, la tutor dimostra di aver compreso che l'autentica inclusione passa anche e soprattutto attraverso lo svelamento del cosiddetto "curriculum implicito" dell'università (Margolis, 2001), fornendo agli studenti più vulnerabili i codici culturali necessari per orientarsi e agire con consapevolezza nel sistema accademico. Un facilitatore attento alla dimensione metodologica utilizza lo spazio di scrittura della Scheda per compiere un'operazione di raffinata metacognizione, elaborando una vera e propria tassonomia personale degli interventi pedagogici effettuati. Nello specifico, documenta come:

Le attività svolte [...] si riassumono in tre tipologie di intervento: a) attività di tutorato 'integrale' [...] per la preparazione di insegnamenti con programma da non frequentanti; b) attività di tutorato parziale o integrativa [...] per insegnamenti frequentati dagli studenti, ma per i quali è stato richiesto un supporto [...]; c) attività di tutorato 'speciale' o mirato, per momenti di confronto singoli e intensivi [...]. Pertanto, la scansione in ore

del percorso di tutorato è stata pensata in relazione al peso dei crediti del corso, al tipo di esame da sostenere e alla quantità del materiale di studio (T6, SF, 2025).

Questa categorizzazione scritta dimostra l'acquisizione di una solida visione sistemica del proprio agire professionale. Il tutor non valuta più l'efficacia del proprio operato basandosi esclusivamente sul successo performativo dello studente, ma giunge a considerare l'esito accademico come un parametro che conferma, anziché giustificare, la qualità della sinergia e della collaborazione instaurata tra le parti. Tale riposizionamento rispetto al risultato finale viene esplicitato nella Scheda:

Tengo a precisare che con tale considerazione si intende assumere l'esito dell'esame non tanto come giustificativo della qualità o efficacia delle attività svolte dal tutor, quanto più come parametro di valutazione dell'efficacia e della positività della risposta [...]. È infatti evidente che gli studenti che hanno avuto successo [...] siano stati quelli che hanno potuto profittare delle attività di tutorato non come attività sostitutiva dello studio personale, ma come perfezionamento, approfondimento e 'banco di prova' dello studio personale (T6, SF, 2025).

Promuovendo il passaggio da una dipendenza passiva a un apprendimento autoregolato (Zimmerman, 2000), egli dimostra di aver pienamente interiorizzato la logica dello *study empowerment*. Risulta chiarificatrice l'osservazione sistematica operata dalla coordinatrice dei tutor linguistici. Esaminando l'evoluzione delle pratiche nel corso dei mesi, essa rileva un nodo critico iniziale, legato all'ansia prestazionale dei tutor: l'analisi evidenziava una marcata persistenza dei modelli teorici accademici che induceva i facilitatori a una concentrazione eccessiva sulle strutture grammaticali, a scapito della reale efficacia comunicativa. Come riportato direttamente nella Scheda:

In generale, ho riscontrato un forte impegno: i tutor preparano con cura le lezioni [...]. Tuttavia, si rileva ancora una certa aderenza ai modelli teorici appresi [...]. Alcuni tutor tendono a focalizzarsi eccessivamente sulla grammatica, trascurando l'aspetto comunicativo; altri fanno un uso forse eccessivo del manuale adottato [...]. È ragionevole attribuire queste criticità alla scarsa esperienza didattica, ma sono fiduciosa che con il tempo e la pratica questi aspetti miglioreranno sensibilmente (T7, SF, 2025).

Tuttavia, come evidenziato dall'analisi complessiva delle schede finali, si assiste al progressivo superamento di questo formalismo didattico. I tutor arrivano ad abbracciare un approccio glottodidattico e relazionale di matrice umanistico-affettiva (Balboni e Caon, 2015). Si tratta di una visione olistica e profondamente comunicativa della facilitazione, in cui l'obiettivo non è più la lezione perfetta, ma l'abbassamento del filtro affettivo e la riattivazione

della motivazione del soggetto in apprendimento. Questo superamento dei confini formali dell'aula si concretizza in attività sul campo nate dall'interazione partecipativa con gli studenti stessi:

A conclusione del corso, abbiamo organizzato una visita al museo la prima domenica di giugno [...]. Le studentesse hanno così potuto osservare dal vivo molti degli artisti e degli elementi citati durante le lezioni universitarie. L'iniziativa è nata da una proposta del secondo gruppo, desideroso di scoprire nuove attività e opportunità nella città (T2, SF, 2025).

La stesura e l'analisi di queste schede sembrano indicare che la formazione erogata nel progetto MoEBIUS ha raggiunto il suo obiettivo trasformativo. La postura riflessiva, faticosamente conquistata attraverso le crisi e le supervisioni, si è sedimentata in un *habitus* documentabile, restituendo all'Ateneo non solo studenti supportati, ma una nuova generazione di cultori dell'inclusione.

3.6. Traiettorie evolutive per i servizi di supporto

L'analisi qualitativa condotta nell'ambito del progetto MoEBIUS, pur riferendosi a un'esperienza circoscritta, permette di delineare alcune traiettorie di riflessione che prefigurano possibili evoluzioni per i servizi di supporto agli studenti in un'ottica inclusiva. I dati raccolti consentono infatti di formulare alcune implicazioni operative. In primo luogo, l'esperienza dei facilitatori sembra evidenziare che l'adozione di dispositivi di monitoraggio qualitativo, come la *Scheda del tutor facilitatore*, possa rappresentare un significativo avanzamento rispetto a rendicontazioni puramente quantitative. L'analisi delle pratiche di scrittura professionale mostra, infatti, che tale strumento favorisca l'emersione di criticità relazionali e registri invisibili del disagio studentesco, offrendo ai servizi la possibilità di intercettare tempestivamente segnali di isolamento che potrebbero condurre all'abbandono prematuro.

Parallelamente, i dati raccolti portano a ipotizzare che la figura del tutor facilitatore possa operare efficacemente come un elemento di raccordo sistemico, capace di connettere i bisogni specifici dei soggetti in apprendimento con la più ampia rete dei servizi di Ateneo. Questa funzione di mediazione lascia presagire che un'integrazione più organica del tutorato nei processi istituzionali potrebbe ridurre lo smarrimento burocratico, specialmente per popolazioni ad alta vulnerabilità come quella internazionale. In tale prospettiva, il percorso formativo mette in luce come la previsione di spazi strutturati di supervisione pedagogica sia percepita dai tutor come una garanzia di qualità essenziale per la tenuta della propria agency professionale. L'analisi dei vissuti lascia intendere che

l'istituzionalizzazione di tali momenti di confronto riflessivo possa prevenire il rischio di burnout e derive assistenzialistiche, assicurando un allineamento costante tra le pratiche dei tutor e gli obiettivi inclusivi del servizio.

In conclusione, sebbene i dati si riferiscano a una singola annualità, l'indagine rileva che un approccio focalizzato sullo *study empowerment* e sulla postura riflessiva possa rappresentare una leva strategica per promuovere una cultura dell'accoglienza realmente sostenibile e capace di contrastare efficacemente i fenomeni di dispersione accademica. Tuttavia, affinché questo assetto di accompagnamento inclusivo non rimanga un'esperienza virtuosa ma confinata alla singola edizione del progetto, risulta indispensabile formalizzarne l'architettura per garantirne la trasferibilità e la scalabilità istituzionale. La transizione dall'esperienza diretta al dilemma pedagogico trova nella riflessione documentativa e nella supervisione il motore per la co-costruzione di una nuova consapevolezza operativa. Tale ciclo garantisce il presidio costante della postura facilitante e l'efficacia delle traiettorie evolutive sopra delineate, assicurando che l'intervento rimanga orientato all'*empowerment* dello studente.

Il paradigma di ricerca-formazione MoEBIUS dimostra che l'inclusività accademica non è un traguardo statico, ma un processo dinamico alimentato dalla qualità della mediazione tutoriale. La progressione analitica qui percorsa evidenzia come la consapevolezza dei facilitatori si sia evoluta parallelamente alla decostruzione delle barriere sistemiche della transizione. La forza della proposta risiede nella sua natura ricorsiva: la teoria ecologica ha informato la prassi, e la prassi, riletta attraverso la riflessività, ha generato una postura professionale consolidata. Tale circolarità pone le basi per l'istituzionalizzazione di figure di sistema capaci di rendere l'università un luogo di reale fioritura per ogni studente.

L'astrazione di questo ciclo funge da premessa logica per l'operazionalizzazione degli strumenti: è proprio in questa rigorosa prospettiva di modellizzazione, volta a rendere sistemici i passaggi di riflessione e azione illustrati nel grafico, che si svilupperà il capitolo successivo. Nelle pagine seguenti verranno presentati e analizzati i protocolli adottati; dalla scomposizione tecnica dei campi della *Scheda del tutor facilitatore*, alla strutturazione metodologica delle sessioni di supervisione, fino alla trasposizione dell'intero impianto formativo nel MOOC "Benessere all'università: nuove competenze per il tutor facilitatore", concepito come ambiente digitale sostenibile per la formazione permanente delle future generazioni di facilitatori.

4. Modellizzazione degli strumenti e prospettive di scalabilità

di Sara Casale

La costruzione d'un modello era dunque per lui un miracolo d'equilibrio tra i principi (lasciati nell'ombra) e l'esperienza (inafferrabile), ma il risultato doveva avere una consistenza molto più solida degli uni e dell'altra.

Palomar
di Italo Calvino

4.1. La Scheda del tutor facilitatore

Come ampiamente documentato nel capitolo precedente, l'efficacia dell'azione di facilitazione non risiede in un talento innato, bensì nell'acquisizione di una postura riflessiva. Tuttavia, affinché questa prassi non rimanga confinata all'estemporaneità del singolo intervento, il progetto MoEBIUS ha necessitato di un'infrastruttura metodologica in grado di tracciare, orientare e storicizzare l'agire dei tutor. A tal fine, l'équipe di coordinamento pedagogico ha elaborato la *Scheda del tutor facilitatore*, un dispositivo che supera intenzionalmente la logica del mero registro amministrativo per configurarsi come uno strumento duale. La Scheda, infatti, raccoglie da un lato i dati quantitativi essenziali per la rendicontazione istituzionale e dall'altro impone una strutturazione qualitativa e metacognitiva dell'intervento. L'architettura della Scheda, concepita per essere scalabile e replicabile nelle future edizioni del progetto, si articola in cinque sezioni pedagogicamente interconnesse.

La presa in carico dello studente o del gruppo non avviene mai in modo decontestualizzato, ma attraverso un puntuale inquadramento e analisi del bisogno. La Scheda richiede al tutor di mappare l'origine della richiesta attraverso il campo "Canale invio". L'analisi di questa voce ha permesso di evidenziare come il servizio di tutorato sia profondamente radicato nel tessuto accademico: gli studenti vi accedono spontaneamente, su segnalazione

diretta dei docenti, o attraverso la mediazione della coordinatrice del servizio. Questa mappatura iniziale trasforma il tutor in un analista dei bisogni, vincolando l'intervento alla specifica motivazione della richiesta (Fig. 4.1.).

<u>Progettazione e descrizione attività svolte</u> 1 STUDENTE – Nome e Cognome – Corso Canale invio: Motivazione richiesta intervento: Data inizio/fine intervento: Esito intervento: Totale ore:

Figura 4.1. Voci della presa in carico del tutee.

Le quattro dimensioni dell'intervento rappresentano il cuore epistemologico dello strumento. Prima di rendicontare la singola attività, il tutor è chiamato a incasellare la propria azione all'interno di quattro macro-ambiti (Fig. 4.2.).

<u>Attività – ambiti di intervento</u> Dimensione Autonomia/Orientamento (struttura universitaria, sito web ateneo, intermediazione con gli Uffici competenti e servizi specialistici, gestione amministrativa). Dimensione Comunicazione/Linguaggio (miglioramento e il consolidamento delle competenze in lingua italiana). Dimensione Socializzazione/Integrazione/Relazione (favorire occasioni di socializzazione e conoscenza della città attraverso attività ricreative e culturali, attivazione rete di sostegno e risorse personali/istituzionali). Dimensione Cognitiva/dell'Apprendimento (sostegno allo studio delle discipline curriculari per l'acquisizione di un metodo di studio, organizzazione del materiale, pianificazione calendario esami, individuazione di software specifici).

Figura 4.2. Ambiti di intervento.

Questa categorizzazione trae esplicitamente ispirazione dalla struttura multidimensionale del Piano Educativo Individualizzato (PEI), fondato sul modello bio-psico-sociale introdotto dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 2001)⁵. Le quattro dimensioni indirizzano il facilitatore ad assumere uno sguardo olistico sullo studente:

⁵ Sul tema, si rinvia al secondo capitolo, § 2.3.

- Dimensione Autonomia/Orientamento: focalizzata sulla decodifica della struttura universitaria, della burocrazia e dei servizi specialistici.
- Dimensione Comunicazione/Linguaggio: dedicata al potenziamento glottodidattico e all’adattamento ai registri accademici.
- Dimensione Socializzazione/Integrazione/Relazione: mirata al contrasto dell’isolamento attraverso l’attivazione della rete di sostegno e la conoscenza del territorio.
- Dimensione Cognitiva/dell’Apprendimento: orientata alla costruzione del metodo di studio, all’uso di software compensativi e per lo studio e alla pianificazione del carico cognitivo.

Nella sezione centrale, lo strumento richiede di tracciare cronologicamente le azioni intraprese, distinguendo rigorosamente tra le prese in carico individuali, destinate alle vulnerabilità più complesse, e quelle di gruppo. L’elemento dirimente di questa sezione è il campo “Esito intervento” (Fig. 4.3.): ai tutor è richiesto di formulare una valutazione descrittiva e narrativa del grado di *empowerment* raggiunto dallo studente, corroborata da eventuali riscontri fattuali, come il superamento di un esame o l’acquisita capacità di produrre elaborati scritti in autonomia.

<u>Progettazione e descrizione attività svolte</u>			
1 STUDENTE – Nome e Cognome – Corso Canale invio: Motivazione richiesta intervento: Data inizio/fine intervento:			
Esito intervento:			
Totale ore:			

Attività/Ambiti di Intervento	Azione	Data	Ore
•			

Figura 4.3. Esito intervento come valutazione del grado di empowerment.

In un’ottica di circolarità formativa, la Scheda ospita una sezione dedicata al tracciamento degli incontri di supervisione pedagogica. Compilando i campi “Oggetto dell’incontro” e “Azioni future concordate” (Fig. 4.4), il tutor si assume la responsabilità di tradurre nella pratica quotidiana le indicazioni emerse durante il confronto con il coordinatore. Questa sezione documenta concretamente la funzione normativa ed educativa della supervisione.

<u>Monitoraggio rilevanze supervisione e coordinamento</u>		
DATA	OGGETTO DELL'INCONTRO	AZIONI FUTURE CONCORDATE

Figura 4.4. Monitoraggio.

L'ultima sezione del documento costituisce la sintesi del dispositivo. Al di sotto del "Riepilogo ore facilitatore", si apre un ampio spazio qualitativo dedicato al "Resoconto attività svolte" e all'analisi di "criticità e suggerimenti per il miglioramento delle azioni future" (Fig. 4.5.).

<u>RELAZIONE FINALE</u>		
<u>Riepilogo ore facilitatore</u>		
	Ore parziali e totali	
Facilitazione	Studente 1: ore x	Totale h
	Studente 2: ore x	
	Studente 3: ore x	
	Gruppo 1: ore x	
Supervisione/ Coordinamento	x h	x
Altre attività	x h	x
Formazione	x h	x
Totale ore:		
<u>Resoconto attività svolte</u>		
<u>Criticità e suggerimenti per il miglioramento delle azioni future</u>		
Data Firma tutor Coordinamento Firma Responsabile		

Figura 4.5. Relazione finale.

È esattamente all'interno di questo perimetro bianco che si innesca quel processo di "cura del proprio pensiero" (Mortari, 2003) analizzato nel capitolo precedente. La scrittura obbligata delle criticità costringe il tutor a oggettivare l'imprevisto, garantendo all'Ateneo un ritorno inestimabile per la calibrazione delle future edizioni del progetto e, più in generale, del servizio di tutorato.

4.2. Il protocollo di supervisione pedagogica: struttura e funzioni

Se la *Scheda del tutor facilitatore* rappresenta il dispositivo principe per l'oggettivazione scritta delle pratiche, la supervisione pedagogica costituisce il necessario contenitore relazionale del progetto MoEBIUS. Come emerso dalle analisi qualitative, l'azione di tutorato espone costantemente il facilitatore al rischio del disorientamento e della frustrazione. Pertanto, nel modellizzare l'infrastruttura del progetto, la supervisione non è stata concepita come un momento accessorio, bensì come un *setting* formativo rigoroso. Dal punto di vista della conduzione, l'impianto della supervisione si è nutrito di una feconda ibridazione metodologica. Come evidenziato dal coordinatore dei tutor facilitatori, lo stile di facilitazione ha attinto a piene mani dalle prassi del Counselling professionale, configurando gli incontri come veri e propri gruppi di crescita. L'ambiente di condivisione è stato fondato sui principi dell'approccio centrato sulla persona di Carl Rogers (1951), garantendo uno spazio protetto, empatico e rigorosamente non giudicante. Al tempo stesso, la decostruzione dei dilemmi relazionali ha mutuato dal modello della psicoterapia della Gestalt (Perls, 1969/1980) l'uso del feedback fenomenologico ("ho visto, ho percepito, immagino che..."). Questo approccio esperienziale si è rivelato fondamentale per guidare i tutor in una riflessione metacognitiva essenziale nelle professioni d'aiuto per la tracciatura della linea di confine etica ed emotiva tra il sé e l'altro. Inoltre, per adattare questi strumenti clinici a un'utenza di tutor universitari, il dispositivo è stato calibrato mutuando le prassi riflessive e le logiche operative del tirocinio indiretto, modello metodologico cardine nelle Scienze della Formazione. Tale inquadramento ha permesso di valorizzare il confronto tra pari (*peer-to-peer*) e la valutazione formativa, trasformando gli inciampi sul campo in elementi di apprendimento collettivo.

Sul piano operativo, l'integrazione di questa complessa matrice stilistica ha permesso di assolvere simultaneamente a tre funzioni ineludibili per un accompagnamento professionale efficace.

La prima è la funzione organizzativa, volta a garantire il rispetto degli standard del progetto e la fluidità istituzionale. Nelle sessioni analizzate, questa funzione si è tradotta nella gestione logistica degli spazi (le aule studio) e nel monitoraggio della corretta compilazione delle schede qualitative.

La seconda è la funzione formativa, orientata allo sviluppo continuo delle competenze del facilitatore. Il coordinatore interviene per ricalibrare la postura del tutor, chiarendo i confini del mandato istituzionale ed evitando derive di sovrapposizione di ruoli, ad esempio, sollecitando i tutor a non sostituirsi ai docenti titolari dei corsi.

La terza è la funzione supportiva, finalizzata alla prevenzione del burnout emotivo. L'analisi delle trascrizioni rivela come questo sia l'aspetto più cruciale dell'intero protocollo. La supervisione agisce come camera di compensazione per l'ansia da prestazione del tutor, come esplicitato dallo stesso coordinatore in un passaggio programmatico: "Noi dobbiamo pensare anche alla nostra conservazione... alla lunga si creano educatori e insegnanti che vanno in burnout [...] arrabbiati con se stessi perché non sono in grado di dare un confine".

Per declinare operativamente queste tre funzioni, la conduzione degli incontri ha seguito una traiettoria metodologica circolare, sovrapponibile alle quattro fasi del *ciclo dell'apprendimento esperienziale* di Kolb (1984).

Ogni snodo critico affrontato durante la supervisione del gruppo MoEBIUS ha attraversato i seguenti stadi:

- Fase 1, *Condivisione del vissuto*: gli incontri si aprono costantemente con l'emersione di un caso reale o di un dilemma portato dai tutor, ad esempio, la frustrazione per lo scarso impegno di uno studente o la difficoltà nel gestire il silenzio e la timidezza in aula.
- Fase 2, *Osservazione riflessiva*: il coordinatore non fornisce soluzioni ma utilizza domande di spiazzamento per spostare il focus dallo studente al vissuto del tutor. Di fronte all'incapacità di accettare il disingaggio di un discente, il coordinatore innesca la riflessione attraverso la tecnica maieutica chiedendo: "Quanto siamo pronti ad accettare che l'altra persona non vuole farsi aiutare? [...] Perché tu pensi che debba essere salvato?"
- Fase 3, *Concettualizzazione astratta*: scardinata la postura errata, vengono fornite le coordinate teoriche per rileggere la situazione. Vengono introdotti concetti pedagogici fondanti, come la necessità di mantenere il confine, il rispetto del contratto formativo e la promozione dell'autodeterminazione, riportando l'azione nell'alveo dello *study empowerment*.
- Fase 4, *Sperimentazione attiva*: la supervisione non si esaurisce nella speculazione teorica, ma si chiude sempre con la definizione di una *policy* operativa da applicare sul campo. Un esempio emblematico è stata la codifica di una regola condivisa per gestire le richieste di aiuto pervenute a ridosso degli esami, concordando un argine strutturale.

La modellizzazione di questo protocollo di supervisione, tracciato e rendicontato all'interno della stessa *Scheda del tutor facilitatore*, assicura che il dispositivo formativo rigeneri costantemente le energie dei tutor facilitatori, trasformando l'inevitabile attrito della relazione educativa in patrimonio professionale condiviso.

4.3. Il MOOC MoEBIUS: un ecosistema digitale per la scalabilità del modello formativo

L'ultima fase del processo di modellizzazione ha riguardato la trasposizione dell'intero impianto formativo in un ambiente di apprendimento digitale: il MOOC (Massive Open Online Course) *Benessere all'università: nuove competenze per il tutor facilitatore*. Nato all'interno di una più ampia cornice progettuale di Ateneo dedicata alla promozione del benessere olistico della comunità universitaria (Progetto PRO-BEN), il MOOC è stato ingegnerizzato per garantire la sostenibilità, la replicabilità e la scalabilità istituzionale della formazione dei futuri tutor facilitatori. Se l'edizione formativa legata alla prima annualità del progetto ha richiesto un massiccio investimento in termini di formazione in presenza, il MOOC permette di istituzionalizzare le competenze acquisite, offrendo alle future generazioni di facilitatori un ecosistema formativo asincrono, permanente e costantemente aggiornabile.

Per mantenere la centralità del ruolo del tutor, l'architettura didattica del MOOC è stata declinata operazionalizzando gli ambiti di competenza per rispondere alla necessità di trasformare il sapere teorico in un dispositivo d'azione immediato che potesse consentire al facilitatore di passare dalla conoscenza dei concetti alla loro mobilitazione strategica all'interno delle dinamiche reali del tutorato. Il percorso è stato dunque concepito secondo una logica evolutiva che integra la comprensione dei fattori determinanti per l'apprendimento con l'operatività concreta nelle dimensioni della didattica. Il MOOC si articola in una fase di inquadramento sui fattori facilitanti e in una successiva sezione di approfondimento dedicata alle dimensioni della prassi didattica.

Il primo blocco formativo fornisce le coordinate per decodificare le variabili che impattano sul successo accademico e sul benessere dello studente: il Modulo 1 *Fattori contestuali e individuali* analizza il binomio tra i bisogni specifici degli studenti e il contesto universitario. In questa fase, il tutorato viene presentato come una forma elettiva di collaborazione studentesca integrata organicamente nei Servizi di Ateneo; il Modulo 2 *Fattori culturali e biologici* esplora l'impatto dei linguaggi e della comunicazione interculturale, affiancandoli all'analisi dei fattori fisiologici. Il facilitatore viene

formato a riconoscere come il sonno e la nutrizione influenzino direttamente la performance psico-fisica e il carico cognitivo.

Il cuore dell'intervento formativo si traduce nella declinazione operativa delle competenze attraverso la lente delle tre dimensioni nodali⁶.

La dimensione relazionale, focalizzata sulla definizione dell'identità educativa del facilitatore, ne definisce il ruolo e analizza la relazione educativa nel peer-tutoring, fornendo gli strumenti per gestire il confine relazionale e il supporto tra pari.

La dimensione organizzativa traduce la gestione logistica in atto pedagogico. Il tutor impara a operare una scelta consapevole degli spazi e a modulare tempi e modalità del tutorato (presenza, online, laboratori digitali), riconoscendo il setting come variabile facilitante l'apprendimento.

La dimensione metodologica fornisce strumenti pratici per la progettazione di esperienze di socializzazione (laboratori culturali, attività sportive) e il potenziamento degli apprendimenti. Include il supporto al metodo di studio e l'applicazione di routine sostenibili legate all'igiene del sonno e alla nutrizione.

La progettazione dell'ambiente di apprendimento digitale MoEBIUS ha richiesto l'adozione di un rigoroso modello di *Instructional Design*. Al fine di garantire l'allineamento costruttivo tra ciò che il tutor deve imparare e ciò che andrà concretamente ad applicare, la strutturazione dei moduli ha seguito il modello del *Backward Design* (progettazione a ritroso) teorizzato da Wiggins e McTighe (1998). Tale modello parte dalla definizione dei risultati di apprendimento attesi, stabilisce gli strumenti di verifica, e solo in ultima istanza declina i formati dei contenuti. L'architettura del MOOC si articola pertanto in cinque fasi successive.

1. La definizione degli obiettivi attraverso il metodo tassonomico di Gronlund (2004). Questo approccio si struttura su due livelli consequenziali:

- L'obiettivo generale (*Instructional objective*) che descrive in termini ampi il processo cognitivo atteso (es. "Comprendere le dinamiche dell'intermediazione culturale e i confini del ruolo del facilitatore").
- I risultati di apprendimento specifici (*Specific learning outcomes*) che traducono l'obiettivo generale in comportamenti osservabili e misurabili che lo studente dovrà esibire. Ad esempio: "Il tutor identifica le differenze tra facilitazione e docenza"; "Il tutor elenca i servizi di Ateneo appropriati per specifiche richieste"; "Il tutor riconosce i segnali di un potenziale disingaggio accademico". Questo ancoraggio ai verbi comportamentali garantisce che il corso formi competenze operative reali, indispensabili per l'intervento sul campo.

⁶ Sul tema, si rinvia al secondo capitolo, §§ 2.2, 2.3 e 2.4.

2. La strutturazione del ciclo di apprendimento seguendo i *First Principles of Instruction* teorizzati da David Merrill (2002). Per evitare che l'ambiente digitale si riduca a un mero repository di nozioni, l'architettura interna di ogni singolo modulo è stata ingegnerizzata in modo che l'apprendimento sia massimizzato quando è centrato sulla risoluzione di problemi reali. Pertanto, la fruizione di ogni blocco tematico non parte mai dalla mera esposizione teorica, ma segue una sequenza didattica in quattro fasi:

- Attivazione: il modulo si apre con l'esposizione di uno scenario reale strettamente pertinente al tema trattato. Ad esempio, una barriera comunicativa con uno studente internazionale, un blocco nella pianificazione o un calo di energie, al fine di agganciare le conoscenze pregresse dell'utente.
- Dimostrazione: in questa fase interviene l'erogazione multimediale attraverso i principi del *Microlearning*. L'utente fruisce di video pillole asincrone in cui il docente esperto fornisce le coordinate teoriche per decodificare il caso di partenza.
- Applicazione: l'utente è chiamato a mobilitare sul lato pratico le conoscenze appena acquisite per risolvere il problema iniziale. Questa fase coincide operativamente con lo svolgimento delle micro-attività di verifica interattive descritte nella fase successiva.
- Integrazione: il ciclo si chiude invitando l'utente a trasferire quanto appreso nel proprio contesto lavorativo o di studio, attraverso prompt di riflessione personale. Per i facilitatori interni al progetto MoEBIUS, tali spunti convergono organicamente nelle sessioni di supervisione pedagogica in presenza; per l'utenza esterna, si traducono in attività di *self-reflection* autovalutativa o in inneschi per il dibattito nei *forum* della piattaforma, garantendo così una reale ricaduta formativa per qualsiasi profilo professionale.

3. La predisposizione di micro-attività di verifica in grado di fornire un feedback costante all'utente per supplire all'assenza del docente in tempo reale. Alla fine di ogni modulo sono stati previsti test a risposta multipla e attività di *drag-and-drop*, che sfruttano la pratica del recupero mnestico (*Retrieval practice*), impegnando il tutor nel richiamo attivo dei concetti appena appresi e favorendone il consolidamento a lungo termine.

4. L'integrazione della dimensione socio-collaborativa nella forma della comunità di pratica. La letteratura accademica evidenzia come le professioni d'aiuto non possano essere apprese in totale isolamento. Pur essendo un MOOC asincrono, la piattaforma Edunext è stata configurata per supportare i postulati della *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson e Archer, 2000).

Al termine dei moduli sono previsti dei *forum di discussione guidata*. Tali spazi asincroni permettono l'instaurarsi della *Social Presence* e della *Cognitive Presence*: i tutor in formazione possono confrontare le proprie interpretazioni dei casi studio con i colleghi, innescando dinamiche di *peer-review* (valutazione tra pari) che simulano, nell'ambiente digitale, il confronto tipico dei gruppi di crescita.

5. Erogazione e rilascio di Open Badge. L'intero ecosistema è ospitato sulla piattaforma Edunext, un ambiente basato sull'architettura open-source Open edX, che garantisce standard di usabilità e tracciamento dei dati di altissimo livello. Il completamento del MOOC, legato al superamento delle micro-attività di verifica di tutti i moduli, inclusi quelli trasversali su sonno e nutrizione, prevede il rilascio di un Open Badge, una certificazione digitale verificabile, basata su metadati, che attesta in modo granulare le competenze acquisite. L'adozione del badge restituisce profondo valore istituzionale all'impegno del facilitatore, trasformando il bagaglio di competenze trasversali acquisite nel progetto MoEBIUS in una micro-credenziale ufficialmente spendibile nel proprio curriculum vitae e professionale.

L'efficacia dell'ambiente digitale è sostenuta da un'impalcatura di *gamification* che attinge alle leve motivazionali descritte nel framework Octalysis (Chou, 2015). L'adozione di questo modello consente di strutturare un ambiente di apprendimento autenticamente centrato sull'utente, capace di sostenere l'impegno cognitivo e la persistenza attraverso l'attivazione strategica di specifici *core drives*. Il percorso formativo si apre in una cornice narrativa che agisce sul piano dell'*Epic Meaning & Calling* (core drive 1): il tutor non è un semplice fruitore di contenuti, ma il protagonista di una missione di inclusione accademica che conferisce un valore etico e professionale al suo operato. Il senso di avanzamento è supportato visivamente da una barra di progressione che alimenta il *Development & Accomplishment* (core drive 2), rendendo esplicita l'evoluzione dell'*expertise* individuale. La transizione tra l'inquadramento dei fattori abilitanti e l'approfondimento delle prassi didattiche è concepita come un passaggio di livello sequenziale, che garantisce una crescita organica e una sfida proporzionata alle competenze acquisite. Infine, la formalizzazione dei risultati avviene tramite il rilascio di Open Badge, credenziali che soddisfano il drive dell'*Ownership* (core drive 4), trasformando l'impegno formativo in un asset professionale certificato e spendibile.

Sebbene il MOOC ottemperi brillantemente alla necessità di erogare la formazione diretta (teorico-frontale) in modo scalabile, i progettisti hanno mantenuto la consapevolezza che l'identità del tutor si forgia solo attraverso la formazione indiretta e la riflessione sulle pratiche. Per questo motivo, la

fruizione asincrona dei moduli digitali è stata concepita come propedeutica e non sostitutiva dei due dispositivi analizzati precedentemente: la compilazione della *Scheda del tutor facilitatore* e la partecipazione alle sessioni in presenza di supervisione pedagogica. Il MOOC fornisce la grammatica di base; la supervisione e la scrittura riflessiva ne permettono l'incarnazione sul campo, garantendo che il modello conservi intatta la sua matrice trasformativa anche nelle future implementazioni istituzionali.

La trasversalità delle competenze erogate all'interno del MOOC lo configura non solo come uno strumento di formazione interna, ma come un percorso organico e strutturato. Proprio in virtù della sua ricca articolazione tematica, che spazia dalle dinamiche relazionali alle strategie glottodidattiche, fino all'indagine sui fattori di benessere psicofisico che incidono sull'apprendimento, il potenziale del corso può estendersi oltre il perimetro specifico del facilitatore universitario. Esso rappresenta, infatti, una risorsa di aggiornamento metodologico valida per chiunque operi, a vario titolo, nel campo del supporto allo studio, dell'inclusione e del tutorato. La scelta di un'architettura di fruizione aperta, suggellata dal rilascio degli Open Badge, risponde all'obiettivo di non limitare l'impatto del progetto ai soli addetti ai lavori, ma di favorire la progressiva strutturazione di una più ampia comunità di pratica. L'ecosistema digitale si pone, in tal senso, come un patrimonio pedagogico condiviso e accessibile, offrendo a docenti, educatori e figure di affiancamento l'opportunità di acquisire maggiore consapevolezza e rigore scientifico nella complessa azione di accompagnamento allo studio.

5. Dalla visione all'azione: il facilitatore in MoEBIUS

di Alice Aguiari

Non sarò mai abbastanza cinico
Da smettere di credere
Che il mondo possa essere
Migliore di com'è
Ma non sarò
Neanche tanto stupido da credere
Che il mondo possa crescere
Se non parto da me

Il Costume Da Torero
di Brunori Sas

Nel quadro della seconda annualità del progetto MoEBIUS si colloca la procedura comparativa, per titoli, finalizzata a selezionare un “Facilitatore per l’intermediazione culturale e l’inclusione degli studenti”.

L’incarico insiste su tutti gli ambiti di intervento del progetto MoEBIUS, definendo il ruolo trasversale del facilitatore o della facilitatrice nella promozione del benessere in ambito accademico: non soltanto figura di supporto allo studio o al rafforzamento delle competenze linguistiche delle studentesse e degli studenti internazionali, ma soprattutto fattore ambientale umano capace di intervenire sulle barriere contestuali che limitano il funzionamento, il benessere e, conseguentemente, l’accesso all’apprendimento degli studenti e delle studentesse.

In questa prospettiva, le attività di promozione e consolidamento del benessere psicofisico, così come delineate nell’avviso di selezione, si articolano in ambiti di intervento e modalità operative differenziate. Al facilitatore o alla facilitatrice è affidata, da un lato, la progettazione di percorsi di

apprendimento orientati allo sviluppo delle competenze linguistiche, comunicative e socio-relazionali; dall'altro, la cura e la configurazione di spazi inclusivi capaci di accogliere le attività e i laboratori di benessere promossi dal progetto.

Inoltre, la risorsa selezionata collabora alla progettazione e alla realizzazione del MOOC “Benessere all'università: nuove competenze per il tutor facilitatore”, output progettuale di riadattamento dell'impianto formativo dei facilitatori e delle facilitatrici ad ambiente di apprendimento digitale, rivolto a un pubblico più ampio, che si pone come obiettivo quello di fornire strumenti per il riconoscimento e la gestione del disagio emergente, e di supportare tutta la comunità (docenti, personale tecnico-amministrativo e famiglie) nell'accompagnamento educativo.

La figura del facilitatore o della facilitatrice è chiamata, dunque, a declinare operativamente gli obiettivi del progetto MoEBIUS, di miglioramento della qualità della vita della comunità accademica, traducendoli in azioni concrete e coerenti. Tale intervento presume l'assunzione di una prospettiva interdisciplinare e intersezionale, per la quale la pluralità delle aree di intervento non si configura come frammentazione, ma come articolazione di pratiche che si collocano entro un *continuum* di dialogo e interdipendenza volto al benessere nel suo complesso. Ogni singola azione, in connessione con le altre, contribuisce alla costruzione di un ambiente accademico capacitante, partecipato e inclusivo.

All'interno di questa cornice, la figura del facilitatore o della facilitatrice non si configura semplicemente come un supporto nello svolgimento delle attività didattiche o nel miglioramento delle competenze linguistiche. Al contrario, assume un ruolo intenzionale nel modificare le condizioni ambientali che possono facilitare o ostacolare l'apprendimento e la partecipazione. In questa prospettiva, il facilitatore diventa un mediatore del benessere in tutte le sue dimensioni – psicologica, fisica e relazionale – occupandosi inoltre di costruire i tempi e gli spazi dedicati alla cura.

La selezione di questa risorsa esterna, prevista nella seconda fase del progetto, considera come requisito titolo di studio ed esperienza pertinenti e quindi sulla base delle competenze già maturate in ambito di pedagogia della cura. Le sue mansioni saranno comunque definite in continuità con le dimensioni del modello di formazione sperimentale dell'a.a. 2024/2025, che considera le principali aree di funzionamento dello studente e della studentessa e le dimensioni fondamentali di un percorso inclusivo. Tale modello comprende la dimensione linguistica e comunicativa, relativa alla comprensione e alla produzione del linguaggio e alle modalità di interazione; la dimensione

socio-relazionale e affettiva, che riguarda l'area del sé, le variabili emotivo-affettive coinvolte nei processi interattivi, la motivazione alla relazione consapevole e all'apprendimento, e la qualità dei rapporti con pari e adulti di riferimento; infine la dimensione dell'autonomia e dell'orientamento, intesa come capacità della persona di muoversi in modo consapevole e indipendente all'interno del contesto accademico e sociale.

La funzione attribuita al facilitatore è quella di offrire un supporto e un accompagnamento pedagogico orientati allo sviluppo olistico del benessere dello studente o della studentessa. Il suo ruolo rende esplicito il principio ispiratore dell'intervento: l'inclusione non è il risultato di azioni isolate o individualizzate, ma l'esito di un'azione sistemica e intenzionale che attraversa tutti i livelli dell'esperienza universitaria.

Il presente capitolo si propone di approfondire le attività del facilitatore e della facilitatrice interne al progetto MoEBIUS, intese come espressione di un impegno più ampio: la partecipazione attiva a un processo di trasformazione dell'ambiente accademico in senso inclusivo. In questa prospettiva, il facilitatore si configura come una figura chiave, non solo per il supporto agli studenti e alle studentesse, ma anche per la costruzione di un'università capace di riconoscere, accogliere e rispondere ai bisogni della propria comunità.

5.1. Spazi della cura: il caso Aula Monia Andreani

Il primo intervento della facilitazione si realizza nell'individuazione, creazione e strutturazione degli spazi del benessere, inclusivi e capacitanti: luoghi fisici o virtuali di intervento pedagogico orientato al supporto degli studenti e delle studentesse nella creazione della propria identità accademica, costituita da un equilibrio tra studio, socializzazione e partecipazione alla comunità, consapevolezza del sé e dei propri bisogni psicofisici.

Compito del facilitatore e della facilitatrice è quello di assumere il ruolo di mediatore e mediatrice delle pratiche di benessere e valorizzare i tempi della cura e della sospensione dall'urgenza performativa accademica. L'obiettivo è promuovere la nascita e il consolidamento di una comunità consapevole e attivamente coinvolta nella costruzione di un ambiente inclusivo, orientato alla cura reciproca dei suoi membri.

In questo senso, l'individuazione di uno spazio fisico, differente da quello destinato alle attività didattiche, che possa accogliere e rappresentare tali

bisogni si può considerare come primo passo della messa in pratica degli obiettivi progettuali di MoEBIUS.

L'adeguatezza dello spazio in questione non si esaurisce nelle sue caratteristiche fisiche, quali dimensione, illuminazione ed ergonomia dell'arredamento, sebbene questi e altri elementi, come ad esempio le condizioni acustiche dei campus universitari (Liang et al., 2025), risultino determinanti per il benessere psicofisico.

Alle caratteristiche strutturali dell'ambiente capacitante si affiancano dimensioni di natura simbolica e relazionale, che rispondono ai bisogni di appartenenza, collettività e condivisione della comunità studentesca. Spesso sono gli stessi studenti e le studentesse a ricercare all'interno degli ambienti universitari, così come nelle aree che li circondano, come bar, parchi o spazi esterni ai campus, spazi favorevoli alla costruzione di relazioni significative e di decompressione dallo stress derivante dal percorso, alternativi ai luoghi e ai tempi prestabiliti della didattica. Un esempio significativo in questo senso è rappresentato dalle aule autogestite presenti in alcune università, come l'Aula Monia Andreani presso l'Università per Stranieri di Perugia.

Alla luce di queste considerazioni, diventa imprescindibile, nel processo di trasformazione dell'università in un luogo di cura, ricreare tali possibilità all'interno dell'ambiente accademico. Ciò rappresenta un'espressione concreta della volontà istituzionale di configurarsi non solo come spazio di formazione, ma anche come contesto capace di rispondere direttamente alle esigenze della propria comunità, senza demandarle ad ambiti esterni.

In questa prospettiva, affinché gli spazi universitari, siano essi fisici o virtuali, possano realmente sostenere il benessere psicofisico, è necessario ripensarli in modo flessibile e inclusivo, tenendo conto della pluralità degli usi e delle diverse modalità con cui vengono quotidianamente vissuti.

Proprio con questo intento, il progetto MoEBIUS inserisce tra i suoi obiettivi di prevenzione primaria (WP.2) la creazione e l'allestimento di *resting room* funzionali al ristoro psicofisico e spazi ricreativi e di socializzazione opportunamente arredati ad esempio tramite divanetti, tavoli componibili e strumentazione tecnica adeguata. Responsabile di questa attività, data l'area di competenza, è il Politecnico di Bari che si propone di creare linee guida per la creazione di spazi virtuali immersivi, la progettazione di spazi reali interni ed esterni capaci di ospitare le varie attività previste dal progetto, nonché di garantire agli studenti e alle studentesse ambienti dove rilassarsi e allontanarsi metaforicamente dalla pressione della prestazione e della *performance* accademica.

Questo tipo di intervento all'Università per Stranieri di Perugia si inserisce in un programma più ampio di ristrutturazione edilizia che ha come obiettivo quello di modernizzare e ampliare gli spazi per la didattica e lo studio, integrando inoltre all'interno degli ambienti tecnologie innovative per rendere l'apprendimento più flessibile e accessibile. Nello specifico, nel corso del triennio 2025/2027 l'Ateneo prevede di completare l'intervento, già avviato, della ristrutturazione, il restauro conservativo e l'adeguamento normativo di una palazzina destinata quasi esclusivamente a nuove aule didattiche e di studio e situata nel Campus Universitario, dove si trovano altri edifici ed aree verdi di proprietà dell'Ateneo, che saranno oggetto di una riqualificazione e valorizzazione. L'obiettivo è quello di creare un'università a misura di persona (Piano strategico di Ateneo, 2025), a dimostrazione della volontà di riconfigurarsi come spazio di cura e benessere e non come luogo dedito esclusivamente al trasferimento di competenze.

In continuità con tale proiezione, si è deciso di utilizzare i fondi del progetto MoEBIUS per adibire l'aula autogestita già menzionata a *resting room* e spazio di socializzazione. Si tratta dell'Aula Monia Andreani, già aula autogestita inaugurata il 17 maggio 2018 e dedicata, in seguito, alla docente dell'Università, filosofa e attivista tristemente scomparsa lo stesso anno, studiosa delle teorie della differenza, della cura e della vulnerabilità. Gli indelebili e fondamentali insegnamenti che Monia Andreani ha regalato al mondo intero e, in particolare, all'Università per Stranieri di Perugia rimangono custoditi nei luoghi che ha abitato e che le sono stati dedicati, come l'aula per gli studenti e le studentesse e il roseto situato nella zona esterna del Campus.

L'Aula Monia Andreani assume, dunque, un forte valore simbolico, quale spazio che custodisce e restituisce i principi di uguaglianza, inclusione e cura, in coerenza con l'impegno sociale, civile e culturale dell'istituzione. Frequentata in modo continuativo durante tutto l'anno, viene vissuta da studenti e studentesse non solo come aula studio, ma anche come luogo di incontro e aggregazione, fulcro della vita accademica e sede di eventi istituzionali, nonché spazio di socialità, celebrazione e scambio culturale. Infatti, all'interno dell'Aula e nelle zone limitrofe si svolgono le elezioni in presenza per le rappresentanze studentesche, così come le iniziative dei e delle rappresentanti, come la festa di Natale, durante la quale si svolgono attività ricreative come la tombola, o il Pranzo Sociale Interculturale, evento distintivo dell'Università per Stranieri di Perugia.

I numerosi eventi promossi dagli studenti e dalle studentesse che si svolgono nell'Aula Monia Andreani, unico spazio del Campus, oltre alla

biblioteca, non vincolato ad attività didattiche, evidenziano la necessità, da parte della comunità, di vivere l'esperienza universitaria oltre la dimensione strettamente accademica. Tali pratiche sottolineano l'importanza di disporre di uno spazio riconoscibile e condiviso, in cui poter abitare il proprio percorso, dove costruire relazioni e dare forma a momenti di socialità, confronto e scambio culturale.

L'Aula Monia Andreani è stata oggetto, congiuntamente all'area ad essa adiacente, del riallestimento targato MoEBIUS che si è posto l'obiettivo di renderli confortevoli, accessibili, accoglienti e multifunzionali, permettendo agli studenti e alle studentesse di sfruttarli per le loro esigenze di studio, relax, socializzazione, incontro e preghiera. La seconda area, infatti, precedentemente denominata sala dottorandi e inutilizzata fino a qualche anno fa, nel maggio del 2023 è stata individuata dal Rettore De Cesaris, su richiesta del Collegio dei Rappresentanti degli Studenti, come luogo di esercizio della preghiera per tutte le religioni, senza distinzioni. Garantire luoghi sicuri per professare la propria fede, in condivisione con chi ne rispetta i principi, risulta fondamentale in uno spazio di conoscenza e dialogo quale dovrebbe essere l'Università, soprattutto in un Ateneo in cui la comunità studentesca è plurale e ricca di differenze, anche religiose.

La particolarità e l'importanza di queste aule rendono questo luogo perfetto per concretizzare gli obiettivi di benessere, vivibilità e accoglienza perseguiti dal progetto MoEBIUS relativamente agli spazi universitari. La loro ristrutturazione, proprio in virtù della loro natura e destinazione, oltre a seguire le linee guida degli esperti del Politecnico di Bari, ha visto il coinvolgimento del Collegio dei Rappresentanti degli Studenti dell'Università.

Questa pratica dialogica con la rappresentanza studentesca nasce dalla necessità di interrogarsi sulla funzionalità e la correttezza degli interventi progettuali, che non si limita alla riqualificazione dell'Aula ma si estende a una più stretta collaborazione nella definizione e nella divulgazione di tutte le attività MoEBIUS. Difatti, la partecipazione attiva della componente studentesca ai processi di cambiamento non può essere concepita come un elemento accessorio. In un'ottica di promozione del benessere nel contesto accademico, di orientamento dei servizi alla comunità e di creazione di spazi inclusivi di riflessione e confronto (Slates et al., 2023), gli studenti e le studentesse devono essere riconosciuti come *partner* e come voce primaria dell'analisi critica delle pratiche e delle politiche educative e quindi del cambiamento. Del resto, appare poco significativo continuare a progettare sistemi senza coinvolgere coloro ai quali tali sistemi sono destinati (Cook-

Sather, 2002). In questo senso, la collaborazione stretta con la comunità studentesca nelle attività MoEBIUS risponde anche all'esigenza di costruire uno spazio in cui sia possibile sentirsi realmente parte di una comunità attiva, impegnata nella trasformazione di un contesto tradizionalmente segnato da gerarchie e dinamiche competitive in un ambiente fondato sul confronto, sulla partecipazione e sul benessere dei suoi attori.

Secondo le indicazioni tecniche dell'Ateneo partner (Di Roma e Neglia, *in press*), gli spazi dedicati al benessere all'interno dell'ambiente universitario devono essere progettati con cura e consapevolezza, tenendo conto non solo della loro funzione pratica, ma anche della qualità dell'esperienza sensoriale e relazionale che offrono. È fondamentale considerare la relazione tra corpo, percezione, comfort, intimità e connessione con il contesto circostante, proprio perché la qualità dell'ambiente fisico influisce in modo diretto sulla capacità dello spazio di generare sensazioni di calma, fiducia, apertura e sicurezza emotiva.

Per questo motivo, la progettazione di tali ambienti deve rispondere a criteri come l'accessibilità, il comfort sensoriale, la versatilità e la capacità di evocare un'identità riconoscibile. Si tratta di luoghi che devono essere percepiti come vere e proprie "zone di sollievo" all'interno del ritmo quotidiano della vita accademica: spazi facilmente identificabili, raggiungibili e riconosciuti, in cui lo studente possa trovare ascolto, momenti di pausa, decompressione o supporto.

In particolare, le stanze dedicate ai colloqui di gruppo e alle dinamiche relazionali, ad esempio, devono essere ampie e organizzate in modo da favorire il dialogo e l'interazione. In questo senso, la disposizione delle sedute deve lasciare spazio libero per il movimento e garantire flessibilità nell'uso. È consigliata in questi luoghi la presenza di lavagne mobili, cuscini e strumenti per attività esperienziali, così come l'utilizzo di colori caldi nell'arredamento e nella tinteggiatura al fine di creare un clima di coesione e sicurezza relazionale.

Le *resting rooms* o aree di decompressione, invece, devono configurarsi come ambienti rilassanti, pensati per offrire pause psicofisiche. In quest'ultime è possibile inserire sedute ergonomiche, chaise longue e luci soffuse, elementi che insieme creano un'atmosfera accogliente e rassicurante.

La nuova Aula Monia Andreani è stata progettata per integrare entrambe le funzioni, mantenendo al contempo le sue finalità originarie di studio e socializzazione. La riqualificazione è stata quindi realizzata nel rispetto dei criteri progettuali precedentemente elencati, con l'obiettivo di configurare uno spazio capace di adattarsi a usi diversi, garantendo al contempo qualità, accoglienza e funzionalità.

Inoltre, l'intervento mira a rendere lo spazio idoneo ad accogliere le attività e i laboratori previsti dal progetto MoEBIUS, a conferma della sua natura flessibile e multifunzionale e della volontà di integrare la dimensione della cura all'interno dei tempi e degli spazi della vita universitaria.

In questo ambiente troveranno infatti luogo laboratori dedicati al benessere e alla salute tenuti dai collaboratori esperti, psicologi e psicoterapeuti, facilitatori e nutrizionisti, così come eventi di sensibilizzazione e informazione, contribuendo a rendere lo spazio un punto di riferimento per la promozione del benessere della comunità studentesca.

La ristrutturazione dell'Aula Monia Andreani è stata realizzata a partire da un intervento di ridefinizione spaziale, volto ad ampliare la superficie disponibile e a migliorare la continuità e la fruibilità degli ambienti. In particolare, la rimozione dell'armadiatura che separava le due aree, l'Aula Monia Andreani dalla stanza destinata alla libera pratica religiosa, ha consentito di ottenere uno spazio unitario, più ampio e visivamente aperto.

Il successivo riallestimento ha previsto l'introduzione di arredi completamente rinnovati, selezionati secondo criteri di flessibilità, comfort ed ergonomia. Sono stati inseriti tavoli modulari su ruote, facilmente riconfigurabili in base alle esigenze, affiancati da 40 nuove sedute ergonomiche progettate per garantire un utilizzo prolungato in condizioni di benessere. A questi si aggiungono elementi più informali, come divanetti e pouf, pensati per favorire momenti di relax, socializzazione e studio non strutturato.

Un elemento qualificante dell'intervento è rappresentato dalla realizzazione di una pedana rialzata, concepita come spazio polifunzionale e adattabile. Questa area è stata progettata per rispondere a esigenze diversificate e per mantenere una delle funzioni originarie di questi spazi: può essere utilizzata come luogo raccolto per la preghiera, garantendo la necessaria riservatezza attraverso un sistema di tendaggio scorrevole, ma anche come spazio per il rilassamento individuale o per attività collettive. La pedana si configura inoltre come punto focale per l'organizzazione di eventi, quali cineforum, supportati da un proiettore anch'esso acquistato con i fondi di progetto, assemblee, incontri e iniziative culturali e partecipative.

Un ulteriore intervento ha riguardato l'introduzione di attrezzature dedicate alle attività ricreative, con l'installazione di un biliardino e di un tavolo da *ping pong*. Questi elementi sono stati inseriti con l'obiettivo di ampliare le possibilità di utilizzo dello spazio, riconoscendo il valore delle attività ludico-ricreative come componente rilevante del benessere e della socialità. La presenza di tali dispositivi favorisce infatti momenti di pausa attiva, interazione tra pari e costruzione di relazioni.

Analogamente, all'interno del nuovo spazio benessere è stata collocata una ludoteca, attrezzata con giochi da tavolo, materiali per il gioco ricreativo, didattico e linguistico, forniti dal Play Shop IdeAttivaMente, realtà educativa che si occupa di didattica ludica, cioè dell'uso del gioco come strumento per apprendere, sviluppare competenze e stimolare la creatività.

Dal punto di vista relazionale, la ludoteca rappresenta un'occasione di costruzione di legami significativi all'interno della comunità accademica. Il gioco, infatti, favorisce forme di interazione informale e spontanea, facilitando l'incontro tra studenti e studentesse. La sua natura flessibile e partecipativa stimola competenze trasversali e sostiene dinamiche socio-relazionali che favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento (Sutton-Smith, 1997/2001).

Parallelamente, il gioco si rivela uno strumento di apprendimento inclusivo, capace di incidere sia sulla dimensione cognitiva sia su quella motivazionale (Gaggioli, 2022). Da sempre assume un ruolo centrale dei processi educativi, determinandosi come elemento fondamentale per lo sviluppo culturale, sociale e formativo, come evidenziato da una lunga tradizione di studi (Fink, 1969; Huizinga 1938/1955; Caillois, 1958).

Il gioco si configura, per le sue funzioni, come momento di autentica scoperta e crescita personale (Dovigo, 2025). La sua dimensione trasformativa, che permette agli studenti e alle studentesse di esplorare, sperimentare e crescere in un ambiente libero e non giudicante, rappresenta un elemento fondamentale da integrare nelle pratiche MoEBIUS, orientate alla costruzione di spazi aperti, partecipati e di relazioni benefiche.

Inoltre, questo intervento contribuisce a rafforzare il carattere multifunzionale dell'Aula Monia Andreani, integrando attività di svago e socialità all'interno dell'ambiente universitario e riconoscendo il valore del tempo non strettamente produttivo come parte integrante del percorso formativo.

L'elenco dei giochi presenti nella ludoteca (Allegato 2) si trova affisso all'armadiatura che li contiene; sullo stesso sono specificate le istruzioni per l'utilizzo dei giochi, in funzione di garantire un accesso chiaro e autonomo alle attività della ludoteca e favorirne un uso consapevole e condiviso.

A seguito della messa a disposizione della ludoteca, gli studenti e le studentesse hanno organizzato in autonomia ulteriori iniziative rivolte alla comunità, come un pomeriggio dedicato ai giochi da tavolo, a conferma del fatto che le nuove possibilità di utilizzo dell'aula, introdotte dal progetto MoEBIUS, sono state recepite, apprezzate e concretamente valorizzate dalla comunità studentesca. Tali pratiche evidenziano la capacità dello spazio di attivare dinamiche spontanee di partecipazione e di generare momenti

significativi di condivisione e socialità, rispondendo pienamente agli obiettivi prefissati dal progetto.

Nel complesso, l'intervento ha trasformato l'Aula Monia Andreani in un ambiente flessibile e inclusivo, un nuovo "Spazio Benessere" in grado di adattarsi dinamicamente a diverse modalità d'uso e di rispondere in modo efficace ai bisogni della comunità studentesca, integrando funzioni di studio, socializzazione e partecipazione.

5.2. Tempi e spazi della cura: i laboratori di Uni-StraPG

I laboratori MoEBIUS si presentano come pratiche formative ricche e diversificate che, pur variando per temi, linguaggi e modalità operative, si muovono all'interno della stessa cornice progettuale orientata al benessere della comunità accademica. La pluralità delle proposte non genera dispersione: al contrario, permette di intercettare bisogni diversi e di attivare molteplici forme di partecipazione, in un'ottica multidimensionale e interdisciplinare. I laboratori diventano così spazi pensati per favorire consapevolezza, espressione e condivisione rispetto alle dimensioni emotive, relazionali e corporee del benessere.

In un contesto universitario spesso segnato da ritmi intensi, pressioni prestazionali e frammentazione delle esperienze, questi dispositivi offrono ambienti "altri": luoghi sicuri, accoglienti e non giudicanti, dove sospendere la logica della performance e aprirsi a pratiche di ascolto, riflessione e partecipazione attiva. In questo modo, i laboratori MoEBIUS non si limitano a proporre attività, ma contribuiscono a ripensare l'esperienza accademica stessa, introducendo tempi e spazi dedicati alla cura di sé, alla ricerca di un equilibrio che sostenga il benessere e alla costruzione di relazioni sane.

La loro denominazione trova senso nella qualità dell'esperienza che intendono offrire: durante gli incontri si sperimenta, si collabora e si costruisce consapevolezza attraverso pratiche che valorizzano esplorazione, creatività e partecipazione.

In questo contesto, il facilitatore o la facilitatrice riveste un ruolo strategico: rappresenta il filo conduttore dell'intero percorso e il punto di riferimento per i partecipanti, garantendo continuità, orientamento e coerenza tra le diverse aree di lavoro. Agisce come promotore o promotrice delle attività, sostenendone la diffusione e l'accessibilità, e al tempo stesso come

mediatore o mediatrice del benessere, in particolare nella conduzione dei laboratori dedicati alla comunicazione interculturale.

Al contempo, svolge una funzione di accompagnamento operativo, curando gli aspetti organizzativi, dalla calendarizzazione alla comunicazione, e contribuendo a mantenere un clima relazionale favorevole alla partecipazione. La sua presenza assicura coerenza tra l'intenzionalità progettuale e l'esperienza vissuta dai e dalle partecipanti, intervenendo sulle dinamiche che possono facilitare o ostacolare il coinvolgimento.

Un esempio concreto della sua capacità di rendere i percorsi più accessibili riguarda la gestione della comunicazione organizzativa: per assicurare chiarezza e uniformità rispetto agli incontri, è stato introdotto un calendario condiviso Outlook, aggiornato in tempo reale e consultabile quotidianamente. Questo strumento semplifica la programmazione e sostiene l'ingaggio dei e delle partecipanti, facilitando l'orientamento all'interno delle attività proposte.

Agendo invece sulla motivazione e sulla continuità della partecipazione, al percorso laboratoriale è stato integrato un elemento fondante della gamification, rappresentato da una tessera a punti che riconosce e valorizza la presenza attiva agli incontri. I punti, infatti, sono una meccanica di gioco che anche se non sono associati a un valore reale, aumentano negli utenti la motivazione a continuare ad accumularli (Gaggioli, 2022). Questo strumento, lungi dall'essere un semplice incentivo estrinseco, si configura come un supporto simbolico al percorso, rendendo visibile l'impegno e favorendo un senso di progressione e appartenenza. Il raggiungimento di almeno 20 appuntamenti MoEBIUS dà accesso a un riconoscimento finale, che assume il valore di segno tangibile di un'esperienza condivisa e di un investimento continuativo nel proprio benessere.

Tale meccanica valorizza il principio di interdipendenza degli ambiti del benessere incentivando a partecipare a più e diversi appuntamenti, per evitare la convinzione per la quale basti lavorare su una singola dimensione di particolare interesse per migliorare la propria condizione e consapevolezza sul tema.

Nel loro insieme, i laboratori MoEBIUS si delineano dunque come un dispositivo eterogeneo e accuratamente strutturato, capace di coniugare le diverse dimensioni del benessere tra loro interconnesse e di contribuire in maniera significativa alla costruzione di un ambiente accademico più inclusivo, partecipato e attento alla qualità della vita delle persone che lo abitano.

5.2.1. Laboratori per il benessere psicologico: Dialoghi sul benessere

Il bisogno di dare spazio a percorsi dedicati al benessere psicologico degli studenti e delle studentesse universitarie nasce da una condizione emotiva complessa ormai ampiamente documentata. Le ricerche già citate⁷ mostrano un incremento significativo delle emozioni negative nella popolazione studentesca (91,3%), con un'accentuazione nel periodo post-pandemico e un impatto rilevante sul benessere personale (Dazzi e Ingenito, 2022). Le emozioni negative possono derivare sia da fattori individuali intrinseci al percorso formativo sia da condizioni ambientali interne ed esterne all'università che compromettono la continuità degli studi, generando demotivazione, calo dell'autostima, isolamento sociale, episodi di *drop-out* e stati di *languishing*, caratterizzati da apatia, stagnazione e mancanza di motivazione. In alcuni casi, tali condizioni possono condurre anche allo sviluppo di dipendenze o comportamenti disfunzionali e depressivi.

La ricerca condotta dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dall'Università del Surrey (Riboldi, 2023) conferma che il 67% degli studenti manifesta sintomi di ansia sociale generalizzata, mentre l'ansia da prestazione risulta moderatamente alta o alta nel 48% del campione. L'ansia può essere alimentata non solo dalle richieste accademiche, ma anche dalla competizione interna ai contesti universitari (CNG, 2023). Sebbene talvolta considerata una componente "normale" dell'esperienza formativa, l'ansia eccessiva produce effetti dannosi sulla salute mentale e può rendere il percorso universitario logorante e discontinuo. I pensieri preoccupanti interferiscono inoltre con i processi cognitivi di elaborazione e memorizzazione, aumentando il carico sul sistema autoregolatorio, che deve inibire tali pensieri e attivare strategie compensative (Eysenck et al., 2007).

Accanto all'ansia, anche lo stress rappresenta una risposta emotiva particolarmente diffusa di fronte a scadenze, valutazioni e dinamiche competitive. L'ingresso all'università comporta l'adattamento a nuovi ritmi, nuove regole, relazioni da ricostruire e, talvolta, cambiamenti nello stile di vita e nella sistemazione abitativa (Ross, Neibling e Heckert, 1999). A ciò si aggiungono la pressione legata allo studio, l'assenza di sistemi di supporto adeguati, metodi di studio poco funzionali e scarse abilità di *coping*. Lo stress accademico, inteso come forma di stress situazionale legata alle richieste

⁷ Sul tema, si rinvia al primo capitolo, § 1.2.

dell'ambiente educativo, può manifestarsi attraverso ansia, depressione ed esaurimento emotivo, con conseguenze negative su rendimento, motivazione e autostima (Barbayannis et al., 2022; Espinosa-Castro, 2020). Particolare attenzione, nel contesto accademico attuale, merita lo stress autoinflitto (Olivera et al., 2023), generato da aspettative personali elevate e percezioni di insufficienza: esso risulta un predittore chiave della condizione di *languishing*, caratterizzata da stagnazione, insoddisfazione e vulnerabilità psicologica.

L'esperienza prolungata di emozioni negative, ansia e stress compromette sia l'*effectiveness* sia l'*efficiency* della prestazione (Eysenck, 1979) e mina in particolare l'autostima, che svolge un ruolo centrale nella vita dell'individuo. L'autostima contribuisce, infatti, alla costruzione dell'immagine di sé e delle proprie capacità e incide su aspetti fondamentali dello sviluppo, quali la qualità delle relazioni, la riuscita dei percorsi formativi, il successo lavorativo e la salute fisica e mentale (Orth, Robins e Widaman, 2012).

In questo scenario, diventa fondamentale sviluppare risorse psicologiche che studenti e studentesse possano utilizzare per gestire le emozioni negative, affrontare episodi particolarmente stressanti e sostenere la vita quotidiana di fronte alle difficoltà, prevenendo così l'insorgenza di stati di malessere prolungati. Tra queste risorse rientrano la consapevolezza di sé, la resilienza e l'adozione di strategie di *coping* efficaci. Parallelamente, è essenziale lavorare sulla qualità delle relazioni interpersonali, riconoscendole come una leva di benessere e non come un ostacolo all'espressione di sé, e sulla relazione inscindibile tra benessere psicologico e benessere fisico, considerando l'impatto significativo che il primo esercita sul secondo.

Il compito di strutturare e gestire lo spazio dedicato a queste tematiche è affidato a una figura professionale di psicologo psicoterapeuta incaricata di condurre gruppi di ascolto attraverso interventi di *Counselling* di gruppo e attività esperienziali rivolti agli studenti e alle studentesse. Tale modalità favorisce la condivisione delle esperienze e la discussione efficace delle possibili forme di disagio giovanile e le problematiche emergenti nella popolazione universitaria, come dipendenze, ritiro e *drop-out*, ansia e attacchi di panico. L'approccio terapeutico di gruppo risulta particolarmente funzionale in quanto permette la costruzione di un microcosmo sociale in cui i partecipanti possono esplorare e rivedere, in maniera più spontanea, atteggiamenti preesistenti verso sé stessi e gli altri (Yalom e Leszcz, 2020). Attraverso processi di apprendimento interpersonale, gli studenti e le studentesse possono ricevere *feedback* che influenzano le loro percezioni e i loro comportamenti, favorendo cambiamenti significativi nei propri stili relazionali (Brabender et

al., 2004) e trasformazioni profonde e durature nel modo in cui gli individui si rapportano a sé e al proprio contesto sociale.

La progettazione dei contenuti dei laboratori si basa sul *vademecum* elaborato dall'Università degli Studi di Bari, capofila del progetto, che ha sperimentato e validato il percorso nell'annualità precedente. Il laboratorio, già realizzato nella prima edizione del progetto e riproposto nell'a.a. 2025/2026 con il titolo "Dialoghi sul benessere" costituisce uno spazio dedicato alla sperimentazione del benessere e dell'equilibrio psico-fisico attraverso quattro incontri che integrano momenti teorici e attività pratiche.

Il primo incontro, "Io con me stesso - Esplorando il sé", è dedicato al benessere psicologico e all'autoconsapevolezza, con l'obiettivo di sviluppare la capacità di riconoscere pensieri, emozioni e comportamenti e comprenderne l'influenza sulla vita quotidiana. La consapevolezza di sé viene approfondita come competenza fondamentale per la gestione delle emozioni, la crescita personale, la qualità delle relazioni e la capacità di prendere decisioni coerenti con i propri valori. Vengono presentate tecniche utili al suo sviluppo, tra cui mindfulness, automonitoraggio e attività riflessive orientate alla comprensione dei propri vissuti. All'interno di questo incontro trovano spazio anche i concetti di resilienza e coping: la resilienza viene esplorata come capacità di adattarsi positivamente alle difficoltà, sostenuta da risorse personali quali autoefficacia, regolazione emotiva e supporto sociale (Masten, 2001); il coping viene presentato come il processo attraverso cui la persona affronta gli eventi percepiti come stressanti, influenzato dalle risorse individuali disponibili (Lazarus e Folkman, 1984).

Si procede con "Io con gli altri - Connessioni", appuntamento dedicato al benessere relazionale, con un focus sullo sviluppo di competenze fondamentali per la qualità delle interazioni sociali: empatia, ascolto attivo, comunicazione efficace, gestione dei conflitti e cooperazione. L'obiettivo è favorire una maggiore consapevolezza del proprio modo di stare in relazione e promuovere dinamiche interpersonali più funzionali, riconoscendo le relazioni come risorsa di benessere e non come ostacolo all'espressione di sé.

Il terzo incontro "Io e il mio corpo - Il corpo che parla" affronta il tema del benessere psico-fisico, esplorando i fattori che influenzano la salute e il ruolo del corpo come canale di espressione emotiva. Vengono proposte pratiche di consapevolezza corporea e attività orientate a riconoscere segnali fisici di stress, tensione o benessere, promuovendo uno stile di vita sano e un rapporto più integrato tra dimensione psicologica e dimensione fisica.

Infine, “Io in Università - Io che scelgo”, propone un’analisi dei fattori personali, sociali e di apprendimento che incidono sul percorso universitario. L’obiettivo dell’incontro è sviluppare *life skills* utili alla gestione del contesto formativo, alla regolazione emotiva durante lo studio e alla costruzione di un approccio più consapevole e motivato alla propria esperienza universitaria.

Gli incontri, della durata di due ore ciascuno, si svolgono in modalità mista, combinando un intervento frontale di inquadramento teorico e un laboratorio esperienziale guidato, per il quale, in alcuni esercizi, è stato previsto anche l’utilizzo dei giochi presenti nella ludoteca, valorizzando il potenziale del gioco come strumento di esplorazione emotiva e di facilitazione dei processi di consapevolezza ed espressione, in linea con la prospettiva deweyana dell’educare attraverso l’azione (Dewey, 1986).

Il contrattista o la contrattista contribuisce inoltre al potenziamento del servizio di *Counselling* psicologico attraverso sedute online individuali, ampliando così l’accessibilità e la continuità del supporto offerto agli studenti e alle studentesse.

5.2.2. Laboratori nutrizione e salute

Le abitudini alimentari rappresentano uno degli aspetti che più facilmente cambiano con l’ingresso nel percorso universitario. Gli impegni accademici, gli orari irregolari, il consumo frequente di pasti fuori casa, la necessità di preparare autonomamente il cibo e la scoperta di nuove pietanze e preferenze incidono significativamente sul modo in cui studenti e studentesse si alimentano. L’adolescenza e la prima età adulta rappresentano fasi cruciali per l’autonomia alimentare in cui il cibo diventa anche un mezzo per esprimere bisogni emotivi, identità e rapporto con il proprio corpo (Dalla Ragione e Fava, 2024).

Allo stile di vita di individuale si aggiungono trasformazioni culturali più ampie: la diffusione di modelli alimentari globalizzati, l’aumento del consumo di cibi veloci e destrutturati e la coesistenza tra il mito del salutismo estetico e l’ampio ricorso al *trash food* (Martinengo e Gilli, 2019).

Le ricerche mostrano come la lontananza dalla famiglia e la gestione autonoma degli acquisti alimentari influenzino le scelte quotidiane: chi vive fuori sede tende a consumare meno frutta, verdura e alimenti freschi, e più bevande zuccherate, alcolici e cibi pronti. Il tempo limitato e la necessità di conciliare studio, lezioni e vita sociale favoriscono il ricorso a soluzioni

rapide ma meno salutari. Inoltre, anche le mense universitarie non sempre rispondono pienamente ai criteri di qualità e proporzione nutrizionale.

Tra gli studenti e le studentesse fuori sede rientrano anche i profili internazionali, che si trovano ad affrontare sfide ulteriori e più complesse, dovendo rinegoziare gusti, abitudini e pratiche alimentari in relazione ai prodotti disponibili nel contesto italiano e alle differenze culturali che caratterizzano il nuovo ambiente di vita.

In generale, le persone non basano il proprio consumo alimentare esclusivamente su bisogni di tipo fisiologico, ma la relazione con il cibo dipende anche da altri criteri come i fattori ambientali, che abbiamo appena descritto, il controllo del peso e la regolazione delle emozioni. Gli stili alimentari sono modalità ricorrenti utili a regolare i contatti quotidiani con il cibo e la quantità di alimenti consumati in relazione alla funzione che ricoprono per gli individui (Cavazza e Guidetti, 2020).

In alcuni casi, tali stili possono alterarsi fino a configurare disturbi del comportamento alimentare (DCA), spesso legati a pressione estetica, canoni corporei irrealistici, stress e conseguente malessere psicologico che rende frequente il ricorso a cibo consolatorio che sembra alleviare il disagio. Lo stress accademico, in particolare, è associato a un aumento del consumo di cibi grassi, dolci e snack, soprattutto in presenza di emozioni negative (Caso et al., 2020).

L'indagine *Chiedimi come sto* (Dazzi e Ingenito, 2022) evidenzia che il 23,7% degli studenti universitari ha avuto esperienza di DCA, con una maggiore incidenza tra studentesse, persone non binarie, studenti stranieri e chi ha vissuto forme di discriminazione.

Gli aspetti emotivi della vita accademica rivestono, dunque, un ruolo fondamentale anche nell'alimentazione degli studenti e delle studentesse. Allo stesso tempo, una buona qualità della dieta si associa a un miglior benessere psicologico. Sembra per cui che un'alimentazione sana ed equilibrata diminuisca i livelli di stress, contrastando depressione, ansia ed emozioni negative.

La complessità delle scelte alimentari in età universitaria rende evidente la necessità di proporre laboratori dedicati allo sviluppo della consapevolezza alimentare, finalizzati a comprendere cosa mangiamo, come migliorare la qualità della nostra dieta e in che modo tali scelte influenzino il nostro equilibrio psico-fisico. L'alimentazione non riguarda solo il soddisfacimento di bisogni materiali, ma rappresenta una dimensione essenziale della cura di sé. Come ricorda Maria Montessori (1956), la cura del corpo deve essere accompagnata da una cura dell'anima: il nutrimento non risponde unicamente a esigenze fisiologiche, ma apre la strada allo sviluppo emotivo e spirituale della persona. In questa prospettiva, promuovere una maggiore

consapevolezza alimentare significa sostenere un processo educativo più ampio, volto a integrare benessere psico-fisico e crescita personale.

Per la conduzione dei laboratori dedicati alla consapevolezza alimentare, novità introdotta a partire dalla seconda annualità del progetto (a.a 2025/2026), ci si avvale della collaborazione di un/una biologo/a nutrizionista. I laboratori si fondano sui principi della nutrizione antinfiammatoria (Sears, 2015), che evidenzia come l'equilibrio tra macronutrienti e il rapporto tra acidi grassi omega-6 e omega-3 possa modulare l'espressione dei geni coinvolti nei processi infiammatori che guidano le malattie croniche. Stabilizzare l'insulina, ridurre l'assunzione di omega-6 e favorire alimenti ricchi di omega-3 e polifenoli rappresentano elementi centrali di questo approccio.

Particolare attenzione viene dedicata anche agli effetti dei carboidrati ad alto carico glicemico, responsabili di oscillazioni glicemiche, cali di energia, aumento della fame e fenomeni come il *brain fog*, cioè una sensazione di annebbiamento mentale e una riduzione della concentrazione.

I laboratori sono articolati in più incontri tematici: “Principi di una dieta bilanciata antinfiammatoria”, volto a comprendere la combinazione corretta di macro e micronutrienti e il loro impatto sulla performance psicofisica; “Costruisci il tuo piatto perfetto”, dedicato alla progettazione di pasti equilibrati anche in prospettiva interculturale; “Cosa ci offre il mercato”, focalizzato sull'analisi critica dei prodotti disponibili e sulla lettura consapevole delle etichette. Il percorso si conclude con l'incontro “Nutrizione e longevità”, che rielabora criticamente i contenuti affrontati e analizza i modelli alimentari delle popolazioni più longeve, le *blue zones* (Buettner e Skemp, 2016), promuovendo strategie sostenibili per integrare abitudini salutari nella vita quotidiana.

Ai laboratori già descritti si aggiunge il laboratorio pratico “Cuciniamo!”, dedicato alla preparazione guidata di pasti equilibrati. Questa attività ha trovato poi piena valorizzazione nel Pranzo Sociale Interculturale, iniziativa che si svolge ogni anno presso l'Università per Stranieri di Perugia e che rappresenta un momento di incontro, scambio culturale e condivisione tra studenti e studentesse di diverse provenienze. In questa occasione, i e le partecipanti al laboratorio non solo presentano i piatti tipici del proprio Paese di origine, da loro stessi realizzati, ma, grazie al laboratorio nutrizionale introdotto quest'anno, hanno anche l'opportunità di condividere gli apprendimenti maturati e mettere a disposizione informazioni utili per la riproduzione delle ricette.

Integrare i laboratori con momenti spontanei di aggregazione studentesca è fondamentale per continuare a costruire una comunità attenta al benessere in tutte le sue forme, capace di sostenersi e crescere attraverso pratiche condivise.

Inoltre, in risposta al forte interesse manifestato, è stato introdotto un ulteriore appuntamento al programma: la “Gita al supermercato”, un’esplorazione guidata pensata per applicare sul campo i principi appresi, analizzare criticamente l’offerta alimentare e riconoscere le strategie di *marketing* che orientano le scelte di acquisto.

Un ulteriore *output* del percorso, oltre alla crescita in termini di consapevolezza alimentare, sarà la creazione di piani alimentari equilibrati dedicati agli studenti e alle studentesse internazionali, differenziati per area di provenienza, con l’obiettivo di integrare le loro abitudini e preferenze con l’offerta alimentare del territorio.

5.2.3. *Laboratori sportivi: Sentieri di benessere*

Parte centrale della progettazione MoEBIUS, già a partire dalla prima edizione, sono le attività sportive, che hanno garantito al progetto un incentivo economico ulteriore del 10% rispetto al valore del complessivo. L’importanza che esse ricoprono è da ricercare nella capacità di incentivare lo sviluppo della motivazione, favorire il senso di benessere grazie alla riduzione dello stress, al miglioramento del sonno e della condizione fisica.

Oltre ai chiari benefici a livello fisico, che possono giovare su chi, come gli studenti e le studentesse, passa svariate ore al giorno seduto o seduta, praticare sport contribuisce ad un miglioramento mentale e cognitivo in grado di prevenire o intervenire su situazioni di disagio psicologico.

Ad esempio, esiste una relazione significativa tra sport, bassi livelli di stress e ansia ed effetti benefici sulla sintomatologia depressiva (Mikkelsen et al., 2017). Oltre ad agire positivamente sugli stati depressivi, l’attività fisica può rappresentare una strategia per la promozione della salute mentale, essendo correlata alla capacità di prevenire l’insorgenza di patologie depressive (Mammen e Faulkner, 2013) o disturbi d’ansia (Kandola et al., 2018). L’esercizio fisico come l’attività aerobica (camminata, corsa, nuoto, zumba ecc.), infatti, sembra avere effetti ansiolitici e antidepressivi, contribuendo, inoltre, a proteggere dall’impatto negativo dello stress (Salmon, 2001).

Non sempre è necessario che l’attività praticata sia intensa in quanto si registrano miglioramenti a livello umorale anche dopo una semplice

passaggiata. Anche esercizi focalizzati su equilibrio e coordinazione motoria (come lo yoga) possono risultare benefici e persino una sola sessione settimanale di esercizi a bassa intensità, della durata di 5–10 minuti, può incentivare gli studenti a mantenere uno stile di vita attivo (Herbert, 2022).

Secondo le Linee guida OMS su attività fisica e sedentarietà (2020), i e le giovani e gli e le adolescenti dovrebbero svolgere un'attività fisica moderata o vigorosa, almeno tre volte alla settimana per una durata minima di 60 minuti. Lo studio di Hartescu, Morgan e Stevinson (2015), effettuato su un gruppo sperimentale, conferma che queste indicazioni contribuiscono alla diminuzione di depressione e ansia e inoltre sono sufficienti per migliorare la qualità del sonno e prevenire disturbi, quali l'insonnia.

I vantaggi dello sport non si esauriscono, però, sull'effetto che ha su ansia e stress. Esistono, infatti, delle influenze a livello cognitivo, come la correlazione tra attività fisica e attenzione (Vanhelst et al., 2016), sull'autopercezione fisica e sull'autostima dei giovani (Lubans et al., 2016).

In casi particolari, come quello degli studenti e delle studentesse con deficit di disturbo dell'attenzione, con o senza iperattività (ADHD), lo sport può ricoprire un ruolo importante di facilitatore per il funzionamento della persona (Corriero e Ascione, 2022). Gli effetti desiderati si possono ottenere sia con attività come corsa, ciclismo, danza e esercizio sul tapis roulant (Hill et al., 2011), sia tramite discipline come *yoga* e *tai chi* (Field, 2012).

Da non sottovalutare è anche il valore sociale delle attività sportive. Partecipare ad eventi che permettano di allontanarsi da contesti isolati e isolanti (come succede per chi fa esercizio in casa), aiuta le persone a creare nuovi legami, fare conoscenze e condividere un momento di gioco e impegno. L'interazione sociale è maggiormente garantita negli sport di squadra, nelle lezioni di gruppo e negli eventi aperti a tutti e tutte.

Per queste ragioni, risulta fondamentale creare un ulteriore spazio di cura dedicato alle discipline sportive tra gli studenti universitari e le studentesse universitarie, un tempo altro dalle attività accademiche in cui far lavorare principalmente il corpo. L'obiettivo del progetto è, infatti, sensibilizzare, informare, motivare e rendere attrattive sia le attività sportive che i movimenti della vita quotidiana.

Già dalla prima annualità MoEBIUS, l'Università per Stranieri di Perugia ha sviluppato, nell'ambito del laboratorio sportivo, un insieme articolato di attività investendo risorse dedicate per garantire un accesso ampio e gratuito ai servizi. Da un lato, l'attivazione di convenzioni con strutture sportive del territorio ha consentito a studenti, studentesse e dottorandi/e di praticare

discipline diversificate, tra cui fitness, nuoto e arrampicata, secondo modalità flessibili e inclusive, con un sistema di assegnazione attento anche alle condizioni economiche e personali. Dall'altro, l'organizzazione di percorsi di trekking culturale e naturalistico ha rappresentato un'estensione significativa dell'offerta, orientata non solo all'attività fisica, ma anche alla scoperta del territorio e alla valorizzazione del tempo condiviso all'aperto. In questa prospettiva, il laboratorio sportivo si è configurato non semplicemente come uno spazio di pratica motoria, ma come un dispositivo capace di incidere sui processi di integrazione, favorendo occasioni di socializzazione, confronto e costruzione di reti relazionali, particolarmente rilevanti per studenti e studentesse internazionali impegnati in percorsi di adattamento al contesto universitario.

Il laboratorio "Sentieri di benessere" propone dieci percorsi di trekking naturalistici e culturali, che attraversano alcuni dei luoghi più rappresentativi dell'Umbria, offrendo un'esperienza immersiva che unisce dimensioni ambientali, naturalistiche, escursionistiche e culturali. I partecipanti hanno così l'opportunità di esplorare sorgenti, corsi d'acqua e paesaggi rurali ricchi di biodiversità, di camminare lungo sentieri intrisi di miti, storia e tradizioni locali, di scoprire borghi, fontane e angoli verdi della città di Perugia e di percorrere cammini che collegano centri simbolici come Assisi e i luoghi di San Francesco, le piazze e le fontane di Perugia, il lago Trasimeno da Passignano, Narni e le Gole del fiume Nera, l'acquedotto romano di Spello. L'insieme dei percorsi permette di vivere il territorio in modo attivo, immersivo e consapevole, favorendo al tempo stesso benessere fisico, conoscenza culturale e costruzione di legami all'interno della comunità studentesca.

5.2.4. Laboratori per il benessere digitale

Lo spazio dedicato al benessere digitale nasce dall'esigenza di promuovere una relazione più equilibrata e consapevole con le tecnologie, in un contesto in cui la connessione costante e l'uso intensivo dei dispositivi digitali possono generare forme di dipendenza o disagio. Le ricerche più recenti mostrano come alcuni comportamenti sempre più diffusi, come la FoMO, il Phubbing e la Nomofobia, siano segnali di un rapporto non del tutto equilibrato con il digitale. La FoMO (Casale e Fioravanti, 2020), descrive quella sensazione di ansia o inquietudine che nasce dal timore di essere esclusi da esperienze sociali significative, spingendo a controllare continuamente ciò che fanno gli altri sui social. Il *phubbing* (Guazzini et al., 2019) si manifesta

come un disturbo della comunicazione che interferisce nelle interazioni faccia a faccia, accompagnato da un uso compulsivo del telefono e dalla difficoltà a distaccarsene. La *nomofobia* (Bragazzi e Del Puente, 2014), si manifesta come un vero e proprio disagio legato alla possibilità di rimanere senza connessione o senza accesso allo smartphone, con la paura di non poter comunicare, informarsi o essere raggiunti.

Questi fenomeni, sempre più riconosciuti e diffusi, mostrano come l'uso della tecnologia possa influenzare non solo le abitudini quotidiane, ma anche il benessere emotivo e relazionale, rendendo necessario sviluppare una maggiore consapevolezza nell'utilizzo degli strumenti digitali.

In questo quadro, risulta necessario educare alla consapevolezza tecnologica, favorendo un uso più sano e intenzionale degli strumenti digitali. L'obiettivo è quello di aiutare studenti e studentesse a riconoscere i segnali di disagio legati alla connessione costante, a sviluppare strategie di autoregolazione e a riscoprire il valore della presenza e della comunicazione autentica, non rinunciando alla tecnologia, ma imparando a integrarla nella vita quotidiana in modo sostenibile.

A questo proposito, nell'ottobre 2025 è stato organizzato il Digital Detox Day, un'iniziativa rivolta all'intera comunità studentesca con l'obiettivo di promuovere una pausa consapevole dall'uso di smartphone, computer e tablet, invitando a riscoprire il valore del tempo, delle relazioni e del benessere psicologico. La giornata si è aperta con l'inaugurazione dello "Spazio Benessere", l'Aula Monia Andreani. A seguire, il programma ha previsto diversi laboratori esperienziali, momenti di confronto e attività dedicate alla cura di sé, tra cui un workshop creativo, uno sportello sulla qualità del sonno e la creazione di un angolo lettura. Durante l'evento, i partecipanti sono stati invitati a consegnare temporaneamente i propri dispositivi digitali, custoditi in un'apposita scatola: un gesto simbolico che ha favorito la piena immersione nell'esperienza e stimolato una riflessione condivisa sull'importanza della disconnessione temporanea dai dispositivi, a favore della riconnessione con il proprio benessere personale.

Un ulteriore aspetto nell'ambito del benessere digitale riguarda l'accesso alle informazioni, un tema particolarmente sensibile per gli studenti e le studentesse internazionali. L'ingresso in un nuovo sistema universitario implica infatti la necessità di orientarsi tra molteplici canali comunicativi: il sito istituzionale, le piattaforme didattiche, i servizi di segreteria online, i social e gli strumenti di comunicazione interna. Spesso, tali strumenti presentano linguaggi, logiche e strutture non immediatamente intuitive. Questa complessità

può generare incertezza, rallentare i processi di orientamento e rendere più difficile reperire e interpretare informazioni essenziali per la vita accademica quotidiana, come scadenze, procedure amministrative, modalità d'esame o risorse per lo studio (Ranieri e Gaggioli, 2025). Per chi arriva da contesti culturali e formativi differenti, tali difficoltà possono amplificarsi, trasformando la gestione del digitale in una fonte di stress anziché in un supporto. Da qui nasce la necessità di uno spazio dedicato al benessere digitale, che non si limiti a trasmettere competenze tecniche, ma che aiuti a sviluppare familiarità, sicurezza e autonomia nell'uso degli strumenti, favorendo un accesso più equo e consapevole alle informazioni e alla vita universitaria.

Nella prima annualità del progetto MoEBIUS i facilitatori e le facilitatrici, studenti e studentesse *senior* che hanno ricevuto la formazione sperimentale, hanno attivato il laboratorio digitale "Connessioni smart", nato per rispondere al crescente bisogno di potenziare le competenze digitali della comunità studentesca. Il laboratorio, aperto a tutti e tutte, ha offerto un supporto concreto all'utilizzo delle principali piattaforme universitarie, dei software necessari per lo studio, dei servizi bibliotecari online e dei siti istituzionali che raccolgono informazioni essenziali per la vita accademica. L'iniziativa si è inserita in una visione più ampia di benessere digitale, inteso non solo come acquisizione di abilità tecniche, ma come condizione fondamentale per garantire accessibilità, autonomia e partecipazione consapevole alla formazione.

Gli incontri, organizzati secondo un calendario strutturato, hanno affrontato temi quali l'uso delle piattaforme di Ateneo LOL ed ESSE3, la gestione dell'e-mail istituzionale, la consultazione del sito di Ateneo, l'impiego degli strumenti Microsoft 365, le tecnologie per lo studio e la biblioteca digitale. Per rendere i contenuti sempre reperibili e fruibili anche da chi, per motivi personali o accademici, non poteva partecipare agli incontri sincroni, i facilitatori hanno inoltre realizzato brevi video-pillole, rese disponibili in modo permanente attraverso i canali istituzionali dell'Ateneo.

L'offerta dedicata al benessere digitale si è poi arricchita con l'introduzione di laboratori specifici intitolati "Benessere digitale: promuovere un uso consapevole delle tecnologie", condotti da esperti del settore. L'obiettivo è favorire una comprensione critica dell'impatto che gli strumenti digitali esercitano sui processi educativi, stimolando una riflessione condivisa tra docenti e studenti. Attraverso esempi concreti tratti dal contesto universitario, gli incontri invitano a considerare il digitale non come un semplice mezzo operativo, ma come un ambiente di apprendimento da gestire con attenzione e responsabilità. Promuovere il benessere digitale significa, dunque, sviluppare

una cultura tecnologica capace di mettere al centro il benessere di chi apprende e di chi insegna, sostenendo pratiche didattiche più consapevoli, critiche e orientate alla qualità dell'esperienza formativa.

5.2.5. Laboratori sul sonno: Dormire bene per vivere meglio

Il sonno rappresenta uno degli aspetti più sensibili ai cambiamenti che accompagnano l'ingresso nel percorso universitario. La transizione da una vita scandita da ritmi familiari e scolastici a una gestione autonoma dei propri tempi comporta una riorganizzazione profonda delle abitudini quotidiane. Studentesse e studenti devono imparare a bilanciare impegni accademici, responsabilità, impegni personali ed equilibrio emotivo, e questo processo può facilmente alterare routine consolidate, incidendo su meccanismi fisiologici fondamentali come il riposo notturno.

Sebbene sia diffusa l'idea che la scarsa qualità del sonno derivi principalmente da uno stile di vita universitario irregolare e da attività notturne, le dinamiche coinvolte risultano più articolate. Le difficoltà organizzative, il carico emotivo, l'attività fisica e l'uso di dispositivi elettronici sono alcune delle variabili che concorrono infatti a modificare i ritmi sonno-veglia, configurando un fenomeno multifattoriale che merita un'analisi attenta e approfondita.

Le problematiche del sonno, nelle loro forme lievi o più gravi e persistenti, rappresentano condizioni in cui risultano frequentemente coinvolti ansia e stress, fattori particolarmente diffusi nel contesto accademico. Tra i disturbi più comuni si colloca l'insonnia, che può manifestarsi in forma acuta, tipicamente di breve durata e legata a fattori circostanziali quali stress, cambiamenti della routine, condizioni ambientali (calore, luce, comfort del letto) o eventi emotivamente rilevanti, oppure in forma cronica. Quest'ultima viene diagnosticata quando i sintomi persistono per oltre quattro settimane ed è caratterizzata da difficoltà di addormentamento, mantenimento del sonno o da un riposo non ristoratore (Costa e Silva, 2006). Tra le cause più frequenti dell'insonnia cronica rientrano i disturbi psichiatrici, dell'umore e d'ansia, gli attacchi di panico, così come forme transitorie di insonnia non trattate che evolvono in quadri persistenti.

Nella prima età adulta in particolare, ulteriori fattori ambientali possono contribuire a un sonno disfunzionale. Tra questi, l'*overload* informativo e digitale (Wacks e Weinstein, 2021), ovvero l'eccesso di stimolazioni cognitive che altera il rilascio di melatonina e mantiene il cervello in uno stato di

iperattivazione; l'esposizione prolungata a schermi LED (Tosini et al., 2016) che ritarda la produzione di melatonina e sposta l'orologio biologico; la riduzione dell'attività fisica (Redondo-Flórez et al., 2022) e la scarsa esposizione alla luce naturale.

Nel contesto accademico, un ruolo rilevante è svolto dallo stress legato alla performance e dall'ansia da esame, che compromettono la regolazione emotiva necessaria a un sonno indisturbato e alimentano la convinzione che il riposo sottragga tempo alla produttività, favorendo così il mantenimento di abitudini disfunzionali. La riduzione delle ore di sonno, a sua volta, intensifica lo stato di stress e contribuisce a un peggioramento complessivo della qualità della vita e del benessere psicofisico, oltre a determinare un calo delle prestazioni e una compromissione dei processi cognitivi. Il rapporto tra ansia, stress, disturbi del sonno, rendimento accademico e benessere si configura come un meccanismo complesso e ricorsivo, assimilabile a un circolo vizioso.

Infatti, il sonno svolge un ruolo fondamentale per la vita e il benessere delle persone, assolvendo a funzioni quali il risparmio energetico, la rimozione delle neurotossine, il consolidamento mnestico e la funzione ristorativa (Ficca e Fabbri, 2019).

La privazione di sonno, anche transitoria, è in grado di compromettere il funzionamento quotidiano riducendo visibilmente attenzione e concentrazione, ostacolando le decisioni, peggiorando le prestazioni e alterando la regolazione emotiva. Tuttavia, gli effetti non si limitano al breve termine: un sonno insufficiente o disturbato costituisce un fattore di rischio per numerose condizioni croniche e per lo sviluppo di disturbi del sonno, i quali hanno conseguenze tanto sulla dimensione fisica quanto su quella cognitiva-psicologica della persona.

Sul piano fisico, la privazione aumenta il rischio cardiovascolare, favorisce diabete di tipo 2, incrementa i livelli di cortisolo, contribuisce all'aumento di peso e indebolisce il sistema immunitario.

Per quanto riguarda il piano cognitivo, tra gli effetti della restrizione di sonno gli studi rilevano dei deficit a carico della memoria (Cousins et al., 2018), del controllo inibitorio (Drummond et al., 2006), della capacità di apprendimento (Curcio et al., 2006) e dell'attenzione sostenuta (Hudson et al., 2020). Sul piano emotivo invece la mancanza di sonno incide negativamente su umore e ansia (Costa e Silva, 2006), ed è associata allo sviluppo di disturbi depressivi, ansiosi e neurodegenerativi.

Tutti questi studi hanno mostrato che l'aumento della sonnolenza diurna, conseguenza di una scarsa qualità del sonno, può compromettere seriamente

il funzionamento cognitivo e il rendimento comportamentale degli studenti. La performance accademica e il benessere degli studenti e delle studentesse sono, per questo, chiaramente legati alle abitudini del sonno e ai livelli di sonnolenza diurna.

Negli ultimi dieci anni i disturbi del sonno hanno registrato un incremento costante: si stima che il 50% degli adulti, in un qualsiasi momento della propria vita, presenti uno o più problemi legati al sonno. Parallelamente, nel 2025 circa il 40% degli e delle adolescenti ha sperimentato difficoltà riconducibili al sonno.

Nel contesto accademico, tali problematiche risultano particolarmente diffuse in alcuni gruppi: le donne (Toscano-Hermoso et al., 2020), gli studenti e le studentesse non binari/e, le persone che hanno vissuto forme multiple di discriminazione o bullismo e coloro che durante la pandemia hanno sperimentato un peggioramento della propria condizione economica o familiare (Dazzi e Ingenito, 2022).

Inoltre, dai dati di una ricerca condotta presso l'Università per Stranieri di Perugia, ancora in fase di pubblicazione, emerge che anche gli studenti e le studentesse internazionali vivono particolari problematiche legate al sonno, influenzate dal cambio di contesto culturale. Quando una persona si inserisce per un periodo prolungato in una nuova cultura eventuali discrepanze tra i ritmi sonno-veglia della cultura di origine e quelli della cultura di arrivo possono generare un significativo *mismatch*. Se tale disallineamento persiste nel tempo, può produrre effetti negativi sul benessere e sulla salute complessiva.

In questo quadro, lo studio si propone di indagare la qualità del sonno, la sonnolenza diurna e le difficoltà attentive negli studenti e nelle studentesse universitari/e italiani/e ed internazionali, oltre a esaminare la prevalenza dello stress acculturativo e i suoi determinanti.

I primi risultati hanno mostrato che gli studenti e le studentesse internazionali presentano livelli più elevati di disturbi del sonno, caratterizzati da una qualità del sonno peggiore e da maggiori livelli di insonnia subclinica, insieme a disturbi diurni, quali difficoltà attentive e marcata sonnolenza diurna. Questi elementi suggeriscono che il processo di adattamento culturale può incidere in modo significativo sui ritmi sonno-veglia e, di conseguenza, sul funzionamento quotidiano.

Alla luce delle evidenze raccolte, in un'università che si impegna attivamente nella promozione del benessere psico-fisico, diventa imprescindibile prevedere spazi di dialogo e tempi dedicati alla sensibilizzazione e alla formazione sul tema del sonno. In questa direzione si colloca il laboratorio

“Dormire bene per vivere meglio”, un percorso rivolto alla promozione del benessere psico-fisico attraverso la salute del sonno, condotto da una psicologa e psicoterapeuta, collaboratrice del progetto MoEBIUS.

Il laboratorio, articolato in tre incontri teorico-pratici, propone agli studenti e alle studentesse un percorso strutturato di approfondimento dedicato al sonno e ai fattori che ne influenzano la qualità. L’iniziativa offre una panoramica completa sul funzionamento dei ritmi sonno-veglia, sulle principali pratiche di igiene del sonno e sui disturbi che possono comprometterlo, esplorando al contempo il legame tra sonno, memoria e processi di apprendimento. Accanto ai contenuti teorici, il laboratorio integra momenti applicativi che consentono ai e alle partecipanti di sperimentare strumenti concreti per migliorare il proprio benessere: dalle tecniche di rilassamento alle strategie per la gestione delle preoccupazioni serali (*worry time*), fino all’utilizzo dei diari del sonno come mezzo per monitorare e comprendere le proprie abitudini.

Questo approccio combinato, che alterna conoscenze scientifiche e attività esperienziali, mira a favorire una maggiore consapevolezza dei comportamenti che incidono sulla qualità del riposo e a promuovere cambiamenti sostenibili nelle routine quotidiane. L’obiettivo è quello di accompagnare gli studenti e le studentesse verso una gestione più equilibrata del sonno, con ricadute positive non solo sul benessere psicofisico, ma anche sulla capacità di concentrazione, sulla memoria e, più in generale, sulla qualità della vita universitaria.

5.3. Mediazione della cura: i laboratori interculturali

Come visto nei paragrafi precedenti, il facilitatore o la facilitatrice opera come ponte verso gli spazi e i tempi della cura, aiutando gli studenti e le studentesse a orientarsi, a trovare risorse e a vivere l’università in modo più accessibile e sostenibile. In una fase successiva, però, questa figura non si limita più a mediare l’accesso alla cura: diventa essa stessa oggetto e luogo di mediazione del benessere. Ciò avviene nel momento in cui il facilitatore o la facilitatrice accompagna gli studenti e le studentesse in percorsi di riflessione sui temi della relazione interculturale, della comunicazione e della convivenza tra diversità, creando spazi protetti in cui sperimentare forme di incontro autentico.

In questo senso, il facilitatore non solo semplifica l’accesso agli spazi, ma incarna un ambiente in cui la cura si esercita concretamente: attraverso

l'ascolto, la sospensione del giudizio e la costruzione di un clima collaborativo. Questo ruolo diventa particolarmente rilevante in una comunità universitaria plurale e multiculturale, dove le difficoltà comunicative e relazionali, già presenti nelle interazioni quotidiane tra individui, possono intensificarsi quando la distanza culturale è ampia e i codici impliciti non sono condivisi.

Il facilitatore o la facilitatrice interviene proprio in questa connessione, rendendo possibile un incontro che, altrimenti, rischierebbe di tradursi in incomprensioni, disagio e persino in rifiuto al confronto. La sua presenza rafforza il valore delle relazioni e del supporto sociale come fattori protettivi del benessere universitario, riconoscendo che la cura non si esprime solo attraverso gli spazi fisici, ma anche attraverso le interazioni quotidiane, l'ascolto attivo e le pratiche collaborative. Il facilitatore o la facilitatrice aiuta quindi a tradurre linguaggi, aspettative e pratiche, e contribuisce a costruire un ambiente in cui ogni studente e ogni studentessa possa sentirsi riconosciuto/a, sostenuto/a e parte della comunità.

Gli studenti e le studentesse internazionali rappresentano oggi una componente sempre più significativa e complessa della popolazione universitaria. L'Università per Stranieri di Perugia si distingue non solo per la sua capacità di aprirsi al mondo e costruire reti di cooperazione internazionale, ma anche per la sua vocazione a generare sul territorio perugino una realtà multiculturale viva, inclusiva e orientata al dialogo, alla conoscenza e alla pace. Questa identità si riflette nella composizione del corpo studentesco: secondo il ranking dell'agenzia Talents Venture, gli studenti stranieri costituiscono il 28,4% degli iscritti, collocando l'Ateneo al primo posto in Italia per livello di internazionalizzazione. Anche a livello nazionale, la tendenza è in crescita: nell'a.a. 2024/2025 gli studenti internazionali iscritti nelle università italiane superano i 100.000, come attestano i dati del Ministero dell'Università e della Ricerca.

È importante sottolineare che queste statistiche considerano esclusivamente gli studenti che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria all'estero e che completano in Italia un intero ciclo di studi. Tuttavia, la dimensione internazionale degli atenei è alimentata anche da altre categorie di studenti, come i partecipanti ai programmi Erasmus in entrata, gli iscritti e le iscritte a corsi di laurea a doppio titolo, i beneficiari e le beneficiarie del progetto UNICORE promosso dall'UNHCR per offrire corridoi universitari sicuri ai giovani rifugiati, e i borsisti e le borsiste MAECI sostenuti dal Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Queste presenze, pur non sempre registrate nelle statistiche ufficiali, contribuiscono in

modo determinante a delineare il profilo internazionale e multiculturale delle università italiane.

Tutti questi studenti e studentesse portano con sé bisogni formativi e di vita che richiedono un'attenzione specifica e risposte istituzionali adeguate, capaci anche di valorizzare la pluralità culturale come autentica risorsa educativa e comunitaria. Se, in generale, l'ingresso nel mondo universitario può generare difficoltà tali da produrre stress e mettere a rischio il benessere individuale, psicofisico e relazionale, ciò risulta ancora più evidente e impattante per gli studenti internazionali, spesso immersi per la prima volta in un contesto linguistico e culturale distante da quello di origine, costretti a negoziare inoltre la propria identità per adattarsi a un nuovo contesto sociale.

In questa circostanza, più che in tutti gli altri studenti e le altre studentesse, fattori individuali e ambientali si intersecano e sovrappongono fino a costituire un complesso di barriere al successo accademico e al benessere. Lo studente o la studentessa internazionale, oltre ad affrontare le sfide di apprendimento, socializzazione e gestione della quotidianità, condivise con i colleghi italiani e le colleghe italiane, deve familiarizzare con la lingua, gli usi e le tradizioni, i diversi codici comportamentali culturali e non verbali, i cambiamenti di ruolo e i conflitti di valori con la cultura ospitante (Reynolds e Constantine, 2007).

L'immersione nel contesto culturale, così come il semplice contatto diretto con un uso specifico della lingua, non sono di per sé sufficienti per favorire l'apprendimento significativo e l'interiorizzazione di determinati schemi; anzi, in alcuni casi l'esposizione culturale può risultare persino controproducente, generando pressioni o disallineamenti che ostacolano il processo. Da questa difficoltà ne deriva una particolare situazione di stress, definita stress acculturativo (Berry, 1997, 2006), che si caratterizza per difficoltà psicologiche e disagi fisici legati allo sforzo di adattamento ai nuovi ambienti culturali. Complice di questa sensazione è la mancanza di figure di riferimento e di una rete di relazioni in grado di sostenere e alleggerire, attraverso la condivisione e la comprensione, il carico emotivo. Infatti, anche il supporto sociale è considerato come una possibile barriera al benessere e al successo accademico. Al contrario, nel caso in cui esista e sia percepita dalla persona una forma di supporto da parte dell'ambiente e degli altri individui, questo favorisce lo sviluppo di strategie di coping e di un atteggiamento resiliente.

Il supporto sociale può assumere diverse forme, distinguibili in tipologie di aiuto emotive e strumentali (Rose e Campbell, 2000). I supporti emotivi si manifestano attraverso empatia, ascolto e cura, mentre quelli strumentali consistono nella condivisione di beni materiali o nell'offerta di servizi

concreti. In contesti che si caratterizzano per mutevolezza e novità, come quello universitario, risulta fondamentale per il benessere psicofisico poter contare su persone che possano fungere da punti di riferimento (Botta, 2025), non solo pratici, ma anche di sostegno emotivo, come possono essere i facilitatori e le facilitatrici.

Nell'a.a 2024/2025 i facilitatori e le facilitatrici alla pari si sono concentrati particolarmente sui bisogni linguistici degli studenti e delle studentesse internazionali e quindi nell'organizzazione di percorsi didattici finalizzati al potenziamento delle competenze linguistiche in italiano. Il rafforzamento delle competenze linguistiche costituisce, infatti, una condizione essenziale per la piena partecipazione alla vita accademica. Come evidenziato dalla letteratura specialistica (ad es. Mezzadri, 2016; Samu e Scaglione, 2024), il possesso di un livello B1/B2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), di cui gli studenti e le studentesse internazionali devono essere in possesso al momento dell'iscrizione ai corsi di laurea in atenei italiani, non garantisce una piena capacità di partecipazione efficace alle attività accademiche. Ciò è giustificato dalla distinzione classica proposta da J. Cummins tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). Gli studenti e le studentesse internazionali devono infatti acquisire competenze linguistiche non solo funzionali alla comunicazione quotidiana, ma anche quelle più complesse e astratte necessarie per affrontare con successo percorsi ad alto carico cognitivo, come lo studio universitario.

Gli studenti e le studentesse internazionali devono quindi sviluppare un insieme articolato di competenze e abilità specifiche per la comunicazione accademica, che comprende la comprensione dei generi testuali specialistici, l'interazione in aula, la presa di appunti, la produzione scritta di elaborati scientifici e la partecipazione a discussioni e dibattiti.

Tuttavia, l'intervento di cura e supporto del facilitatore o della facilitatrice non può limitarsi al solo piano linguistico, poiché la lingua porta con sé una serie di elementi esterni al sistema che, in assenza di riferimenti interpretativi, rischiano di non essere compresi o addirittura fraintesi. Per sviluppare una competenza comunicativa efficace in contesti interculturali è necessario integrare la componente linguistica con quella extralinguistica, che comprende aspetti cinesici, prossemici, oggettemici e vestemici, e con una solida competenza sociolinguistica e (inter)culturale (Balboni e Caon, 2015), intesa come la consapevolezza delle possibili influenze dei valori culturali nella comunicazione (ad es. concetto di tempo, status e gerarchia, sfera religiosa).

Questa competenza non è prerogativa degli studenti e delle studentesse internazionali. Vivere in un contesto multiculturale non può essere considerato un elemento accessorio, in cui basta l'immersione per poter governare e comprendere la diversità; richiede invece un impegno quotidiano fatto di consapevolezza, responsabilità e capacità di leggere criticamente le proprie azioni e interazioni. Senza un adeguato lavoro di riflessione, infatti, i comportamenti individuali possono generare malessere e sfociare in episodi di razzismo e ingiustizia sociale, fenomeni purtroppo sempre più diffusi che hanno una particolare incidenza sul benessere psicologico (Williams e Etkins, 2021).

L'esplorazione delle differenze tra le lingue e le culture non serve soltanto a prevenire il malinteso: rappresenta anche un serbatoio inesauribile di stimoli, curiosità e motivazione in ogni fase della vita (Samu e Scaglione, 2024). Quando questo confronto si apre a mondi nuovi e lontani, diventa un'occasione preziosa per la crescita personale e per la scoperta autentica dell'altro, ampliando prospettive e sensibilità interculturali.

Per questo, valorizzare la diversità culturale e accompagnare gli studenti e le studentesse verso lo sviluppo di una competenza comunicativa interculturale solida rappresenta una condizione essenziale per garantire inclusività e benessere all'interno del contesto accademico. Assumere una prospettiva interculturale significa adottare un atteggiamento costante e consapevole, capace di riconoscere la ricchezza insita nelle differenze, evitando ogni forma di omologazione e favorendo un'interazione piena, fluida e rispettosa tra culture diverse.

Tuttavia, la competenza comunicativa interculturale non può essere semplicemente insegnata in modo trasmissivo; può però essere modellata, offrendo strumenti e occasioni affinché ciascuno possa costruire gradualmente la propria, attraverso esperienze, osservazioni e riflessioni critiche. Per svilupparla è necessario coltivare un atteggiamento di osservazione consapevole, sapendo relativizzare il proprio punto di vista e sospendere il giudizio, anch'esso radicato nel proprio schema culturale, praticando ascolto attivo e una comunicazione connotata emotivamente.

Educare all'interculturalità implica il mettere al centro la formazione alla tolleranza, al confronto, alla mediazione e alla capacità di incontrare e riconoscere le differenze (Ciliberti, 2022). Allo stesso modo, coltivare la competenza comunicativa interculturale significa creare le condizioni per interagire in modo efficace tra persone provenienti da culture diverse, riducendo i rischi di incomprensione legati a differenze culturali, stereotipi e aspettative implicite.

In questa prospettiva, la mediazione della cura esercitata dal facilitatore o dalla facilitatrice assume un ruolo decisivo: sostiene la costruzione di

relazioni rispettose, consapevoli e orientate al benessere condiviso, attraverso l'orientamento alla interculturalità. Tale pratica contribuisce a rendere l'ambiente universitario uno spazio realmente inclusivo e capace di valorizzare la pluralità culturale.

A questo scopo, nella prima annualità del progetto MoEBIUS è stato avviato, da parte dei facilitatori e delle facilitatrici che conducevano le lezioni di lingua, il laboratorio “Cultura: connessioni in movimento” a integrazione della didattica in classe. Il percorso è stato strutturato in incontri tematici dedicati all'interculturalità, pensato per stimolare il dialogo tra studenti e studentesse internazionali e italiani/e e per favorire la conoscenza dei luoghi, degli spazi e dei servizi dell'Ateneo e della città.

Sulla base di questa esperienza, il laboratorio interculturale dell'a.a. 2025/2026 riprende e amplia tale impostazione, proponendo una serie di appuntamenti mirati a creare occasioni di confronto e riflessione guidata su temi cruciali per la vita accademica e quotidiana in un contesto multiculturale. L'obiettivo generale è quello di esplorare la pluralità culturale, ridurre il malessere derivante da difficoltà comunicative e relazionali e migliorare l'esperienza universitaria nel suo complesso.

Il primo incontro, “Stop didattico. Cosa festeggiamo?”, è dedicato alla scoperta delle festività italiane e delle loro radici storiche e culturali. Attraverso il confronto con le principali celebrazioni tradizionali e religiose dei Paesi di provenienza dei e delle partecipanti, l'incontro permette di riflettere sull'adattamento al calendario accademico italiano e di co-progettare attività da svolgere durante le festività, favorendo così un senso di appartenenza e partecipazione. L'esito finale dell'attività è la realizzazione di un calendario festivo internazionale, prodotto collettivamente dai partecipanti e successivamente esposto in Aula Monia Andreani.

Il secondo appuntamento, “Formale o informale, l'importante è chiedere: guida alle relazioni di supporto in Ateneo”, affronta il tema dei diversi livelli di formalità nella comunicazione accademica. Si esplorano le modalità più efficaci per rivolgersi al personale universitario, dalla scrittura delle e-mail alla gestione degli appuntamenti in presenza, tramite attività di *role play* per simulare tanto il comportamento verbale quanto l'atteggiamento extralinguistico. L'obiettivo è fornire competenze pratiche per orientarsi nelle relazioni istituzionali, spesso fonte di incertezza per chi proviene da sistemi culturali con differente concezione di formalità e informalità e di gerarchia di ruolo.

L'incontro “Cinema, aperitivo o...? Cosa fare nel tempo libero”, invita a riflettere sulle diverse concezioni di tempo libero nelle culture di

provenienza e a conoscere le opportunità ricreative offerte dal territorio perugino. L'attività include una passeggiata esplorativa in città alla scoperta di teatri, cinema, musei, parchi, negozi e luoghi di socialità, con l'intento di favorire il radicamento territoriale e la costruzione di reti informali di supporto. A seguire, è prevista la scelta condivisa e la visione di un film al Cinema Méliès. L'esperienza cinematografica diventa occasione per osservare rappresentazioni culturali, discutere temi già emersi e rafforzare la coesione del gruppo attraverso un'attività culturale condivisa.

Il laboratorio "Come ci dipingono? Viaggio artistico tra pregiudizi e stereotipi culturali" affronta invece il tema della rappresentazione delle culture nei media e nella vita quotidiana. Attraverso attività artistiche di pittura e ritratto, discussioni sulle narrazioni mediatiche e la condivisione di esperienze legate alle microaggressioni, i e le partecipanti sono guidati/e a riconoscere e decostruire stereotipi e pregiudizi, sviluppando una maggiore consapevolezza sulle categorie mentali di base culturale.

Infine, l'incontro "...che al mercato mio padre comprò. Una mattina a Pian di Massiano" propone un'attività esperienziale presso il mercato cittadino. Attraverso un gioco tra i banchi e il confronto sulle scelte di acquisto dei partecipanti, l'esperienza permette di osservare pratiche d'acquisto quotidiane, guidate da preferenze culturali, esplorare abitudini alimentari e stimolare il dialogo interculturale in un contesto informale e dinamico.

L'intero percorso si fonda su modalità laboratoriali di tipo cooperativo ed esperienziale che consentono di vivere attivamente la diversità come risorsa, promuovendo lo sviluppo di competenze interculturali attraverso l'esperienza diretta e la partecipazione.

Un contesto universitario attento alla diversità, rappresentato in questo caso dal facilitatore o dalla facilitatrice, che favorisce un mutuo scambio di apprendimenti dalle altre culture e dalle altre visioni del mondo, trasforma così la pluralità in una risorsa generativa di benessere, dimostrando la capacità di ampliare prospettive, rafforzare e promuovere relazioni più aperte, profonde, curiose e rispettose e al contempo di rafforzare il senso di appartenenza a una comunità dedicata alla propria cura.

Allegati

Allegato 1 - Modello di scheda del tutor facilitatore



Ministero
dell'Università
e della Ricerca



PRO-BEN



Università
per Stranieri
di Perugia



SCHEDA FACILITATORE – RESOCONTO ATTIVITÀ SVOLTE

NOME E COGNOME	
Corso/ specificità	
REFERENTI	
Ore incarico e periodo	
Periodi di indisponibilità	

Attività – ambiti di intervento

Dimensione Autonomia/Orientamento (struttura universitaria, sito web ateneo, intermediazione con gli Uffici competenti e servizi specialistici, gestione amministrativa).

Dimensione Comunicazione/Linguaggio (miglioramento e il consolidamento delle competenze in lingua italiana).

Dimensione Socializzazione/Integrazione/Relazione (favorire occasioni di socializzazione e conoscenza della città attraverso attività ricreative e culturali, attivazione rete di sostegno e risorse personali/istituzionali).

Dimensione Cognitiva/dell’Apprendimento (sostegno allo studio delle discipline curriculari per l’acquisizione di un metodo di studio, organizzazione del materiale, pianificazione calendario esami, individuazione di software specifici).

Progettazione e descrizione attività svolte

1 STUDENTE – Nome e Cognome – Corso

Canale invio:
Motivazione richiesta intervento:
Data inizio/fine intervento:
Esito intervento:
Totale ore:

Attività – Ambiti di Intervento	Azione	Data	Ore

2 STUDENTE – Nome e Cognome – Corso

Canale invio:
Motivazione richiesta intervento:
Data inizio/fine intervento:
Esito intervento:
Totale ore:

Attività/Ambiti di Intervento	Azione	Data	Ore

3 STUDENTE – Nome e Cognome – Corso

Canale invio:
Motivazione richiesta intervento:
Data inizio/fine intervento:
Esito intervento:
Totale ore:

Attività/Ambiti di Intervento	Azione	Data	Ore

1 GRUPPO STUDENTI – Corso - Livello

Canale invio:
Motivazione richiesta intervento:
Data inizio/fine intervento:
Esito intervento:
Totale ore:

Studente	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore

2 GRUPPO STUDENTI – Corso - Livello

Canale invio:
Motivazione richiesta intervento:
Data inizio/fine intervento:
Esito intervento:
Totale ore:

Attività – ambito di intervento:										
Stu- dente	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore	Data Ore

Monitoraggio rilevanze supervisione e coordinamento

DATA	OGGETTO DELL'INCONTRO	AZIONI FUTURE CONCORDATE

RELAZIONE FINALE

Riepilogo ore facilitatore

	Ore parziali e totali	
Facilitazione	Studente 1	
	Studente 2	
	Studente 3	
	Gruppo	
Supervisione/ Coordinamento		
Formazione		

Resoconto attività svolte

Criticità e suggerimenti per il miglioramento delle azioni future

Allegato 2 - Elenco giochi da tavola presenti nella Ludoteca collocata in Aula Monia Andreani

Nome Gioco	Numero Giocatori	Durata	Caratteristiche principali
<i>Twisty</i>	2-4	20 min.	Gioco di strategia: raccogliere i cubi colorati prima degli altri.
<i>Concept</i>	4-12+	40 min.	Gioco linguistico: scegli una parola, gli avversari devono indovinarla.
<i>Tsuro, il gioco del sentiero</i>	2-8	15-20 min.	Gioco di tessere: resta il più a lungo possibile sul percorso.
<i>Nome in codice</i>	4-8	15 min.	Gioco linguistico: impara termini italiani e ucraini.
<i>Coatl</i>	1-4	30-60 min.	Gioco di carte e costruzioni: scegli i pezzi, guadagna i punti e crea il tuo <i>coatl</i> .
<i>Dixit Odyssey</i>	3-12	30 min.	Gioco linguistico: un narratore racconta una storia, i giocatori scelgono carte adatte alla storia raccontata.
<i>Curators</i>	1-4	45 min.	Gioco di tessere: seleziona le azioni giuste e raccogli i gettoni, diventa il curatore migliore.
<i>BANG! La pallottola</i>	3-8	20-40 min.	Gioco di carte: fuorilegge vs sceriffo, usa le tue carte per vedere chi vincerà.
<i>Ticket to ride - Europa</i>	2-5	30-60 min.	Gioco di strategia: cerca di collegare le maggiori stazioni europee, accumulando le varie carte disponibili.
<i>Secret identity</i>	3-8	30 min.	Gioco di carte: indovina le carte-icona degli altri giocatori.
<i>Quick stop</i>	2-7	15 min.	Gioco di carte e linguistico: 5 lettere, un tema, devi finire tutte le tue lettere.
<i>Doctor Rat</i>	2-7	30 min.	Gioco di carte: impara a mangiare più sano... sotto forma di ratto!
<i>Carcassonne</i>	2-5	35 min.	Gioco di simulazione e costruzione: costruisci il tuo villaggio.
<i>Il camaleonte</i>	3-8	15 min.	Gioco di strategia: trova il camaleonte, l'unico che non conosce la parola.
<i>Moonriver</i>	2-4	45 min.	Puzzle: combina i tuoi pezzi per vincere questo gioco e creare il tuo ranch.
<i>Pyramido</i>	2-4	45 min.	Domino: costruisci la tua piramide tramite le tessere domino.
<i>Sagrada Passione + Sagrada espansione</i>	1-4	45 min.	Gioco di costruzione: segui le indicazioni e costruisci la tua facciata.

Nome Gioco	Numero Giocatori	Durata	Caratteristiche principali
<i>Smart 10</i>	2-8	20+ min.	Gioco di velocità: rispondi per primo ad una domanda, con dieci risposte possibili.
<i>Holi, la festa dei colori</i>	2-4	20-40 min.	Gioco di strategia: gioca le tue carte in modo da lanciare i colori sempre più in alto.
<i>Catan</i>	3-4	75 min.	Gioco di strategia: progetta il tuo piano di costruzione di strade, case e commercio.
<i>Mandala stones</i>	2-4	30 min.	Gioco di strategia: costruite il vostro mandala collocando le vostre pietre.
<i>Kites, il tempo vola</i>	2-6	10 min.	Gioco di collaborazione e di carte: coordinati con gli amici per mantenere in aria il tuo aquilone.
<i>Slapzi, link a blink</i>	2-8	Senza tempo	Gioco di velocità e linguistico: devi essere il più veloce a collegare la carta-indizio alla carta-foto.
<i>Uno, show 'em no mercy</i>	2-6	Senza tempo	Gioco di carte: versione di Uno, più prepotente!
<i>Kluster</i>	1-4	Senza tempo	Gioco di strategia: attento a non far toccare le calamite!
<i>Il grande quiz: la Casa di Carta</i>	99+	Senza tempo	Gioco di carte: quiz su "La Casa di Carta".
<i>Ma se fossi... party game</i>	3-8	Senza tempo	Gioco di carte e linguistico: impara il congiuntivo, e scopri i segreti dei tuoi amici.
<i>Mozquitos</i>	2-8	Senza tempo	Gioco di velocità e memoria: schiaccia le zanzare nel punto giusto.
<i>13 indizi</i>	2-6	30 min.	Gioco di deduzione: devi trovare 13 indizi legati al caso che ti è stato assegnato.
<i>Genius Square</i>	2	Senza tempo	Gioco di velocità e intuizione: diventa il Genius Square Wizard, completando gli spazi bianchi.
<i>Wingspan</i>	1-5	40-70 min.	Gioco competitivo: accumulate più punti da birdwatcher!
<i>Calico</i>	1-4	30-45 min.	Gioco di tessere: puzzle game con trapunte e gattini.
<i>Orbito</i>	2	10 min.	Gioco strategico: muovi le biglie contro il tuo avversario.

Classificazione dei giochi elaborata dalla Dott.ssa Claudia Lafranconi.

Bibliografia

- Andreani, M. (2018). La cura degli altri è cura del vivere civile: I piccoli gesti profetici del CeIS di Pesaro. *Civitas Educationis: Education, Politics and Culture*, 7(1), 27-44.
- Arcangeli, L. (2009). *Il silenzio come possibilità per una didattica speciale*. Morlacchi.
- Ascione, A., & Corriero, M. (2022). L'esercizio fisico tra scuola inclusiva e ADHD: Un protocollo pedagogico-motorio sperimentale. *Education Sciences & Society*, (2), 341-354.
- Balboni, P. E., & Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Marsilio.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Erickson.
- Baldacci, M., Pomante, L., Bruschi, B., & Agrusti, G. (2025). Editorial. *Pedagogia oggi*, 23(1), 7-17. <https://doi.org/10.7346/PO-012025-01>.
- Balzano, G. (2025). Formazione universitaria e decrescita: Riflessioni di senso declinate al futuro. *Studium Educationis*, (2), 42-50.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.
- Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., & Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, Articolo 886344. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344>.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Baroni, S., Seitz, S., & Consalvo, G. (2025). Educazione a tempo pieno ed equità educativa: Riflessioni su una scoping review della letteratura internazionale. In *2000-25: Con-fini educativi tra generazioni. Un giubileo per l'educazione* (pp. 177-185). Pensa MultiMedia.
- Baudrit, A. (2007). *Le tutorat: Richesse d'une méthode pédagogique*. De Boeck.
- Bellacicco, R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 25-41.
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* Vita e Pensiero.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1080/026999497378467>.

- Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 27-42). Cambridge University Press.
- Bertagna, G. (2004). Tutorato e tutor nella riforma. *Scuola e Didattica*, (15), 47-64.
- Besio, S., & Bianquin, N. (2025). Valutare l'evoluzione del gioco per costruire contesti ludici inclusivi: Un'analisi critica di strumenti. In G. Amatori & C. Giaconi (a cura di), *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 131-144). Pensa MultiMedia.
- Biagioli, R. (a cura di). (2016). *Tutor and mentoring in education*. FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2018). Tutoring: Significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis*, 19(1), 13-32.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Guerini e Associati.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (trad. it. *Index per l'inclusione: Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, 2008).
- Borrelli, D., & Stazio, M. (2018). La «grande trasformazione» dell'università italiana. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, (1), 1-19.
- Botta, E. (2025). Me and the university: Dimensions of educational well-being in university contexts. *Journal of Theories and Research in Education*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.60923/issn.1970-2221/21654>.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Brabender, V. M., Smolar, A. I., & Fallon, A. E. (2004). *Essentials of group therapy*. John Wiley & Sons.
- Bragazzi, N. L., & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1985). Child's talk: Learning to use language. *Child Language Teaching and Therapy*, 1(1), 111-114.
- Buettner, D., & Skemp, S. (2016). Blue Zones: Lessons from the world's longest lived. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 10(5), 318-321.
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini: La maschera e la vertigine del gioco*. Bompiani.
- Caldin, R. (a cura di). (2021). *Pedagogia speciale e didattica speciale / 2: Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Erickson.
- Canevaro, A. (2010). Se la meritocrazia riproduce la disuguaglianza: La scuola del «merito» nel tempo delle parole corrotte. *Animazione Sociale*, (243), 1-2.

- Canevaro, A. (2020). Manifesto degli educatori e delle educatrici socio-pedagogici/che. In P. Gaspari, *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»* (pp. 13-22). Anicia.
- Canevaro, A., & Chieregatti, A. (1999). *La relazione di aiuto: L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Carocci.
- Cappa, C., & Gavosto, A. (2025). *Università sotto esame*. Il Mulino.
- Carbonara, V., Gaggioli, C., Gasbarra, V., & Samu, B. (2026). Un servizio per l'inclusione degli studenti internazionali: Il tutorato linguistico, disciplinare, disabilità e DSA dell'Università per Stranieri di Perugia. In *Educazione linguistica democratica e accessibilità: Atti del convegno GISCEL di Torino (14-16 novembre 2024)*. GISCEL.
- Carnell, E., Mac Donald, J., & Askew, S. (2006). *Coaching and mentoring in higher education: A learning-centred approach*. Institute of Education, University of London.
- Casale, S. (2025). Identità plurale e inclusione: Politiche e pratiche a favore di studenti internazionali con disabilità nelle università italiane. In G. Amatori & C. Giaconi (a cura di), *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 775-783). Pensa MultiMedia.
- Casale, S., & Fioravanti, G. (2020). Factor structure and psychometric properties of the Italian version of the Fear of Missing Out Scale in emerging adults and adolescents. *Addictive Behaviors*, 102, Articolo 106179.
- Casale, S., & Gaggioli, C. (2025). Lo sviluppo dell'agency professionale dei tutor facilitatori nella Resting Room universitaria: Prospettive di apprendimento trasformativo nei meta-ambienti educativi inclusivi. *EPALE Journal on Adult Learning and Continuing Education*, (18), 114-120.
- Caso, D., Capasso, M., Fabbricatore, R., & Conner, M. (2020). Unhealthy eating and academic stress: The moderating effect of eating style and BMI. *Health Psychology Open*, 7(2), Articolo 2055102920975274.
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) guidelines version 2.0* (trad. it. G. Savia & P. Mulè, a cura di, *Universal Design for Learning: Progettazione universale per l'apprendimento*). CAST. <http://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-italian.doc>.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Mondadori Università.
- Cavazza, N., & Guidetti, M. (2020). *Scelte alimentari: Foodies, vegani, neofobici e altre storie*. Il Mulino.
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse: L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, (35), 145-180.
- Chianese, G. (2018). Servizi di tutoring e orientamento all'università: Uno sguardo all'Europa. *Studium Educationis*, 19(1), 53-68.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2^a ed.). Jossey-Bass.
- Chopra, V., Vaughn, V. M., & Saint, S. (2024). *Guida al mentoring: Aiutare mentori e allievi ad avere successo* (A. Bartoloni, A. Petrucci, B. Giusti, F. Annunziato, D. Lippi & D. Matarrese, a cura di). Firenze University Press.

- Chou, Y.-K. (2015). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing.
- Ciliberti, A. (2022). *Glottodidattica: Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Carocci.
- Cingari, S. (2020). *La meritocrazia*. Ediesse.
- Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità. (2024). *Linee guida 2024*. https://www.crui.it/documenti/54/New-category/1454/20242509_Linee-Guida_testo-approvato.pdf.
- Consiglio Nazionale Giovani. (2023). *Osservatorio Well-Fare: Analisi dei dati raccolti sul benessere e sulla salute psicofisica delle giovani generazioni*. https://consiglionazionalegiovani.it/wp-content/uploads/2023/06/Finale_Report_Osservatorio-WELL-FARE_Risultati-2022-1.pdf.
- Constantinou, C. S. (2020). A reflexive GOAL framework for achieving student-centered learning in European higher education: From class learning to community engagement. *Societies*, 10(4), Articolo 75. <https://doi.org/10.3390/soc10040075>.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cordingley, P., & Bell, M. (2007). *Transferring learning and taking innovation to scale*. Innovation Unit.
- Costa e Silva, J. A. (2006). Sleep disorders in psychiatry. *Metabolism: Clinical and Experimental*, 55(2, Suppl.), S40-S44.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Carocci.
- Cousins, J. N., Sasmita, K., & Chee, M. W. (2018). Memory encoding is impaired after multiple nights of partial sleep restriction. *Journal of Sleep Research*, 27(1), 138-145.
- Culcasi, I., Pettini, C., & Cinque, M. (2023). Il tutoraggio peer-to-peer nel Service-Learning: Fattori strutturali, affettivi e di apprendimento. *Educazione Aperta*, (13). <https://doi.org/10.5281/zenodo.8154003>
- Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep Medicine Reviews*, 10(5), 323-337.
- Cutica, I., & Mazzoni, D. (2022). *Nella mente degli universitari: L'indagine della Statale sul benessere psicologico*. Università degli Studi di Milano. <https://lastatalenews.unimi.it/mente-universitari-lindagine-statale-benessere-psicologico>.
- Dalla Ragione, L., & Fava, B. (2024). Il passaggio dalla nutrizione alla alimentazione nel mondo infantile. In C. Gaggioli (a cura di), *Maria Montessori, una pedagogia per la pace: Percorsi di educazione alla pace a partire dalla scuola dell'infanzia* (pp. 111–118). Pensa MultiMedia.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione: Metodi, strategie, attività*. Erickson.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa MultiMedia.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: Il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & Insegnamento*, 16(3), 16-27. <https://doi.org/10.7346/-fei-XVI-03-18>.

- Dazzi, D., & Ingenito, A. (2022). *Chiedimi come sto: Gli studenti al tempo della pandemia*. IRES Emilia-Romagna. https://ireser.it/it_it/progetti_di_ricerca/chiedimi-come-sto-gli-studenti-al-tempo-della-pandemia/.
- De Beni, R., & Moè, A. (1997). Difficoltà di studio: Un intervento metacognitivo con studenti universitari. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, (3), 433-440. <https://doi.org/10.1449/492>.
- De Beni, R., Moè, A., & Rizzato, R. (2003). Lo studio all'università: Caratteristiche e modalità di promozione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 30(2), 277-298.
- De Ketele, J.-M. (2017). L'apprentissage accompagné: Une diversité d'acteurs et de lieux. In A. Jorro, J.-M. De Ketele & F. Merhan (Éds.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 221-226). De Boeck.
- De Sousa Santos, B., & Mazzolini, S. (2021). *La fine dell'impero cognitivo: L'avvento delle epistemologie del Sud*. Castelvechi.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
- Di Fabio, A. M. (1999). *Counseling: Dalla teoria all'applicazione*. Giunti.
- Dignath, C., & Veenman, M. V. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning: Evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533.
- Di Roma, A., & Neglia, G. A. (2025). The design of counselling and wellness spaces on university campuses. In *Accessibility, assistive technology and digital environments* (Vol. 162, pp. 178-189).
- Di Roma, A., & Neglia, G. A. (in stampa). *Spazi fisici e virtuali per il benessere psico-fisico della comunità studentesca universitaria*. Lettera22.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Dovigo, F. (2025). *Pedagogia del gioco: Idee e strumenti per la didattica*. Carocci.
- Drummond, S. P., Paulus, M. P., & Tapert, S. F. (2006). Effects of two nights sleep deprivation and two nights recovery sleep on response inhibition. *Journal of Sleep Research*, 15(3), 261-265.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>.
- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>.
- EURES. (2024). *Giovani 2024: Il bilancio di una generazione*. Consiglio Nazionale dei Giovani & Agenzia Italiana per la Gioventù.
- European Students' Union. (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe: Research study*.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13(4), 363-385.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Falcinelli, F. (a cura di). (2021). *L'educatore oggi: Formazione, competenze, esperienze*. Carocci.

- Falk-Ross, F., & Horowitz, R. (2017). Re-envisioning and redesigning tutoring. *Reading & Writing Quarterly*, 33(4), 305-308.
- Ferrari, M., & Maranesi, A. (a cura di). (2023). *Dizionario del merito nei processi educativi*. Scholè.
- Ficca, G., & Fabbri, M. (2019). *Psicologia del sonno*. Maggioli.
- Field, T. (2012). Exercise research on children and adolescents. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 18(1), 54-59.
- Fink, E. (1969). *Il gioco come simbolo del mondo*. Lerici.
- Fiore, I., Mitaritonna, D., Lanciano, T., & Curci, A. (2025, 5-8 novembre). MoEBIUS: New forms of social anxiety and risk factors in the university population [Contributo a convegno]. 50° Congresso Società Italiana di Psichiatria: Psichiatria Agenda 2030. Complessità, Cambiamento, Sostenibilità, Bari, Italia.
- Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell'Anna, S., Ghedin, E., Morganti, A., Pinnelli, S., Sannipoli, M., & Visentin, S. (2025). *L'Universal Design for Learning nei contesti universitari: Linee guida UDL per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze*. Pensa MultiMedia.
- Folci, I., Maggiolini, S., Zanfroni, E., & d'Alonzo, L. (2019). La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: Esiti di una ricerca nel territorio varesino. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 189-216.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (L. Boffi, Trad.). Mondadori. (Opera originale pubblicata nel 1970).
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore: Una pedagogia dell'emancipazione*. Centro Editoriale Dehoniano.
- Gaggioli, C. (2022). *La classe oltre le mura: Gamificare per includere*. FrancoAngeli.
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2018). Required competences and specific training for learning tutor. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 193-206. <https://doi.org/10.13128/formare-23928>.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3ª ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753. <https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351>.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la «Legge Iori»*. Anicia.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione: Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Anicia.
- Giaconi, C., Capellini, S. A., Del Bianco, N., Taddei, A., & D'Angelo, I. (2018). Study empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society*, 9(2), 165-177.
- Gronlund, N. E. (2004). *Writing instructional objectives for teaching and assessment* (7ª ed.). Pearson.

- Guaraldi, G. (a cura di). (2025). *Verso una cultura della disabilità: Storia, metodi e pratiche per tutor universitari*. Erickson.
- Guazzini, A., Duradoni, M., Capelli, A., & Meringolo, P. (2019). An explorative model to assess individuals' phubbing risk. *Future Internet*, 11(1), Articolo 21.
- Hamre, B., & Oyler, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Hardt, D., Nagler, M., & Rincke, J. (2023). Tutoring in (online) higher education: Experimental evidence. *Economics of Education Review*, 92, Articolo 102350.
- Hartescu, I., Morgan, K., & Stevinson, C. D. (2015). Increased physical activity improves sleep and mood outcomes in inactive people with insomnia: A randomized controlled trial. *Journal of Sleep Research*, 24(5), 526–534.
- Herbert, C. (2022). Enhancing mental health, well-being and active lifestyles of university students by means of physical activity and exercise research programs. *Frontiers in Public Health*, 10, Articolo 849093.
- Hill, L. J. B., Williams, J. H. G., Aucott, L., Thomson, J., & Mon-Williams, M. (2011). How does exercise benefit performance on cognitive tests in primary-school pupils? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(7), 630-635.
- Hirumi, A. (2020). *Instructional design principles*. University of Central Florida.
- Hoidn, S. (2016). The pedagogical concept of student-centred learning in the context of European higher education reforms. *European Scientific Journal*, 12(28), 439-458. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n28p439>.
- Hudson, A. N., Van Dongen, H. P. A., & Honn, K. A. (2020). Sleep deprivation, vigilant attention, and brain function: A review. *Neuropsychopharmacology*, 45(1), 21-30. <https://doi.org/10.1038/s41386-019-0432-6>.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Kandola, A., Vancampfort, D., Herring, M., Rebar, A., Hallgren, M., Firth, J., & Stubbs, B. (2018). Moving to beat anxiety: Epidemiology and therapeutic issues with physical activity for anxiety. *Current Psychiatry Reports*, 20, 1-9.
- Kay, D., & Hinds, R. (2005). *A practical guide to mentoring*. How To Books.
- Klemenčič, M. (2020). Students as actors and agents in student-centered higher education. In S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 92-108). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kottmann, A., Vossensteyn, H., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengo, M. (2019). *Social inclusion policies in higher education: Evidence from the EU. Overview of major widening participation policies applied in the EU-28*. Publications Office of the European Union.

- Landriscina, F. (2015). Instructional design e progettazione curricolare: Un binomio possibile per la scuola italiana. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 15(3), 84-101. <https://doi.org/10.13128/formare-17204>.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione legittima periferica*. Erickson. (Opera originale pubblicata nel 1991).
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leshem, S., & Trafford, V. (2007). Overlooking the conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/14703290601081407>.
- Liang, Q., Lin, S., Wang, L., Yang, F., & Yang, Y. (2025). The impact of campus soundscape on enhancing student emotional well-being: A case study of Fuzhou University. *Buildings*, 15(1), Articolo 79. <https://doi.org/10.3390/buildings15010079>.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication*. Presses Universitaires de France.
- Liodice, I. (2004). *Non perdere la bussola: Orientamento e formatività*. FrancoAngeli.
- López-Gómez, E., Awouters, V., & Pérez-Pérez, C. (2020). Dimensions of university tutoring: A psychometric study. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 609-627. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1571174>.
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), Articolo e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>.
- Magni, S. F. (2023). Merito e capacità. In M. Ferrari & A. Maranesi (a cura di), *Dizionario del merito nei processi educativi* (pp. 205-210). Scholè.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: Funzione, attività e competenza*. FrancoAngeli.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – advanced reflections* (2ª ed., pp. 49-97). Ablex Publishing.
- Mammen, G., & Faulkner, G. (2013). Physical activity and the prevention of depression: A systematic review of prospective studies. *American Journal of Preventive Medicine*, 45(5), 649-657.
- Margolis, E. (Ed.). (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Routledge.
- Martinengo, M. C., & Gilli, M. (2019). Le abitudini alimentari degli studenti della Scuola di Economia e Management dell'Università di Torino. In *Le università e il cibo* (Vol. 2, pp. 21-30). Celid.
- Martínez Clares, P., & Echeverría Samanes, B. (2018). Tutorato universitario. *Studium Educationis*, 19(1), 33-51.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in italiano all'università: Prospettive e strumenti*. Bonacci.

- Mikkelsen, K., Stojanovska, L., Polenakovic, M., Bosevski, M., & Apostolopoulos, V. (2017). Exercise and mental health. *Maturitas*, 106, 48-56.
- Milani, L., & Scuola di Barbiana. (2010). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina. (Opera originale pubblicata nel 1967).
- Montanari, M. (a cura di). (2026). *Inclusione partecipazione educazione: Prospettive di pedagogia e didattica speciale*. Edizioni Conoscenza.
- Montessori, M. (1950). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, M. (1956). Il bambino in famiglia. *Vita dell'Infanzia*, 5(6-7), 3-10.
- Mori (2000). Addressing the Mental Health Concerns of International Students. *Journal of Counseling & Development*, 78, 137-144. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb02571.x>.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea Ediciones.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mousseau, J. (1975). Conversazione con Carl Rogers. *Psicologia Contemporanea*, (7).
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Olivera Córdova, P., Gasser Gordillo, P., Naranjo Mejía, H., La Fuente Taborga, I., Grajeda Chacón, A., & Sanjinés Unzueta, A. (2023). Academic stress as a predictor of mental health in university students. *Cogent Education*, 10(2), Articolo 2232686.
- OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità. (2002). *ICF: Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (M. Leonardi, a cura di). Erickson. (Opera originale pubblicata nel 2001).
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/a0025558>.
- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa: Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. FrancoAngeli.
- Pasqualotto, L., & Lascioli, A. (2025). *Progetto di vita e disabilità: Guida per genitori, insegnanti e operatori*. Carocci.
- Paul, M. (2006). L'accompagnement: Quels enjeux pour le tutorat. In *Tutorat et accompagnement* (pp. 11-29).
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa: Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Perls, F. S. (1980). *La terapia gestaltica: Parola per parola* (B. Draghi, Trad.). Astrolabio. (Opera originale pubblicata nel 1969).
- Piazza, R. (2023). *Inclusione*. Scholè.

- Piazza, R. (2024). Figure di sistema o agenti di cambiamento? Il contributo dei/delle tutor al successo formativo degli studenti e delle studentesse, al miglioramento della didattica universitaria, al faculty development. *Quaderni del GLIA*, (3).
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). L'orientamento formativo come antidoto alla dispersione universitaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 81-92.
- Piccioli, M. (2024). Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: L'atto intenzionale di progettare l'inclusione. In *Dare la parola: Professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani* (pp. 462-468). Pensa MultiMedia.
- Pintus, A., & Mambriani, S. (2023). Il tutor universitario: Una rassegna della letteratura italiana. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 301-312.
- Piomalli, L. (2023). *L'università digitale: Uno sguardo sociologico*. Carocci.
- Ranieri, M., & Gaggioli, C. (2025). *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università: Dalle competenze digitali all'intelligenza artificiale*. ETS.
- Ranieri, M., & Rotta, M. (2005). *E-tutor: Identità e competenze*. Erickson.
- Redondo-Flórez, L., Ramos-Campo, D. J., & Clemente-Suárez, V. J. (2022). Relationship between physical fitness and academic performance in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), Articolo 14750.
- Regoliosi, L. (a cura di). (2013). *Il counselling psicopedagogico: Modelli teorici ed esperienze operative*. Carocci Faber.
- Reynolds, A. L., & Constantine, M. G. (2007). Cultural adjustment difficulties and career development of international college students. *Journal of Career Assessment*, 15(3), 338-350.
- Rialti, E. (2022). *Chi è il tutor dell'apprendimento?* Libri Liberi.
- Riboldi, I., Capogrosso, C. A., Piacenti, S., Calabrese, A., Paioni, S. L., Bartoli, F., & Carrà, G. (2023). Mental health and COVID-19 in university students: A qualitative study comparing Italy and the UK. *European Psychiatry*, 66(S1), S209-S210.
- Riboldi, I., Cavaleri, D., Calabrese, A., Capogrosso, C. A., Piacenti, S., Bartoli, F., & Carrà, G. (2023). Digital mental health interventions for anxiety and depressive symptoms in university students during the COVID-19 pandemic: A systematic review of randomized controlled trials. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental*, 16, 47-58.
- Ricchiardi, P., & Torre, E. M. T. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 13(3), 285-306.
- Ripamonti, S., Bertani, B., Lozza, E., Petrilli, S., & Sesini, G. (2025). Accompagnare gli studenti, costruire un'identità professionale: Il tutorato di gruppo come crescita della persona. *Ricerche di Psicologia*, 48(1), 1-49. <https://doi.org/10.3280/rip2025oa20226>.
- Rizzato, R., & De Beni, R. (2018). Insuccesso universitario: Dai fattori personali all'autoregolazione dell'apprendimento. In L. Arcangeli (a cura di), *Studenti con DSA: Pratiche di empowerment all'università* (pp. 119-133). Carocci.

- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3^a ed.). Merrill.
- Rogers, J. (2004). *Coaching skills: A handbook*. Open University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Rose, L. E., & Campbell, J. (2000). The role of social support and family relationships in women's responses to battering. *Health Care for Women International*, 21(1), 27-39.
- Ross, S. E., Neibling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312-317.
- Salmon, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 33-61.
- Samu, B., & Scaglione, S. (2024a). Diritti, diversità linguistica e interculturalità a scuola. In C. Gaggioli (a cura di), *Maria Montessori, una pedagogia per la pace: Percorsi di educazione alla pace a partire dalla scuola dell'infanzia* (pp. 126-130). Pensa MultiMedia.
- Samu, B., & Scaglione, S. (2024b). Il requisito della conoscenza della lingua italiana e la sua certificazione. In M. Benvenuti & P. Morozzo della Rocca (a cura di), *Università e studenti stranieri: Un'analisi giuridica dell'accesso all'istruzione superiore in Italia da parte dei cittadini di Paesi terzi* (pp. 159-174). Editoriale Scientifica.
- Sandri, P. (2019). PEI – Piano Educativo Individualizzato. In L. d'Alonzo (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 304-312). Scholè.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. FrancoAngeli.
- Sannipoli, M. (2016). Peer education: L'inclusione mediata dai pari. In E. A. Emili (a cura di), *Linguaggi per una scuola inclusiva* (pp. 37-48). Libri Liberi.
- Save the Children Italia. (2024). *Domani (im)possibili: Indagine nazionale su povertà minorile e aspirazioni*. <https://s3-www.savethechildren.it/public/allegati/domani-impossibili.pdf>.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo. (Opera originale pubblicata nel 1983).
- Sears, B. (2015). Anti-inflammatory diets. *Journal of the American College of Nutrition*, 34(Suppl. 1), 14-21.
- Seitz, S., Consalvo, G., & Dell'Anna, S. (2025). Culture scolastiche tra visioni e politiche educative: Una document analysis dei piani triennali dell'offerta formativa. *Italian Journal of Educational Research*, (35), 213-225.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford University Press.
- Siarova, H., & Tormen, E. (2025). *Child poverty: The cost Europe cannot afford*. Save the Children Europe. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/child-poverty-the-cost-europe-cannot-afford-2025>.
- Sibilio, M., & Aiello, P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. FrancoAngeli.

- Slates, S., Cook-Sather, A., Aghakhani, S., Al-Humuzi, A., Alonso, D., Borgstrom, K., Boyle, F., Cachia, C., Carlson, E., Cole, J., Dennehy, T., Fritz, M. V., Gadzirayi, M., Goff, L., Gudmundsson, P., Han, Y., Hellman, P., Holder, K., Hou, S., ... Zou, W. (2023). How can students-as-partners work address challenges to student, faculty, and staff mental health and well-being? *International Journal for Students as Partners*, 7(2), 221–240. <https://doi.org/10.15173/ijpsap.v7i2.5597>.
- Stella, A. (2002). *La relazione educativa: Complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando*. Guerini Studio.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The ambiguity of play*. Harvard University Press. (Opera originale pubblicata nel 1997).
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2^a ed.). University of Chicago Press.
- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. (2023). Advantages and disadvantages of online and face-to-face peer learning in higher education: A review. *Education Sciences*, 13(4), Articolo 326.
- Toscano-Hermoso, M. D., Arbinaga, F., Fernández-Ozcorta, E. J., Gómez-Salgado, J., & Ruiz-Frutos, C. (2020). Influence of sleeping patterns in health and academic performance among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), Articolo 2760.
- Tosini, G., Ferguson, I., & Tsubota, K. (2016). Effects of blue light on the circadian system and eye physiology. *Molecular Vision*, 22, 61-72.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità: Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- Traversetti, M., & Gaggioli, C. (2025). Prospettive per la didattica universitaria inclusiva: La disabilità, le buone pratiche e il ruolo delle tecnologie. In G. Amatori & C. Giaconi (a cura di), *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 365-374). Pensa MultiMedia.
- UNESCO, OECD, & Commonwealth Secretariat. (2024). *The price of inaction: The global private, fiscal and social costs of children and youth not learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390193>
- UNICEF. (2025). *The state of the world's children 2025: Ending child poverty – Our shared imperative*. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2025>.
- Università per Stranieri di Perugia. (2025). *Piano strategico di Ateneo 2025–2027*. <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/documentazione/piano-strategico-25-27.pdf>.
- Vanhelst, J., Béghin, L., Duhamel, A., Manios, Y., Molnar, D., De Henauw, S., Moreno, L. A., Ortega, F. B., Sjöström, M., Widhalm, K., & Gottrand, F. (2016). Physical activity is associated with attention capacity in adolescents. *The Journal of Pediatrics*, 168, 126–131.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.09.029>
- Villares, E., Bowers, H., Brigman, G., & Bottini, C. (2024). The effects of Student Success Skills on attendance and emotion regulation. *Journal of Counseling & Development*, 102(2), 163-174.

- Vygotskij, L. S. (2010). *Pensiero e linguaggio*. Giunti. (Opera originale pubblicata nel 1934).
- Wacks, Y., & Weinstein, A. M. (2021). Excessive smartphone use is associated with health problems in adolescents and young adults. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Articolo 669042. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.669042>
- Wang, T. (2024). Online peer tutoring programs fostering community and learning skills among college students. *Education and Information Technologies*, 29(16), 21751-21788.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williams, D. R., & Etkins, O. S. (2021). Racism and mental health. *World Psychiatry*, 20(2), 194–195. <https://doi.org/10.1002/wps.20845>
- Wittorski, R. (2006, novembre). Tutorat et professionnalisation: La place du tutorat et de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation [Contributo a convegno]. Colloque Tutorat et accompagnement, AIFRISS-IRTS-IUFM d'Aquitaine, Bordeaux, Francia. hal-04775949.
- Wolters, C. A., & Brady, A. C. (2021). College students' time management: A self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1319-1351.
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2020). *The theory and practice of group psychotherapy* (6^a ed.). Basic Books.
- Zanetti, M. A., Ferrari, P. R., & Martelli, S. (2024). *Il tutorato universitario tra didattica e benessere*. Pavia University Press.
- Zannini, L., Daniele, K., & Saiani, L. (2018). Riflessioni pedagogiche sul tutoring a partire dal vertice delle professioni della cura. *Formazione, Lavoro, Persona*, 8(25), 70-86.
- Zappaterra, T. (2019). Studenti con dislessia alla scuola secondaria e all'università: Metodologie e strumenti DSA-friendly. *Nuova Secondaria*, 7(1), 40-48.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.

Erica Educare alla responsabilità per includere in una Cittadinanza Attiva
diretta da V. Pennazio

Ultimi volumi pubblicati:

SAMANTHA ARMANI, *Benessere e intercultura*. Nuove prospettive per favorire l'inclusione di malati e disabili migranti (disponibile anche in e-book).

VALENTINA PENNAZIO, *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*.

PIERO BERTOLINI, LETIZIA CARONIA, *Ragazzi difficili*. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento (disponibile anche in e-book).

ELISABETTA BIFFI, *Le scritture professionali del lavoro educativo*.

CATERINA MARTINAZZOLI, *Due volte speciali*. Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori (disponibile anche in e-book).

ANGELO LASCIOLI, *Educazione speciale*. Dalla teoria all'azione.

GIOVANNI F. RICCI, FILIPPO NURRA (a cura di), *Educazione alla legalità*.

ELENA LUPPI, *Prendersi cura della terza età*. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti.

AGOSTINO PORTERA, GIORGIO ALBERTINI, STEFANIA LAMBERTI, *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning*. Un approccio interculturale (disponibile anche in e-book).

LUIGI TRONCA (a cura di), *Scuola e coesione sociale in Italia* (disponibile anche in e-book).

MARIANGELA GIUSTI, *Formazione e spazi pubblici*. Competenze e metodologie interculturali dagli spazi di vita.

SILVIO PREMOLI, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi.

FILIPPO DETTORI, *Perdersi e ritrovarsi*. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta (disponibile anche in e-book).

GIOVANNI F. RICCI, DOMENICO RESICO (a cura di), *Pedagogia della devianza*. Fondamenti, ambiti, interventi (disponibile anche in e-book).

GIOVANNI RICCI, SAMANTHA ARMANI, *Cittadinanza attiva e cultura euromediterranea*. Buone pratiche interculturali per una politica inclusiva.

SAMANTHA ARMANI, *Partecipare per apprendere l'intercultura a scuola*.

DOMENICO RESICO, *Ai confini dell'educabilità*. Pedagogia speciale e relazione d'aiuto (disponibile anche in e-book).

DOMENICO RESICO, ANDREA SCAFFIDI (a cura di), *Le professioni educative*. Riflessioni e prospettive occupazionali (disponibile anche in e-book).

Nuova Serie

VALENTINA PENNAZIO, GIOVANNI F. RICCI (a cura di), *Dalla crisi al cambiamento*.
L'esperienza della Regione Liguria nella presa in carico delle persone con disabilità e fragilità.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:

www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835199052

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835199052

Che cosa significa, oggi, abitare l'università? Il volume affronta questa domanda proponendo una lettura ecologica dell'esperienza universitaria, nella quale il successo formativo non coincide con il solo rendimento accademico, ma con la possibilità per ogni studente di partecipare, sviluppare *agency* e sperimentare benessere. Al centro della riflessione si colloca la figura del tutor facilitatore, un mediatore capace di agire sulle barriere contestuali che limitano il funzionamento e l'apprendimento, secondo il paradigma biopsicosociale. Il percorso muove dalle trasformazioni del contesto accademico contemporaneo e dalle culture, politiche e pratiche inclusive che ridefiniscono l'università come ambiente capacitante, per giungere alla modellizzazione pedagogica delle funzioni tutoriali. La seconda parte restituisce il lavoro di ricerca-formazione condotto nell'ambito del progetto MoEBIUS presso l'Università per Stranieri di Perugia. Il volume si rivolge a tutor, studenti, studiosi, professionisti dei servizi per l'inclusione e il benessere universitario, ai decisori accademici e a chiunque, dentro e fuori l'accademia, accompagni il percorso universitario di uno studente e voglia comprenderne spazi, relazioni e possibilità.

Cristina Gaggioli è professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università per Stranieri di Perugia, dove ricopre anche il ruolo di Delegata del Rettore per DSA e disabilità e di Direttrice del CeRiMM – Centro di Ricerca Maria Montessori. È autrice di numerose pubblicazioni sui temi delle tecnologie educative, con particolare attenzione ai Bisogni Educativi Speciali e ai processi di inclusione. Tra le sue opere, per questa casa editrice, figura il volume *La classe oltre le mura. Gamificare per includere*.

Sara Casale è dottoranda di ricerca nel Corso di Dottorato di interesse nazionale *Teaching & Learning Sciences*, con sede operativa presso l'Università per Stranieri di Perugia e sede amministrativa presso l'Università di Macerata. Le sue attività di ricerca riguardano l'inclusione universitaria, le tecnologie per l'apprendimento e la facilitazione. Si occupa inoltre di formazione, consulenza editoriale e progettazione di materiali didattici accessibili, collaborando a progetti per l'inclusione sociale e il contrasto della dispersione scolastica.