

# Lo sviluppo dell'agency professionale dei tutor facilitatori nella Resting Room universitaria: prospettive di apprendimento trasformativo nei meta-ambienti educativi inclusivi\*

Sara Casale<sup>1</sup>, Cristina Gaggioli<sup>2</sup>

## Keywords

Lifelong Learning, Tutor facilitatori, Resting room, Contesto, Agency professionale.

## Abstract

*L'esperienza universitaria, segnata da transizioni identitarie e vulnerabilità psicosociali, richiede alle istituzioni di superare la separazione tra formale e informale, assumendo il ruolo di "terzo educatore" e ampliando le opportunità di partecipazione. Il contributo presenta i risultati di un progetto di ricerca-formazione sullo sviluppo dell'agency professionale di 15 tutor facilitatori, studenti magistrali e dottorandi, monitorati durante l'A.A. 2024/2025 nell'ambito di un intervento di prevenzione secondaria che ha previsto la progettazione e l'allestimento di una Resting Room universitaria, concepita come meta-ambiente pedagogico. Attraverso l'analisi tematica di focus group e sessioni di coordinamento, emergono la centralità della supervisione come comunità di pratica per l'apprendimento situato e il ruolo dello spazio fisico nel sostenere l'agency professionale dei tutor. I risultati evidenziano come l'interazione tra ambiente consapevolmente progettato e postura riflessiva favorisca processi trasformativi, suggerendo che lo spazio materiale e relazionale costituisce un dispositivo inclusivo non solo per favorire il benessere degli adulti in formazione, ma anche per promuovere la partecipazione di tutti gli studenti e studentesse, in linea con le più recenti prospettive internazionali sul peer tutoring e la qualità degli ambienti universitari.*

## 1. L'università tra vulnerabilità e apprendimento permanente

L'università contemporanea si configura come un ecosistema complesso e multidimensionale chiamato a rispondere alla natura olistica dell'esperienza studentesca. Per il giovane adulto, la fase universitaria si sovrappone a una profonda riorganizzazione identitaria e a sfide psicosociali, economiche e di inserimento culturale (Ranieri & Gaggioli, 2025; Traversetti & Gaggioli, 2025). Quando questo passaggio non è sostenuto da un'adeguata elaborazione personale e da condizioni ambientali, culturali e istituzionali favorevoli, aumenta il rischio di compromissione del benessere psicofisico (Rapporto EURES, 2024). Numerosi studi mostrano come i fattori ambientali incidano in modo determinante sulla partecipazione, in particolare per gli studenti in situazione di disabilità o con bisogni educativi speciali (Moriña, 2016; Jaiswal et al., 2019) e per gli studenti internazionali, spesso esposti a forme sottili di marginalizzazione (Caruana & Ploner, 2010). Ne consegue la necessità di un approccio sistemico e di una rilettura pedagogica del ruolo dell'istituzione universitaria in quanto ambiente educante, chiamata a superare la tradizionale dicotomia tra spazio fisico e virtuale, tra formale e informale, per abbracciare i "luoghi della vita" nella loro interezza (UNESCO, 2013). Come afferma Dewey (1916/1961), l'ambiente non è uno sfondo neutro dell'esperienza, ma ne costituisce una componente essenziale: non si apprende "per" la vita, ma nella vita. La matrice teorica del presente contributo si fonda sulla visione ecologica del funzionamento umano proposta dall'ICF (WHO, 2001), intesa come cornice bio-psico-sociale capace di mappare l'interazione dinamica tra individuo e contesto e per leggere il funzionamento e la partecipazione attraverso l'analisi dei fattori contestuali. In tal senso, l'architettura tassonomica del modello riflette tale complessità, sussumendo sotto la categoria di "fattori ambientali" non solo le variabili infrastrutturali, ma anche le determinanti relazionali, attitudinali e macro-sistemiche che configurano le possibilità di partecipazione dello studente. In questa prospettiva, l'azione dell'istituzione

universitaria non si limita alla rimozione delle barriere architettoniche, ma si configura come l'attivazione di un ecosistema facilitante, all'interno del quale gioca un ruolo determinante il tutor facilitatore, facilitatore ambientale umano (WHO, 2001), agente formato e costantemente riflessivo, la cui azione intenzionale mira a costruire contesti inclusivi. L'adozione dell'ICF quale dispositivo operativo per la mappatura dei facilitatori trova nel Capability Approach (Nussbaum, 2011) il proprio orizzonte etico-normativo che ne orienta l'azione verso l'effettiva espansione dell'agency degli studenti. Tale sinergia preserva l'agire educativo, superando il rischio di pratiche di addomesticamento (Freire, 1970) per promuovere la riconfigurazione dell'università come contesto capacitante. Il progetto MoEBIUS (MOVimento, Equilibrio e Benessere In una Università Sostenibile), finanziato dal MUR con l'Avviso 1159/2023 nell'ambito del bando PROBEN per la promozione del benessere della comunità studentesca e realizzato presso l'Università per Stranieri di Perugia ha posto al centro l'istituzione del tutor facilitatore. Selezionato tra gli studenti della laurea magistrale e i dottorandi, il tutor facilitatore interagisce con gli altri fattori ambientali traducendo la responsabilità istituzionale in prassi pedagogica concreta. I suoi compiti includono l'intermediazione culturale per l'inserimento degli studenti internazionali, il supporto nell'accesso ai servizi universitari, l'organizzazione di attività di socializzazione e apprendimento linguistico, nonché la promozione dell'inclusione degli studenti in situazione di vulnerabilità, contrastando isolamento e disingaggio. Questa multidimensionalità delle funzioni rende necessaria una postura professionale riflessiva (Schön, 1993), indispensabile per agire intenzionalmente nei contesti formali e non formali. L'analisi dei dati qualitativi mira ad indagare il ruolo della qualità della formazione e della supervisione, organizzata come comunità di pratica basata sull'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991/2006), nello sviluppo di una postura riflessiva.

## 2. Il Progetto MoEBIUS e la Resting Room come dispositivo di prevenzione

L'ambiente in cui si svolgono le esperienze formative è un sistema dinamico e relazionale, che trascende la dimensione di contenitore fisico per diventare un "terzo educatore" (Malaguzzi, 1996), capace di orientare apprendimenti impliciti, modulare i ritmi emotivi e sostenere la costruzione di significati. La Pedagogia speciale declina questa prospettiva alla luce dell'accessibilità globale, intesa come possibilità di fruizione sensoriale, relazionale, emotiva e identitaria, configurando gli spazi non solo come luoghi fisici, ma come reti di relazioni che contribuiscono allo sviluppo e al benessere di ciascun individuo (Mura, 2015; Canevaro, 2020; Bocci, 2021; Caldin, 2021). Il progetto MoEBIUS assume che il campus universitario costituisca il principale ecosistema di vita e apprendimento degli studenti adulti e che, se non adeguatamente progettato, possa diventare fattore di rischio. All'interno del *Work Package 2.3* del progetto, la Resting Room è una risposta politica, educativa, ambientale che modifica concretamente le condizioni materiali della vita universitaria (Booth & Ainscow, 2002), spostando l'attenzione dalla cura dell'individuo alla cura dell'ecosistema formativo (Gaspari & Testa, 2024). Polifunzionale, concepita come ambiente di studio, di socializzazione e ristoro psico-fisico, la Resting Room mira a intercettare precocemente forme lievi di disagio, prevenire burnout, blocchi e abbandoni, promuovere stili di vita salutari e benessere diffuso. L'allestimento segue le linee guida del Politecnico di Bari, che definiscono criteri misurabili di accessibilità, comfort sensoriale, protezione emotiva, versatilità d'uso, identità riconoscibile. Questi criteri confermano la tendenza internazionale a progettare spazi di benessere universitario con palette cromatiche rilassanti, arredi modulari, aree morbide e dispositivi multisensoriali, favorendo autoregolazione e fruizione inclusiva anche per studenti con bisogni educativi speciali o vulnerabilità emotive (CAST, 2011). All'interno della Resting Room sono stati allestiti uno spazio lettura, una ludoteca e uno spazio interreligioso di meditazione, evidenziando l'attenzione del progetto alle differenze culturali, spirituali e identitarie. La compresenza di queste aree riflette la volontà di sostenere una pluralità di bisogni adulti, dalla cura di sé alla socializzazione e al senso di appartenenza. Dal punto

di vista operativo, l'intervento ha previsto la rimozione dell'armadiatura interna per ampliare la superficie, l'introduzione di mobili modulare con tavoli su ruote, l'installazione di 40 sedute ergonomiche, divanetti e pouf, la realizzazione di una pedana rialzata per meditazione o attività culturali, e un proiettore per cineforum e assemblee. Rifacendosi alla prospettiva trasformativa di Mezirow (1991), può essere interpretata come meta-ambiente riflessivo, in cui l'adulto può sospendere la pressione performativa, sostare e ristrutturare significati personali. La scelta di riqualificare l'Aula Monia Andreani assume un forte valore simbolico legato alle teorie della differenza, della cura e della vulnerabilità della studiosa a cui è dedicata. L'intervento acquisisce così una dimensione educativa ed etica (Mortari, 2015; Palmieri, 2003), diventando luogo di memoria civica e impegno per l'uguaglianza, coerente con i principi di inclusione e mutualismo coltivati da Andreani (2018). La frequentazione costante da parte degli studenti, sede di studio, incontri e attività comunitarie, conferma la natura dell'aula come comunità di pratica situata (Lave & Wenger, 1991/2006), inscrivendo la Resting Room nel territorio etico dell'inclusione, della vulnerabilità e dei diritti.

### 3. Metodologia

Lo studio adotta una metodologia di ricerca qualitativa di tipo descrittivo-interpretativo (Trincherò, 2015). Il corpus empirico è costituito dalle trascrizioni integrali di un focus group della durata di 90 minuti e dalle registrazioni di 5 sessioni di supervisione collettiva di 60 minuti ciascuna, condotte con 15 tutor facilitatori nel corso dell'anno accademico 2024/2025, nell'ambito del progetto MoEBIUS. I criteri di valutazione, nella selezione tramite bando pubblico basato su titolo (20/50 punti) e colloqui (30/50 punti), hanno premiato il merito accademico, pregresse esperienze di tutorato, anche a supporto di studenti con DSA e in condizione di disabilità, competenze socio-educative, e abilità glottodidattiche e digitali. Tale procedura ha garantito il reclutamento di profili con un percorso di studi e competenze coerenti con il ruolo e un'attitudine alla riflessività, intesa come competenza situata per l'analisi critica delle proprie pratiche di supporto. Il percorso formativo di 12 ore è stato articolato in 7 incontri su temi teorico-pratici, psicologia, pedagogia speciale, comunicazione interculturale e glottodidattica, aspetti relazionali e conoscenza approfondita dei servizi di Ateneo e 5 incontri di supervisione in itinere. Infine, gli strumenti di monitoraggio hanno previsto l'utilizzo di una Scheda del facilitatore per rendicontare le attività da un punto di vista quantitativo e qualitativo. L'analisi dei dati è stata condotta secondo i criteri della *Thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006) con il supporto del software *Atlas.ti*. È stata applicata una codifica ibrida, con ancoraggio dei codici ai segmenti testuali e condotta un'analisi relazionale per mappare i nessi tra le categorie tematiche. Tutti i partecipanti hanno sottoscritto il consenso informato e i dati sono stati anonimizzati per garantire la riservatezza. L'affidabilità dell'analisi è stata garantita attraverso una triangolazione dei ricercatori, mediante confronto sistematico tra codificatori e attraverso il *member checking*, realizzato tramite la restituzione e la discussione delle categorie interpretative emerse con i partecipanti.

### 4. Risultati

L'analisi tematica delle trascrizioni del focus group e delle sessioni di supervisione ha permesso di identificare quattro fasi principali nel percorso di trasformazione della postura professionale dei tutor facilitatori. La Tabella 1 sintetizza l'ancoraggio tra i dati empirici e le categorie interpretative emerse.

**Tabella 1. Struttura del piano di codifica.**

Fase	Sottocategorie/codici	Esempi di citazioni	Note interpretative
Postura iniziale	Direttività, Tutor – esperto	“La mia visione di tutoraggio è principalmente una visione in cui io ti spiego cosa devi fare” (P1, FG, 2025)	Controllo e sostituzione dello studente (modello trasmissivo)
Dilemma disorientante	Frustrazione, Inefficacia	“Mi sentivo impotente di fronte alla mancanza di partecipazione” (P2, FG, 2025); “Difficoltà a non fare il lavoro al posto loro” (T1, S1, 2025)	Crisi del modello e consapevolezza del rischio di addomesticamento
Mediazione riflessiva	Supervisione, Comunità di pratica	“Ho imparato a controllare quell'emozione” (P3, FG, 2025); “Quanto sono disposto ad accettare una decisione sbagliata?” (COOR, S1)	Decostruzione di schemi, apprendimento situato e riflessività
Agency consolidata	Facilitazione, Attivazione del contesto/spazio	“Rendere autonoma l'altra persona” (P4, FG); “Pensavo ad un tour per il campus o la merenda?” (T2, S2, 2025)	Capacità di agire sull'ambiente (facilitatori ICF) per promuovere partecipazione

All'inizio del percorso, i tutor hanno adottato un modello prevalentemente direttivo, interpretando il ruolo come esperti chiamati a fornire istruzioni e controllo. 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)<sup>3</sup>

*«Non sapevo come lasciare spazio allo studente senza sentirmi inadeguato.»* (T1, S1, 2025)

Il modello direttivo ha generato un elevato tasso di disimpegno negli studenti, portando i tutor a sperimentare frustrazione e senso di inefficacia. In questa fase, i tutor si sono confrontati con la contraddizione tra il proprio modello ideale e la realtà delle dinamiche relazionali:

*«Ho capito che facevo il lavoro al posto loro.»* (T1, S1, 2025)

*«Mi sentivo impotente di fronte alla mancanza di partecipazione.»* (P2, FG, 2025)

Le sessioni di supervisione hanno agito come catalizzatori, offrendo uno spazio sicuro per la decostruzione degli schemi preesistenti. I tutor hanno sviluppato consapevolezza sulla gestione della propria emotività e sulle aspettative verso l'altro:

*«Quanto sono disposto ad accettare il fatto che lei sta prendendo una decisione che per me è sbagliata?»* (COOR, S1, 2025)

*«Ho imparato a controllare quell'emozione.»* (P3, FG, 2025)

*«Non essere molto esigente con me stessa.»* (P2, FG, 2025)

Infine, i tutor hanno raggiunto una postura di agency, agendo come facilitatori di contesto capaci di promuovere l'autonomia del discente e la partecipazione attiva:

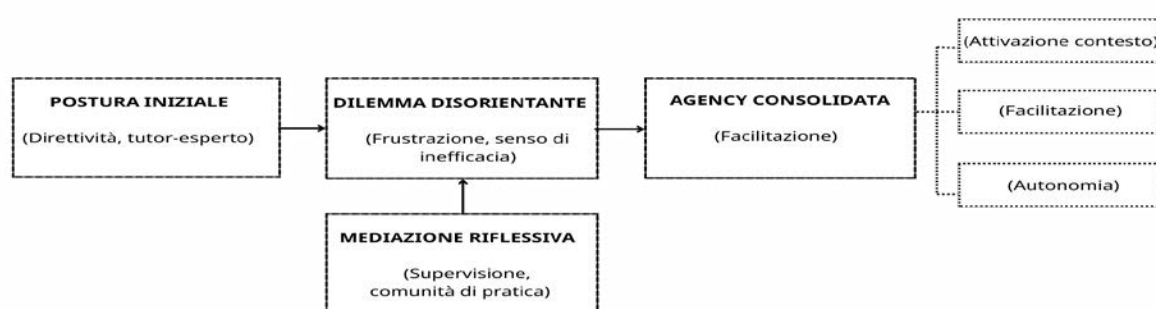
*«Cercare di tirar fuori il meglio dal discente, di aiutare [...] ma soprattutto di rendere autonomo l'altra persona.»* (P4, FG, 2025)

«Io pensavo ad un tour per il campus o, non lo so, la merenda?» (T2, S2, 2025)

«Siamo arrivate a un'affezione, a essere amiche.» (P5, FG, 2025)

«Ho superato l'esame grazie a te.» (P3, FG, 2025)

Il processo analitico fin qui descritto è sintetizzato nel *network relazionale* (Fig. 1), che esplicita i nessi tra le categorie emerse. La mappa evidenzia come la postura iniziale collassi nel dilemma disorientante a causa del disingaggio degli studenti e inquadra la supervisione come nodo centrale di mediazione riflessiva che permette la decostruzione degli schemi e la trasformazione della frustrazione in agency consolidata. Inoltre, l'analisi mostra come la facilitazione del contesto sia l'esito finale di una postura professionale che ha interiorizzato l'autonomia del discente come valore guida.



**Figura 1.** Modello del network relazionale: rappresentazione visiva dei nessi logici e delle traiettorie di trasformazione tra le categorie.

## 5. Discussione

L'evoluzione della postura professionale dei tutor osservata in questo studio conferma come il passaggio da un modello direttivo a una funzione di facilitazione non sia un processo lineare, ma passi attraverso quello che Mezirow (1991) definisce dilemma disorientante. La discrepanza tra le aspettative asimmetriche iniziali dei tutor e il disingaggio degli studenti ha agito come catalizzatore di crisi, svelando la natura di quelli che Freire (1970) descriverebbe come residui di una pedagogia dell'addomesticamento, anche in contesti informali come la Resting Room.

Un elemento centrale emerso dall'analisi riguarda la supervisione come comunità di pratica (Lave & Wenger, 2006), uno spazio di mediazione riflessiva in cui la vulnerabilità del tutor è stata trasformata in risorsa professionale. Questo dato dialoga con gli studi di Mortari (2015) sulla filosofia della cura. I tutor hanno, infatti, appreso che la cura dell'altro richiede innanzitutto una gestione consapevole della propria emotività e del desiderio di controllo.

La trasformazione della postura ha avuto un impatto diretto sulla riconfigurazione dei fattori ambientali in senso facilitante (WHO, 2001). Se inizialmente i tutor si configuravano come barriere, l'acquisizione dell'agency professionale ha permesso loro di operare come facilitatori umani. Questo conferma che l'efficacia di un ambiente inclusivo (Booth & Ainscow, 2002) non dipende solo dall'allestimento fisico, ma dalla capacità dei tutor di abitarlo promuovendo l'autonomia del discente.

I risultati suggeriscono che la Resting Room, intesa come meta-ambiente pedagogico, funziona come dispositivo inclusivo solo se presidiata da figure capaci di una postura riflessiva costante. Questo apre nuove prospettive per il tutoring universitario, che dovrebbe prevedere dispositivi per sostenere l'agency dei soggetti in formazione in contesti di alta vulnerabilità.

## 6. Conclusioni

L'università contemporanea è chiamata a configurarsi come un ecosistema inclusivo, capace di accogliere la vulnerabilità e le transizioni identitarie degli studenti. In questa cornice, la Resting Room dimostra di poter agire validamente come "terzo educatore", un *meta-ambiente pedagogico* che ricuce la frattura tra dimensioni formali e informali dell'esperienza. Pur muovendo da un progetto realizzato su un campione numericamente contenuto e circoscritto a un singolo Ateneo italiano, la presente riflessione non intende proporre generalizzazioni, ma piuttosto offrire un contributo esplorativo che mette in evidenza la portata trasformativa di alcuni spazi, legata soprattutto alla qualità della mediazione umana che lo abita. L'efficacia del dispositivo non risiede infatti nella sola architettura, bensì nell'interazione dinamica tra un ambiente intenzionalmente progettato e la postura riflessiva di alcune figure di riferimento, come ad esempio i tutor, la cui *agency* "professionale" è l'esito di un processo di *apprendimento situato* e continuo. La supervisione, intesa come comunità di pratica, si rivela lo strumento indispensabile per sostenere i tutor nel passaggio da un ruolo direttivo a uno di reale facilitazione. Luoghi come la Resting Room si istituiscono come dispositivi inclusivi solo quando lo spazio fisico è vivificato da una competenza relazionale costruita e mantenuta, permettendo all'ateneo di realizzare pienamente la sua vocazione di comunità educante.

## Note

\* Il presente lavoro è stato concepito e sviluppato congiuntamente dalle autrici; si segnala, tuttavia, che i paragrafi 1, 3, 4 e 5 possono essere attribuiti a Sara Casale mentre i paragrafi 2 e 6 e la revisione scientifica del contributo sono a cura di Cristina Gaggioli.

<sup>1</sup> Sara Casale è PhD Student in *Teaching & Learning Sciences: Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation* presso l'Università per Stranieri di Perugia. E-mail: [sara.casale@unistrapg.it](mailto:sara.casale@unistrapg.it).

<sup>2</sup> Cristina Gaggioli è *Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale* presso l'Università per Stranieri di Perugia. E-mail: [cristina.gaggioli@unistrapg.it](mailto:cristina.gaggioli@unistrapg.it).

<sup>3</sup> Le citazioni sono anonimizzate. Il codice (P[Numero], FG, 2025) identifica il partecipante al Focus Group; (T[Numero], S[Numero], 2025) identifica il tutor e (COOR, S[Numero], 2025) identifica il coordinatore della ricerca durante la sessione di Supervisione (S1, S2, S3).

## Riferimenti bibliografici

- 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.
- Baik, C., Larcombe, W., & Brooker, A. (2019). How universities can enhance student mental wellbeing: The role of academic educators. *Higher Education Research & Development*, 38(4), 674–687.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva: Itinerari istituenti di un modo di essere della scienza dell'educazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Caldin, R. (Ed.). (2021). *Pedagogia speciale e didattica speciale (Vol. 2): Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*. Trento: Erickson.

- Canevaro, A. (2020). *Andiamo oltre: Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale* (E. Cocever, Cur.). Trento: Erickson.
- Caruana, V., & Ploner, J. (2010). *Internationalisation and equality and diversity in higher education: Merging identities* (Project report). London: Equality Challenge Unit.
- CAST. (2011). *Universal design for learning (UDL) guidelines* (Version 2.0). <https://udlguidelines.cast.org> [30/11/2025].
- EURES. (2024). *Giovani 2024: Il bilancio di una generazione*. Consiglio Nazionale dei Giovani & Agenzia Italiana per la Gioventù.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trad.). Milano: Mondadori. (Original work published 1970)
- Gaspari, P., & Testa, S. (2024). La pedagogia speciale come scienza della cura ecosistemica: Possibili traiettorie progettuali. In Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (Ed.), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre: Volume in ricordo di Andrea Canevaro* (pp. 77–92). Trento: Erickson University & Research.
- Horner, B. (2022). Belonging and becoming in the space[s] of higher education. *South African Journal of Higher Education*, 36(6), 108–125.
- Jaiswal, A., Aldersey, H. M., Wittich, W., Mirza, M. P., & Finlayson, M. L. (2019). Using the ICF to identify contextual factors that influence participation of persons with deafblindness. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 100(11), 2104–2110.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (G. Lo Iacono, Trad.). Trento: Erickson. (Original work published 1991).
- Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. New York, NY: Ablex Publishing.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Moriña, A. (2016). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mura, A. (2015). *Pedagogia speciale oltre la scuola: Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità: Liberarsi dalla dittatura del PIL* (R. Falcioni, Trad.). Bologna: Il Mulino. (Original work published 2011).
- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa: Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Pointon-Haas, J., Waqar, L., Upsher, R., Foster, J., Byrom, N., & Oates, J. (2024). A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. *BJPsych Open*, 10(1), e12.
- Ranieri, M., & Gaggioli, C. (2025). *Innovazione didattica e ambienti inclusivi all'università: Dalle competenze digitali all'intelligenza artificiale*. Pisa: ETS.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- 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. Giacconi (A cura di), *Pedagogia speciale e connessioni di cura: Generazioni, legami, famiglie, caregiving* (pp. 365–374). Lecce: Pensa Multimedia.
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO. (2013). *2nd global report on adult learning and education: Rethinking literacy* (Summary and recommendations). Paris: UNESCO.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. Ginevra: WHO.