

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 15 n. 1

Gennaio-Giugno 2024

ISSNe 2284-015X

**Pedagogia Speciale, Terza Missione
e impatto sociale: riflessioni e pratiche
per una comunità inclusiva**
**Special Education, Third Mission
and Social Impact: Reflections and practices
for an inclusive community**

EDUCATION SCIENCES & SOCIETY

Rivista Semestrale

Anno 15 n.1

Gennaio-Giugno 2024

**Pedagogia Speciale, Terza Missione
e impatto sociale: riflessioni e pratiche
per una comunità inclusiva**
**Special Education, Third Mission
and Social Impact: Reflections and practices
for an inclusive community**

FrancoAngeli 

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>

Education Sciences & Society (ESS) is an international scholarly open access, peer reviewed biannual journal. The journal aims at highlighting and discussing the main issues arising in the pedagogical and didactical fields. The journal objective is also to provide the educational scientific community with the state-of-the-art and tools to interpret the ongoing debate. The issues of **Education Sciences and Society** offer their professional and academic knowledge in the fields of General Pedagogy, Philosophy of Education, Social Pedagogy, Learning and Teaching, Technology of Education, Special Education and Education Research and related disciplines.

Editors in Chief/Direttori: Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Editorial Committee/Comitato Editoriale

Michele Corsi (Università di Macerata, Italia); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Ilaria D'Angelo (Università di Macerata, Italia); Noemi Del Bianco (Università di Macerata, Italia); Tommaso Farina (Università di Macerata, Italia); Laura Fedeli (Università di Macerata, Italia); Catia Giaconi (Università di Macerata, Italia); Lorella Giannandrea (Università di Macerata, Italia); Francesca Gratani (Università di Macerata, Italia); Grazia Romanazzi (Università Telematica Pegaso, Italia); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata, Italia)

Direction Committee/Co-Direttori

Fabrizio d'Aniello, Rosita Deluigi, Catia Giaconi, Lorella Giannandrea, Luca Girotti, Chiara Sirignano, Massimiliano Stramaglia, Raffaele Tumino

Scientific Committee/Comitato Scientifico

Serge Agostinelli (Université Paul Cezanne de Marseille, France); Marguerite Altet (Université de Nantes, France); Anna Ascenzi (Università di Macerata, Italia); Massimo Baldacci (Università di Urbino, Italia); Vitalij G. Bezrogov (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Boris M. Bim-Bad (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Marc Bru (Université de Toulouse, Francia); Renza Cerri Musso (Università di Genova, Italia); Cristina Coggi (Università di Torino, Italia); Piero Crispiani (Università di Macerata, Italia); Elio Damiano (Università di Parma, Italia); Jean-Marie De Ketele (Université Catholique de Louvain-La Neuve, Belgio); Juan Manuel De Pablos Pons (Universidad de Sevilla); Gaetano Domenici (Università di Roma Tre, Italia); Yrjö Engeström (University of Helsinki, Finlandia); Franco Frabboni (Università di Bologna, Italia); Luciano Galliani (Università di Padova, Italia); Jim Garrison (Virginia Tech University, U.S.A.); Larry Hickman (Southern Illinois University, Carbondale, U.S.A.); Jean Houssaye (Université de Rouen, Francia); José Antonio Ibañez-Martin (Universidad de Madrid, Spagna); Cosimo Raffaele Laneve (Università di Bari, Italia); Yves Lenoir (Université de Sherbrooke, Quebec, Canada); Susanna Mantovani (Università di Milano Bicocca, Italia); Anna Maria Mariani (Università di Torino, Italia); Luigina Mortari (Università di Verona, Italia); Maria Teresa Moscato (Università di Bologna, Italia); Anatolij V. Mudrik (Russian Academy of Education, Moscow, Russia); Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra, Spagna); Luigi Pati (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Philippe Perrenoud (Université de Genève, Svizzera); Minerva Franca Pinto (Università di Foggia, Italia); Aleksandr N. Poddjakov (State Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia); Jean-Pierre Pourtois (Université de Mons-Hainaut, Belgio); David Rasmussen (Boston College, U.S.A.); Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata, Italia); Naoko Saito (Università di Kyoto, Giappone); Albert Sangrà (Universitat Oberta de Catalunya, Spagna); Roberto Sani (Università di Macerata, Italia); Luisa Santelli Beccegato (Università di Bari, Italia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria, Italia); Bianca Spadolini (Università di Roma Tre, Italia); Flavia Stara (Università di Macerata, Italia); Jean-Marie Van der Maren (Université de Montréal, Canada); Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italia); Emil Visnovsky (Accademia Slovaca delle Scienze, Slovacchia); Carla Xodo (Università di Padova, Italia)

Peer Review Process

Manuscripts for publication in ESS are selected through a rigorous peer review to ensure originality, timeliness, relevance, and readability. The main aim of the journal is to publish peer reviewed research and review articles in rapidly developing field of Education and all other related fields. ESS is an online journal having full access to the research and review paper.

Aut. Trib. Roma n. 80/12 del 15.3.2012 – Semestrale – Dir. Resp: Michele Corsi Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy
Issn 2038-9442, ISSNe 2284-015X. Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)
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 comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

I semestre 2024 – Finito di stampare: giugno 2024

Pedagogia Speciale, Terza Missione e impatto sociale: riflessioni e pratiche per una comunità inclusiva

Special Education, Third Mission and Social Impact: Reflections and practices for an inclusive community

Sommario

Editoriale

Michele Corsi, Catia Giaconi e Gabrielle Miller

La pedagogia speciale è per le persone, la società e la democrazia

pag. 7

Editorial

Michele Corsi, Catia Giaconi e Gabrielle Miller

Special Pedagogy is for people, society and democracy

» 13

Articoli

The role of Special Pedagogy for Third Mission and Social Impact between transformative practices and emancipatory processes

Catia Giaconi, Salvatore Patera, Lucia Borsini, Davide Scotta, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco

» 19

«Ce ne importa». Esperienze di terza missione per una comunità educante inclusiva

“We care”. Third stream experiences for an inclusive educational community

Silvia Zanazzi, Tamara Zappaterra

» 31

Dalla comunicazione della ricerca a un modello di sviluppo dei territori: processi virtuosi e Terza Missione

From the communication in Research to Territorial Development: Virtuous processes and Third Mission

Natascia Curto, Cecilia Marchisio, Cristina Frioni

» 58

«Happily, they embraced each other»: contributing to the Third Mission with stories to include and create community? A review of experiences

Elena Girotti, Anna Ascenzi

» 73

Le potenzialità educative e inclusive del *Group-based Early Start Denver Model*. Un progetto di ricerca e formazione nelle scuole dell'infanzia

*Educational and inclusive potential of the *Group-based Early Start Denver Model*. A Research and Training Project in Early Childhood Schools*

Emanuela Zappalà, Fausta Sabatano, Paola Aiello

pag. 83

Un laboratorio di formazione permanente per gli insegnanti sulla robotica e le metodologie didattiche per l'inclusione

A permanent training laboratory for teachers on robotics and didactic methodologies for inclusion

Valentina Pennazio, Rita Cersosimo

» 95

Formarsi e formare l'altro da sé: la terza missione come veicolo per arginare la povertà educativa

Educating the other beyond the self: The third mission of universities as a means to reduce educational poverty

Erika Marie Pace, Alessio Di Paolo, Iolanda Zollo, Paola Aiello, Maurizio Sibilio

» 114

Costruire culture e pratiche inclusive tra Università e territori. Uno studio di caso multi-regione per il contrasto della povertà educativa

Building inclusive cultures and practices between universities and territories. A multi-region case study on combating educational poverty

Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco, Salvatore Patera, Simona Rotondi, Simone Aparecida Capellini

» 134

The Inclusive University: Practices and reflections for student community well-being

Arianna Taddei, Simone Aparecida Capellini, Elena Girotti, Catia Giaconi

» 148

Scuola, famiglia e comunità inclusive: dall'esperienza universitaria del TFA alla progettazione di un'unità didattica interculturale

School, family, and inclusive communities: From the university experience of TFA to the design of an intercultural teaching unit

Tommaso Farina, Elisa Pacini

» 159

Inclusive action in an international setting: a universal value and individual commitment. The 'Bridges in Amman' Project

Silvia Maggiolini, Elena Zanfroni

pag. 177

Cooperazione internazionale e Nepal: supportare studenti con disabilità e provenienti da gruppi emarginati negli studi universitari

International Cooperation and Nepal: Supporting students with disabilities and marginalised groups in higher education

Luca Decembrotto, Elena Pacetti

» 190

"Guardare oltre per abitare il mondo, avendo un progetto": una ricerca per promuovere l'operosità delle persone a occupabilità complessa

"Looking beyond to inhabit the world, having a project": Research to promote the industriousness of people with complex employability

Patrizia Sandri, Leonardo Callegari

» 203

Valorizzazione e promozione dell'inclusione lavorativa per le persone con disabilità: analisi e prospettive del progetto "Mission Inclusion" dell'Università di Foggia

Enhancing and promoting employment inclusion for people with disabilities: Analysis and perspectives of the University of Foggia's "Mission Inclusion" project

Guendalina Peconio, Valentina Berardinetti, Martina Rossi, Giusi Antonia Toto

» 233

La complessa questione della transizione alla vita adulta per i giovani con disabilità intellettiva: le prospettive dei genitori

The Complex Issue of Transition to Adult Life for Youth with Intellectual Disabilities: Views from the Parents

Mariachiara Feresin, Elena Bortolotti

» 244

Profiles of students in STEM across Latin America and Europe

Maria Giulia Ballatore, Alicia García-Holgado, Anita Tabacco, Juanjo Mena, Francisco José García-Peñalvo, Lucía Amores

» 260

Il diritto di dimenticare: sfide pedagogiche e reti territoriali per le persone con Alzheimer

The *right to forget*: pedagogical challenges and territorial networks for people with Alzheimer's disease

Arianna Taddei, Elena Rosciani

pag. 279

Alia

L'insegnante inclusivo e la pedagogia interculturale

The inclusive teacher and intercultural pedagogy

Farnaz Farahi Sarabi

» 294

Recensioni/Book reviews

» 310

«Ce ne importa». Esperienze di terza missione per una comunità educante inclusiva

“We care”. Third stream experiences for an inclusive educational community

Silvia Zanazzi* e Tamara Zappaterra**[^]

Riassunto

Volontari per l'educazione (VpE) è un progetto di Save The Children Italia nato durante il primo lockdown per affrontare l'emergenza educativa, migliorando gli apprendimenti e la partecipazione scolastica di bambini e ragazzi in situazioni di povertà educativa e a rischio di dispersione attraverso il supporto allo studio online offerto da volontari adeguatamente formati.

Per le università, la promozione del volontariato educativo è una occasione di realizzare la terza missione attraverso l'impegno nei confronti delle comunità di appartenenza. Il reclutamento dei volontari è sostenuto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e dalla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). Agli inizi del 2022, l'Università degli Studi di Ferrara ha avviato la sua collaborazione con il progetto Volontari per l'educazione di Save The Children. La collaborazione ha coinvolto fino ad oggi più di 80 tra studenti e personale dell'Ateneo.

L'articolo analizza l'esperienza di collaborazione tra Università degli Studi di Ferrara e VpE nel quadro della terza missione e delle azioni positive a fini inclusivi, attraverso la rappresentazione dei volontari le cui esperienze sono state raccolte attraverso interviste semi strutturate. L'analisi tematica dei dati conduce ad una riflessione sulle molteplici forme di povertà educativa e su come le università possano concretamente contribuire alla costruzione di comunità educanti inclusive.

Parole chiave: povertà educative, educazione inclusiva, volontariato, terza missione, lockdown, didattica a distanza.

* Ricercatrice in Pedagogia sperimentale presso l'Università degli Studi di Ferrara.

** Professoressa associata di Didattica e pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Ferrara.

[^] L'articolo è frutto di un percorso di ricerca e riflessione comune. Silvia Zanazzi ha scritto i paragrafi 2, 3, 4 e 5, Tamara Zappaterra il paragrafo 1, il paragrafo 6 è di entrambe le autrici.

Abstract

Volontari per l'Educazione (VpE) is a Save The Children Italia project born during the first lockdown to address the educational emergency, improving the learning and school participation of children and young students in situations of educational poverty and at risk of dropping out, through online study support offered by adequately trained volunteers.

For universities, promoting educational volunteering is an opportunity to achieve their third stream through commitment to the communities they belong to. The recruitment of volunteers is supported by the Conference of Rectors of Italian Universities (CRUI) and the Network of Universities for Sustainable Development (RUS). At the beginning of 2022, the University of Ferrara started its collaboration with Save The Children's Italia Volontari per l'Educazione (VpE) project. The collaboration has involved more than 80 university students and staff.

The article analyzes the collaboration between the University of Ferrara and VpE in the framework of the third stream and positive actions for inclusive purposes through the representation of volunteers whose experiences were collected through semi-structured interviews. The thematic analysis of the data leads to a reflection on the multiple forms of educational poverty and how universities can concretely contribute to the construction of inclusive educational communities.

Keywords: educational poverty, inclusive education, volunteering, third stream, lockdown, distance learning.

Articolo sottomesso: 13/03/2024, accettato: 17/04/2024

*Su una parete della nostra scuola c'è scritto grande I CARE.
È il motto in traducibile dei giovani americani migliori: «me ne importa, mi sta a cuore».*

È il contrario esatto del motto fascista «me ne frego».
Lorenzo Milani

1. Introduzione

Volontari per l'educazione (VpE) è un progetto di Save The Children Italia¹ nato durante il primo lockdown per affrontare l'emergenza educativa, migliorando gli apprendimenti e la partecipazione scolastica di bambini e ragazzi in

¹ <https://www.savethechildren.it/partecipa/volontari/volontari-per-educazione>.

situazioni di povertà educativa e a rischio di dispersione. Il progetto prevede di affiancare un volontario, adeguatamente formato, a un singolo bambino/adolescente o a un piccolo gruppo per l'accompagnamento allo studio online. Il percorso di sostegno, focalizzato su un contenuto specifico (materie scientifiche o umanistiche, italiano L2, lingue straniere, preparazione all'esame finale della scuola secondaria di primo grado, sostegno estivo), è definito in collaborazione con la scuola e/o i servizi territoriali di riferimento di ogni bambino/a o adolescente. L'obiettivo è costruire, attraverso uno sforzo corale, una comunità educante "attorno" ai ragazzi più vulnerabili, che hanno maggiormente risentito della chiusura delle scuole durante il lockdown e delle problematiche legate alla didattica a distanza (Bellomi, Mangione, 2023).

Nel contesto emergenziale della pandemia, 1600 volontari, tra cui gli studenti di 65 università, sono stati affiancati a 3600 alunni di oltre 150 scuole italiane. Inoltre, sono stati distribuiti gratuitamente centinaia di tablet e di connessioni internet a coloro che ne erano sprovvisti. Il progetto valorizza le potenzialità delle tecnologie digitali raggiungendo anche contesti isolati e costruendo relazioni tra persone che vivono in zone diverse del Paese. Per gli studenti con bisogni educativi speciali, che l'organizzazione stima essere circa un terzo dei beneficiari, l'ambiente digitale, se opportunamente gestito, può facilitare l'apprendimento (Save the Children, 2022a).

Il feedback positivo dopo le prime due annualità di progetto (2020/2021 e 2021/2022) e le richieste di supporto che continuavano a pervenire anche a pandemia conclusa hanno portato l'organizzazione a decidere di continuare ad offrire il supporto allo studio online per il terzo (2022/2023) e quarto (2023/2024) anno scolastico.

Il reclutamento dei Volontari per l'educazione è sostenuto dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e dalla Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS) (Save the Children, 2022a). Per le università, infatti, la promozione del volontariato educativo è una occasione di realizzare la terza missione attraverso l'impegno nei confronti delle comunità di appartenenza.

Per quanto riguarda, nello specifico, l'Università degli Studi di Ferrara, la cui esperienza è rappresentata in questo contributo, il volontariato educativo risponde agli obiettivi di *public engagement* e di inclusione programmati nel Piano Strategico dell'Ateneo: in particolare, l'adesione al progetto VpE di Save the Children si configura all'interno delle finalità di incrementare gli strumenti per la valorizzazione dei risultati della ricerca tramite la promozione dell'imprenditorialità delle studentesse e degli studenti e di consolidare i rapporti con il sistema scolastico territoriale e nazionale (Università degli Studi di Ferrara, 2022).

Agli inizi del 2022, l'Università degli Studi di Ferrara ha avviato la sua collaborazione con il progetto Volontari per l'educazione di Save The Children². L'ufficio di Coordinamento delle Politiche di Inclusione dell'Ateneo, in collaborazione con la Rete dei Manager didattici dei corsi di studio, ha incaricato una docente di pedagogia del Dipartimento di Studi Umanistici come referente interna per il progetto. Le informazioni sull'iniziativa sono state diffuse attraverso i canali istituzionali (sito e mailing list), raccogliendo le prime manifestazioni di interesse. Successivamente, sono stati organizzati alcuni incontri online di presentazione aperti a studenti, personale docente e tecnico-amministrativo. Nel mese di marzo 2022 sono stati inseriti i primi volontari. Parallelamente, alcuni corsi di studio hanno valutato al loro interno la possibilità di riconoscere crediti formativi di tirocinio e/o di laboratorio a fronte del completamento delle ore di supporto allo studio online. In particolare, il corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione (L 19) e il corso di laurea magistrale in Formazione, comunicazione e cittadinanza digitale (LM 93), hanno dato agli studenti la possibilità di strutturare l'intero percorso di tirocinio curricolare a partire dalla partecipazione al progetto, riconoscendo le ore di supporto allo studio online, le ore di back office per la preparazione degli incontri di supervisione e la redazione dei report, l'impegno per la formazione di base e avanzata erogata da Save The Children ai volontari. La collaborazione ha coinvolto fino ad oggi più di 80 tra studenti volontari e/o tirocinanti, personale docente e tecnico amministrativo.

Questo articolo si propone di analizzare l'esperienza di collaborazione tra Università di Ferrara e VpE nel quadro della terza missione dell'Ateneo, a partire dalla rappresentazione dei volontari le cui esperienze sono state raccolte attraverso interviste semi strutturate.

2. Le povertà educative: un quadro teorico

Negli ultimi anni il tema delle povertà educative è stato oggetto di numerosi studi che lo hanno analizzato, sia con riferimento specifico al nostro Paese sia in chiave comparativa. Contrariamente a quanto si possa pensare, il fenomeno non riguarda soltanto coloro che non sono scolarizzati o hanno tassi di istru-

² Le autrici desiderano ringraziare la Rettrice dell'Università degli Studi di Ferrara, Prof.ssa Laura Ramaciotti, per aver sostenuto l'adesione dell'Ateneo al progetto, il Prorettore alla didattica e al diritto allo studio, Prof. Paolo Tanganelli, l'Ufficio Coordinamento delle Politiche di Inclusione diretto dalla Dott.ssa Cinzia Mancini, la Rete dei Manager Didattici e l'Ufficio Stampa, Comunicazione Istituzionale e Digitale dell'Ateneo per il supporto nella diffusione dell'iniziativa e nelle fasi di avvio della collaborazione.

zione inferiori alla media. Né si può affermare che la responsabilità delle povertà educative sia soltanto della scuola, perché le evidenze mostrano invece l'impatto rilevante di altri fattori, come la riproduzione delle disuguaglianze sociali, il capitale culturale delle famiglie, l'obsolescenza delle competenze durante la vita. Le analisi più recenti del fenomeno lo descrivono come multidimensionale, multifattoriale, multiforme, da qui la scelta di utilizzare il plurale "povertà educative" (Finetti, 2023; Giancola, Salmieri, 2023; Curti, Fornari, Moroni, 2022; Save The Children, 2022b; Di Profio, 2020; Gnocchi, Mari, 2016).

Di fronte al tema delle povertà educative si confrontano saperi di matrice differente: economica, socio-politica, psicologica e, naturalmente, pedagogica. L'economia si sofferma sulle carenze materiali, ma estende il suo sguardo anche alle difficoltà di accesso a possibilità occupazionali e a condizioni di salute, benessere sociale, cognitivo, ricreativo, culturale, che impediscono lo sviluppo del capitale umano (Finetti, 2023). Gli studi di area sociologica, politologica e filosofica guardano ai fattori ambientali e culturali come condizioni facilitanti o ostacolanti la realizzazione e la partecipazione sociale delle persone. La prospettiva delle *capabilities* di Sen e Nussbaum, per esempio, sposta l'attenzione dalla disponibilità di risorse economiche e dai livelli di istruzione ai funzionamenti degli individui, alle loro possibilità concrete di sviluppo, in ultima analisi alle condizioni di giustizia sociale dei contesti in cui le persone vivono (Sottocorno, 2022). La psicologia riflette sulle relazioni tra svantaggio economico, scarsi risultati scolastici e difficoltà nelle sfere delle relazioni, dell'autostima e della gestione delle emozioni. Le neuroscienze indagano la correlazione tra status socio economico e sviluppo cerebrale, tra vita emotiva e intelligenza. La pedagogia osserva il ruolo della scuola e delle istituzioni educative, i processi di apprendimento e insegnamento, l'inclusività delle culture, delle politiche e delle pratiche, la qualità delle esperienze, degli ambienti e dei servizi (Curti, Fornari, Moroni, 2022; Sottocorno, 2022). In ognuna di queste prospettive, la povertà degli apprendimenti è una forma di esclusione sociale generata da un intreccio di criticità sul piano materiale, personale, esistenziale e relazionale (Finetti, 2023; Di Profio, 2020).

Precedentemente e parallelamente al fiorire degli studi specifici sulle povertà educative, sono state approfondite e arricchite le riflessioni in ambito pedagogico sulla relazione educativa nei processi di apprendimento. Già nel corso del XX secolo lo sviluppo delle scienze umane ha contribuito a promuovere pratiche pedagogiche incentrate sull'ascolto e sul dialogo, valorizzando l'empatia, l'autonomia, la cura di sé. Si sono sviluppate pedagogie specialistiche dell'infanzia, dell'adolescenza, dell'adulthood e della senilità. Oggi, siamo consapevoli della centralità della relazione educativa nei processi di crescita e dell'intenzionalità che deve guidarla e ad essa riconosciamo la responsabilità

di accompagnare lo sviluppo delle molteplici capacità indispensabili per l'esistenza umana. La relazione educativa è co-costruzione dinamica di senso (Mariani, 2022). Se manca questa guida, la povertà relazionale si innesta nella povertà educativa (Caritas, 2022; Di Profio, 2020), le due forme crescono e si evolvono insieme. Il rischio è che le povertà educative diventino «povertà di prospettiva» (Patera, 2022, p.9). Ancor più forte è l'accezione di «indigenza cognitiva» (Paparella e Simone, 2020), cioè l'incapacità di desiderare ciò di cui si è privi, un "lasciarsi vivere" in una zona grigia di insicurezze, fragilità e precarietà relazionali, in cui mancano, oltre alle competenze cognitive, anche quelle «non cognitive», tra cui la perseveranza, la capacità di pianificazione, l'autocontrollo, la motivazione a perseguire uno scopo e la voglia di cogliere le opportunità che si presentano per crescere (Save The Children, 2017).

Gli studi più recenti e, in particolar modo, quelli contemporanei e successivi alla pandemia da Covid 19, si soffermano anche sulle complesse relazioni tra povertà educative e *digital divide* (Marangi, Pasta e Rivoltella, 2022; Save The Children, 2022c; Sottocorno, 2022). I media, infatti, non sono soltanto veicoli di trasmissione di conoscenze, ma anche «ambienti del sapere, del saper fare, dell'essere, del sentire», quindi agenti di sensibilità culturale, sociale e esistenziale (Patera, 2022, p.83). Tra i fattori che concorrono alle povertà educative vi sono, da un lato, le limitazioni nelle infrastrutture e nell'accesso alle tecnologie, dall'altro i divari nelle competenze digitali. Queste ultime comprendono anche la consapevolezza e lo «spirito critico» nell'utilizzo delle tecnologie digitali (Consiglio Europeo, 2018). Si fa strada, quindi, una ulteriore accezione di povertà educativa, certamente non legata soltanto al tema del *digital divide*, le cui radici affondano nella mancanza di pensiero critico e nella conseguente incapacità di prendere coscienza di sé e della realtà, di produrre e costruire conoscenza, di decidere una posizione a favore o contro qualcosa (Di Profio, 2020): una condizione in cui viene meno l'apprendere per comprendere, per essere, per vivere assieme, per condurre una vita autonoma e attiva (Save The Children, 2017).

3. La ricerca

Nella primavera del 2023, a un anno dall'inizio della collaborazione dell'Università di Ferrara con VpE, è nata l'idea di avviare una ricerca sulle esperienze dei volontari. L'entusiasta partecipazione al progetto degli studenti volontari meritava di essere compresa a fondo, argomentando e valorizzando le loro motivazioni e il loro contributo. Era altresì opportuno "rapportare" il lavoro di organizzazione e comunicazione svolto dall'Ateneo e dal suo personale all'impatto generato nella comunità accademica. Infine, il neo costituito gruppo

di ricerca, formato da due pedagogiste e da una laureanda in scienze dell'educazione³, riteneva interessante poter "entrare nel vivo" delle esperienze dei volontari per approfondire il tema delle povertà educative attraverso le loro rappresentazioni. È importante specificare, a questo proposito, che VpE «ha come obiettivo il recupero degli apprendimenti e della motivazione allo studio di bambini, bambine e adolescenti, dai 9 ai 17 anni *in situazioni di povertà educativa* e materiale e a rischio di dispersione scolastica»⁴. In base alle motivazioni e agli obiettivi fin qui esposti è stato costruito il protocollo di intervista articolato in tre sezioni, riportato nel successivo paragrafo 3.2.

È importante precisare che i contenuti di questo articolo sono stati sviluppati a partire dalle condivisioni dei volontari. Non avendo accesso al feedback delle scuole né a quello delle famiglie degli alunni beneficiari, non è stata possibile alcuna valutazione di efficacia del supporto allo studio. Il contributo si propone invece di fornire spunti di riflessione sul tema delle povertà educative e su come l'università, in particolare i corsi di studio incentrati sui temi dell'educazione e della formazione, possano contribuire a promuovere la costruzione di comunità inclusive. Gli interrogativi di ricerca ai quali si intende dare risposta sono i seguenti:

1. quali forme di povertà educativa hanno incontrato, nelle loro esperienze, i Volontari per l'Educazione intervistati? Quale descrizione del complesso fenomeno delle povertà educative possiamo estrapolare dalle testimonianze raccolte?
2. Quale contributo ritengono di aver dato i volontari "contro" la povertà educativa e per la costruzione di culture e contesti educativi inclusivi?
3. Come si può argomentare e sostenere, dal punto di vista dell'Ateneo e della sua terza missione, la decisione di partecipare al progetto VpE?

3.1. La metodologia

La cornice metodologica della ricerca è la fenomenologia, il cui oggetto d'indagine è l'esperienza soggettiva, osservata dalla prospettiva di coloro che la vivono (Mortari, 2007). Ogni vissuto, nella sua singolarità, ha una sua essenza data dagli elementi rilevanti per poterlo definire e, al contempo, presenti in una molteplicità di esperienze, seppur con connotati differenti. Il compito del ricercatore è coglierla attraverso procedure rigorose, cioè criticamente pensate

³ Il gruppo di ricerca, costituito presso l'Università degli Studi di Ferrara, è composto da tre persone: Rossella Perrone, tirocinante del corso di laurea in Scienze dell'educazione; Silvia Zannazzi, pedagoga e referente di Ateneo per il progetto VpE; Tamara Zappaterra, pedagoga e Prorettrice alla diversità, equità e inclusione.

⁴ <https://www.savethechildren.it/partecipa/volontari/volontari-per-educazione>. Il corsivo è delle autrici.

e esplicitate con trasparenza in ogni loro passaggio. Una volta delineati i profili delle singole esperienze individuali, il passo successivo, quindi, è focalizzare la struttura essenziale delle esperienze del gruppo di soggetti partecipanti all'indagine. L'esperienza soggettiva viene descritta e concettualizzata a un livello "superiore" rispetto alla descrizione originale fornita dai partecipanti alla ricerca: «la fenomenologia empirica, che si occupa degli accadimenti esperienziali, prende in esame i vissuti singolari [...] per capire le qualità di ciascuno e, a partire da questi, costruire una descrizione fedele di quello che accade nella realtà vissuta in una specifica "regione esperienziale" del mondo» (Mortari e Ghirotto, 2019, p.47).

Lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati è l'intervista qualitativa, che consente di accedere alle prospettive soggettive per indagare il mondo interiore delle persone: pensieri, vissuti, significati, che non vengono conosciuti direttamente, ma arrivano al ricercatore elaborati dall'intervistato secondo le sue cornici di senso (Corbetta, 1999). In particolare, l'intervista qualitativa semi strutturata è uno scambio caratterizzato da un grado intermedio di definizione ex ante e un grado variabile di direttività nella conduzione (Sità, 2012). L'intervistato viene accompagnato passo per passo nella rielaborazione della sua esperienza dal ricercatore che, nella conduzione dell'intervista, è non soltanto ricettivo, ma anche partecipe delle descrizioni fornite (Mantovani, 1995).

3.2. *L'intervista*

Dopo aver raccolto le informazioni sul volontario (corso di studi e anno di iscrizione) e i dati sull'esperienza di supporto allo studio (numero di ore svolte; numero di ragazzi seguiti e loro età; periodo; partecipazione alla formazione avanzata facoltativa; eventuale tipologia e numero di CFU riconosciuti) sono state poste ad ogni intervistato le seguenti domande:

1. MOTIVAZIONI DEL VOLONTARIO

- 1°. Puoi descrivere le motivazioni che ti hanno spinto a fare questa esperienza?
- 1b. Ritieni che la tua personale esperienza scolastica abbia influito sulla tua motivazione? Se sì, perché? Se no, perché?

2. BENEFICIARI

- 2°. Puoi descrivere le caratteristiche dei bambini/ragazzi che hai seguito e il loro rapporto con la scuola?
- 2b. Quali erano, dal tuo punto di vista, i bisogni di ognuno di questi bambini/ragazzi?

2c. Quali sono stati i principali “limiti” e/o le criticità dei beneficiari e/o del contesto con cui ti sei scontrato?

3. VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

3°. Che cosa ritieni di essere riuscito a dare ai bambini/ragazzi che hai seguito?

3b. Ti ha cambiato questa esperienza? Se sì, come?

3.3. I partecipanti

Sono state raccolte le testimonianze dei Volontari per l'educazione dell'Università degli Studi di Ferrara che avevano completato almeno un pacchetto di 25 ore di supporto allo studio, oltre alla formazione di base. Gli oltre 60 volontari che avevano contribuito al progetto dall'inizio della collaborazione fino a quel momento sono stati contattati per chiedere la loro disponibilità ad essere intervistati e 20 di loro, di cui 18 studenti⁵, un docente e un tecnico di laboratorio, hanno dato risposta positiva.

Delle 20 interviste, 17 si sono svolte online e tre in presenza presso la sede universitaria del Dipartimento di Studi Umanistici. Si è deciso di non utilizzare la registrazione per mettere a loro agio i partecipanti. Le risposte sono state trascritte a mano durante l'intervista e riportate in file subito dopo.

La Tabella 1 di seguito riportata presenta le informazioni essenziali sui volontari che hanno accettato di essere intervistati e sui beneficiari della loro attività⁶.

⁵ Due dei 18 studenti intervistati hanno deciso di scrivere il loro elaborato finale per il corso di laurea in scienze dell'educazione sull'esperienza di volontariato con VpE. Altri due hanno consegnato per la valutazione altrettante relazioni di tirocinio curricolare. I quattro testi sono stati analizzati, al pari delle trascrizioni delle interviste, per l'individuazione delle categorie concettuali e dei temi oggetto di trattazione in questo contributo.

⁶ I dati riportati in tabella risalgono al periodo in cui si sono svolte le interviste (marzo-luglio 2023). Alcuni volontari e/o tirocinanti hanno continuato la loro collaborazione con Save The Children oltre la data dell'intervista. Nella prima colonna, l'acronimo LT indica la laurea triennale, LM la laurea magistrale.

Tab.1 – I partecipanti alla ricerca

		Corso e anno iscrizione	Studenti supportati – ore di supporto⁷
1	Studentessa	2° anno LT Biotecnologie	N. 1 beneficiario (25 ore) ● Supporto individuale alunna 3° anno secondaria I grado
2	Studente	3° anno LT Scienze biologiche	N. 1 beneficiario (25 ore) ● Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado
3	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 2 beneficiari (25 ore) ● Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado
4	Studentessa	2° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 8 beneficiari (75 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 2 alunne 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
5	Studente	5° anno LM Farmacia	N. 2 beneficiari (35 ore) ● Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (10 ore – tutoraggio interrotto)
6	Studente (già laureato in ingegneria)	2° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 7 beneficiari (100 ore) ● Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 4° anno secondaria II grado (25 ore) ● Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (25 ore)
7	Studentessa	Ha frequentato il 1° anno LT Lingue e letterature moderne, al momento dell'intervista aveva appena interrotto la carriera	N. 4 beneficiari (50 ore) ● Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
8	Studentessa	2° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 8 beneficiari (100 ore) ● Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) ● Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)

⁷ Il “pacchetto base” di supporto previsto da Save The Children è di 25 ore da distribuire nell'arco di tre mesi; in base ai bisogni rilevati per ciascun beneficiario, l'organizzazione può decidere di prolungare il periodo e aumentare le ore. Alcuni tutoraggi sono stati interrotti prima del completamento delle 25 ore per mancata partecipazione e/o scarso interesse del beneficiario e/o scarsa collaborazione da parte della famiglia di quest'ultimo. Solo in un caso (volontario n. 20) il tutoraggio è stato interrotto per incompatibilità con gli impegni sportivi agonistici della studentessa.

			• Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 4 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
9	Studente	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 7 beneficiari (100 ore) • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
10	Studentessa	1° anno LM Formazione, Comunicazione e Cittadinanza Digitale	N. 6 beneficiari (58 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado (18 ore – tutoraggio interrotto) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (15 ore – tutoraggio interrotto)
11	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 11 beneficiari (150 ore) • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 4° anno primaria (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 4° anno primaria (25 ore) • Supporto individuale alunno 4° anno primaria (25 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
12	Studente	2° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 4 beneficiari (35 ore) • Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (10 ore in sostituzione di un altro volontario) • Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria I grado (25 ore)
13	Studentessa	3° anno LT Lingue e letterature moderne	N. 1 beneficiario (30 ore) • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria II grado
14	Studentessa	2° anno LT Lingue e letterature moderne	N. 6 beneficiari (115 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria II grado (30 ore) • Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (30 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 4° anno primaria (30 ore)

			• Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore)
15	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 2 beneficiari (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 3° anno secondaria I grado
16	Studente	2° anno LT Lettere, arti e archeologia	N. 4 beneficiari (100 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto individuale alunno 2° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 4° anno primaria (25 ore)
17	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 2 beneficiari (25 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado
18	Studentessa	3° anno LT Scienze filosofiche e dell'educazione	N. 4 beneficiari (100 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 5° anno primaria (25 ore) • Supporto individuale alunno 1° anno secondaria I grado (50 ore) • Supporto individuale alunno 5° anno secondaria II grado (25 ore)
19	Tecnico di laboratorio	Dipendente dell'università	N. 4 beneficiari (75 ore) • Supporto gruppo 3 alunni 3° anno secondaria II grado (36 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (39 ore)
20	Docente di Chirurgia orale	Dipendente dell'università	N. 3 beneficiari (40 ore) • Supporto gruppo 2 alunni 2° anno secondaria I grado (25 ore) • Supporto individuale alunno 3° anno secondaria I grado (15 ore – tutoraggio interrotto)

4. Analisi tematica

Nella Tabella 2 vengono rappresentate le categorie concettuali ricavate dall'analisi delle testimonianze (20 interviste, 2 relazioni di tirocinio e 2 elaborati di laurea), ordinate seguendo il protocollo di intervista descritto nel paragrafo 3.2.

Sono state riportate tutte le categorie concettuali rilevate, distinguendole, come suggerito da Mortari e Ghirotto (2019), tra categorie estese (E: presenti in più della metà dei resoconti), parziali (P: presenti in almeno un terzo dei resoconti), puntuali (PU: presenti in meno di 7 resoconti). Non sono state individuate categorie comuni, cioè presenti in tutti i resoconti.

Tab. 2 – Categorie concettuali

MOTIVAZIONI DEI VOLONTARI <i>Puoi descrivere le motivazioni che ti hanno spinto a fare questa esperienza?</i>	1°	Aiutare chi è in difficoltà (E) Aiutare persone più giovani a studiare e imparare (E) Aiutare persone giovani a migliorare autostima e fiducia in se stesse (P) Dare a persone giovani la possibilità di raccontarsi e essere ascoltate (PU) Provare a costruire una relazione educativa (PU) Sperimentare la didattica a distanza (PU) Provare a rendere "accattivante" una disciplina di studio (PU) Mettersi alla prova nell'insegnamento in vista di scelte future (PU) Mettersi alla prova nel lavoro educativo in sinergia con i propri studi (PU) Sperimentare il rapporto con gli adolescenti in vista delle future responsabilità genitoriali (PU) Comprendere le radici dell'atteggiamento verso lo studio degli studenti universitari (PU) Impiegare proficuamente il tempo tra laurea triennale e magistrale (PU) Supportare Save The Children nella sua missione (PU) Aggiungere un'esperienza significativa sul proprio curriculum vitae (PU) Fare un'esperienza di volontariato compatibile con gli altri impegni (PU) Sentirsi bene facendo qualcosa per gli altri (PU) Avere riconosciuti i CFU di tirocinio (PU)
<i>Ritieni che la tua personale esperienza scolastica abbia influito sulla tua motivazione? Se sì, perché? Se no, perché?</i>	1b	Voler dare agli altri ciò che è mancato nella propria esperienza scolastica (E) Voler agire come facilitatori perché si è in grado di capire le difficoltà in ambito scolastico per esperienze personali, di familiari o amici (P) Voler dare agli altri ciò che di positivo si è ricevuto negli anni di scuola (PU) Volersi comportare diversamente dai propri insegnanti, poco empatici e non disponibili all'ascolto (PU) Riuscire a far interessare i ragazzi alle materie facendole capire bene (PU) Fare in modo che altri abbiano un'esperienza scolastica inclusiva quanto la propria (PU) Fare in modo che altri abbiano un'esperienza scolastica più inclusiva della propria (PU)
BENEFICIARI <i>Puoi descrivere le caratteristiche dei bambini/ragazzi che hai seguito e il loro rapporto con la scuola?</i>	2°	Timidezza e/o insicurezza (E) Problemi nelle relazioni con i pari (P) Difficoltà nell'apprendimento di materie specifiche (P) Background migratorio e barriere linguistiche e/o culturali (P) Paura delle verifiche (PU) Difficoltà ad esprimersi (PU) Difficoltà di attenzione e concentrazione (PU) Isolamento e bullismo (PU)

		Isolamento sociale come conseguenza del lockdown durante la pandemia (PU) Potenzialità inesprese (PU) Demotivazione (PU) Blocco psicologico e/o mutismo selettivo (PU) Apatia nei confronti della scuola (PU) Problemi in ambito familiare che si ripercuotono sulla scuola (PU)
<i>Quali erano, dal tuo punto di vista, i bisogni di ognuno di questi bambini/ragazzi?</i>	2b	Parlare ed essere ascoltati (E) Acquisire fiducia nelle proprie capacità (E) Essere aiutati nello studio di alcune materie (E) Essere rassicurati (P) Imparare un metodo di studio (P) Essere coinvolti attivamente nell'apprendimento (P) Avere un riferimento adulto (P) Essere aiutati nella preparazione delle verifiche (PU) Imparare giocando (PU) Prendere la sufficienza nel compito in classe (PU)
<i>Quali sono stati i principali "limiti" e/o le criticità dei beneficiari e/o del contesto con cui ti sei scontrato?</i>	2c	Connessione internet instabile e/o dispositivi malfunzionanti (P) Ambienti domestici affollati e/o rumorosi (P) Scarso interesse per la scuola e lo studio (PU) Indisponibilità ad accettare aiuto dagli altri (PU) Scarso coinvolgimento e/o bassa affidabilità dei genitori (PU) Barriera linguistica dei genitori (PU) Conflitto con altri impegni (PU) Scarso supporto familiare (PU) Insegnanti poco collaborativi (PU)
VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA <i>Che cosa ritieni di essere riuscito a dare ai bambini/ragazzi che hai seguito?</i>	3°	Riferimento adulto con cui aprirsi (E) Ascolto in assenza di giudizio (E) Rinforzi e incoraggiamenti necessari per andare avanti (E) Sicurezza (E) Comprensione (E) Contenuti specifici delle materie scolastiche (P) Relazione educativa libera dal "peso" della valutazione (P) Comprensione e valorizzazione del potenziale delle tecnologie digitali per l'apprendimento (PU) Passione per l'apprendimento delle specifiche materie (PU) Tranquillità (PU) Capacità di rilassarsi attraverso la meditazione (PU) Consapevolezza dell'importanza dello studio (PU) Capacità di concentrazione e attenzione (PU) Fiducia e speranza (PU) Voti migliori (PU)
<i>Ti ha cambiato questa esperienza? Se sì, come?</i>	3b	Crescita e miglioramento personale (E) Empatia (E) Sensazione di utilità per gli altri (E) Conoscenza delle diverse tipologie di difficoltà e/o disagio in contesto scolastico (P) Strategie per veicolare messaggi in modo efficace (P)

	Soddisfazione e contentezza nel vedere ragazzi e genitori contenti (PU) Pazienza (PU) Riscoperta della propria creatività (PU) Occasione di relazionarsi serenamente con altre persone (PU) Superamento della paura di non essere all'altezza (PU) Maggiore apertura agli altri (PU) Consapevolezza della complessità dell'insegnare (PU) Esperienza concreta di insegnamento (PU) Capacità di vedere la scuola in modo diverso (PU) Decisione di diventare educatore scolastico e tutor DSA (PU) Sensazione di aver ricevuto affetto (PU)
--	--

5. Discussione dei risultati

In questo paragrafo vengono analizzati e discussi i risultati dell'analisi tematica delle interviste allo scopo di rispondere agli interrogativi di ricerca.

5.1. Primo interrogativo di ricerca

Quali forme di povertà educativa hanno incontrato, nelle loro esperienze, i Volontari per l'Educazione intervistati? Quale descrizione del complesso fenomeno delle povertà educative possiamo estrapolare dalle testimonianze raccolte?

Si fa riferimento alle categorie concettuali riportate nelle caselle 2a, 2b e 2c della Tabella 2. Ad un primo sguardo appare evidente come tre delle quattro categorie concettuali più ricorrenti (E: estese) riguardino aspetti non strettamente legati agli apprendimenti scolastici. Più della metà degli intervistati ha fatto riferimento a caratteristiche di *timidezza e/o insicurezza* dei beneficiari e ha ritenuto che i loro bisogni fossero principalmente *parlare ed essere ascoltati, acquisire fiducia nelle proprie capacità, avere un riferimento adulto con cui confrontarsi*, oltre che *essere aiutati nello studio di alcune materie*. Più di un terzo degli intervistati ha riscontrato nei beneficiari delle *difficoltà nelle relazioni con i pari* oltre a *difficoltà nell'apprendimento di specifiche materie*, dovute anche a *barriere linguistiche e culturali* nel caso degli alunni con background migratorio. I bisogni di supporto nello studio riguardano contenuti e metodo: in almeno un terzo dei resoconti (P: parziale), troviamo tra i bisogni *imparare un metodo di studio e essere coinvolti attivamente nell'apprendimento*. Tra i limiti e le criticità dei beneficiari e dei contesti, le categorie più frequenti non riguardano la scuola, ma l'ambiente domestico inadeguato all'apprendimento e le infrastrutture insufficienti.

Per maggiore chiarezza, nella Tabella 3 riconduciamo tutte le categorie della Tabella 2 (estese, parziali e puntuali) distinguendole tra C (riguardanti le caratteristiche dei beneficiari), B (riguardanti i bisogni dei beneficiari) e L (riguardanti i limiti dei beneficiari e dei contesti), a cinque “tipologie di povertà”.

Tab. 3 – Categorie concettuali e tipologie di povertà

Categorie	Povertà
Timidezza e/o insicurezza (C) Demotivazione (C) Blocco psicologico e/o mutismo selettivo (C) Parlare ed essere ascoltati (B) Acquisire fiducia nelle proprie capacità (B) Essere rassicurati (B) Indisponibilità ad accettare aiuto dagli altri (L)	Competenze intrapersonali
Problemi nelle relazioni con i pari (C) Isolamento e bullismo (C) Isolamento a causa del lockdown (C) Avere un riferimento adulto (B)	Relazioni
Difficoltà nell'apprendimento delle materie (C) Barriere linguistiche/culturali (C) Potenzialità inesprese (C) Paura delle verifiche (C) Difficoltà ad esprimersi (C) Apatia nei confronti della scuola (C) Difficoltà di attenzione e concentrazione (C) Scarso interesse per la scuola e lo studio (L) Essere aiutati nello studio di alcune materie (B) Imparare un metodo di studio (B) Essere coinvolti attivamente nell'apprendimento (B) Essere aiutati nella preparazione delle verifiche (B) Imparare giocando (B) Prendere la sufficienza nel compito in classe (B)	Apprendimenti
Connessione internet instabile e/o dispositivi malfunzionanti (L) Ambienti domestici affollati e/o rumorosi (L) Conflitto con altri impegni (L) Insegnanti poco collaborativi (L)	Ambiente, infrastrutture e situazioni
Problemi in ambito familiare che si ripercuotono sulla scuola (C) Scarso coinvolgimento e/o affidabilità dei genitori (L) Barriera linguistica dei genitori (L) Scarso supporto familiare (L)	Contesto familiare

I volontari hanno incontrato, quindi, povertà di competenze intrapersonali, di relazioni, di apprendimenti, di ambienti/infrastrutture/situazioni e di contesti familiari. La loro esperienza racconta di povertà educative che intersecano le molteplici aree dello sviluppo personale: non un solo tipo di privazione, ma un insieme di mancanze che, come tale, richiede interventi sinergici da parte di

una rete di soggetti della comunità educante. Compito della pedagogia, sosteneva Visalberghi (1978, citato in Benvenuto, 2019, p. 41), è offrire un approccio ai problemi educativi che tenga conto dei contesti e delle interconnessioni tra le diverse agenzie educative. D'altra parte, la *school readiness* (Engle, Black, 2008, citati in Sottocorno, 2022, pp. 30-31), cioè la capacità di apprendere a scuola, comprende un insieme ampio di competenze il cui sviluppo è connesso sia con la condizione di partenza dei minori, sia con le possibilità offerte dal sistema sociale in cui vivono, ma «in nessun modo si può sostenere che sia colpa loro» (Saraceno, 2015, citata in Sottocorno, 2022, p. 64), né si possono addossare tutte le responsabilità al sistema scolastico. Per comprendere è necessario adottare una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) guardando non solo “dentro”, ma anche fuori e oltre la scuola: la povertà educativa nasce e cresce nei contesti sociali, culturali e relazionali (Save The Children, 2022b; Sottocorno, 2022).

Leggendo e rileggendo le interviste abbiamo constatato che lo spazio maggiore è stato dedicato al tema della povertà di relazioni e alla mancanza di riferimenti adulti che i volontari hanno percepito. La multidimensionalità della povertà educativa richiede la presa in carico dei fattori culturali dei minori, non solo quelli a rischio: occorre saper comprendere e accogliere il mondo e il modo in cui i giovani attribuiscono senso alla vita «attraverso pratiche e artefatti reali e digitali dotati di significati», pena l'allargamento del gap culturale tra generazioni, la riduzione del dialogo, la demotivazione nei confronti dell'apprendimento e della partecipazione (Patera, 2022, p. 154). Come riportato nella Tabella 1, la maggior parte dei beneficiari sono preadolescenti e adolescenti, attraversano quindi la fase della vita il cui compito evolutivo principale è la costruzione della propria identità attraverso processi transattivi: la progressiva separazione dai genitori e l'individuazione del proprio sé, la nascita sociale, la formazione di una morale autonoma, la mentalizzazione del nuovo corpo adulto (Pietropolli Charmet, Cirillo, 2010; Siegel, 2014). Se, da un lato, nel processo di crescita dell'adolescente è fisiologico l'allontanamento dalle figure adulte familiari e, in una certa misura, anche dagli insegnanti, dall'altro è essenziale che vi siano altre persone significative in grado di fare da guida, di sostenere il dialogo, di promuovere la responsabilizzazione del minore, di accompagnarlo a «essere se stesso a modo suo» (Lancini, 2023). A questo proposito, la psicologia e la pedagogia hanno focalizzato l'importanza della responsività nella relazione educativa: essere responsivi vuol dire muoversi per accompagnare l'altro, agire per creare le condizioni necessarie al suo ben-essere e alla fioritura del suo essere, assumersene una responsabilità «intensa, ma non intrusiva», preoccupandosi di «proteggerlo e di sostenerlo, avendo considerazione e rispetto del suo modo di essere e di pensare» (Mortari, 2022, pp. 34-35). La mancanza di riferimenti adulti responsivi è una forma di povertà educativa nella

quale si annida il rischio di sviluppare comportamenti patologici o devianti. Il bisogno di essere visti, ascoltati, accolti, accompagnati nei propri percorsi non sempre trova risposte adeguate nei contesti scolastici, familiari e sociali, lasciando il minore in una condizione di pericolosa fragilità.

5.2. Secondo interrogativo di ricerca

Quale contributo ritengono di aver dato i volontari “contro” la povertà educativa e per la costruzione di culture e contesti educativi inclusivi?

I volontari hanno raccontato esperienze ricche, dense di significati, in molti casi costruiti a partire dai loro vissuti scolastici. Come è evidente nella casella 1b della Tabella 2, *voler dare agli altri ciò che è mancato nella propria esperienza scolastica* è stata una motivazione a partecipare per più della metà degli intervistati, mentre più di un terzo ha affermato di poter *capire le difficoltà in ambito scolastico per esperienze personali, di familiari o amici* e di voler, quindi, *agire come facilitatori*.

È importante sottolineare che le risposte date con maggiore frequenza alla domanda generale sulle motivazioni a partecipare sono altruistiche: *aiutare chi è in difficoltà, aiutare persone giovani a imparare, a migliorare autostima e fiducia in se stesse*. Motivazioni di natura pratica, come il conseguimento di crediti formativi universitari, o la valorizzazione dell'esperienza sul curriculum, sono state evidenziate come categorie puntuali, ciascuna presente in meno di 7 interviste. C'è invece un nucleo di cinque categorie che fa riferimento all'ambito di studio e alle future responsabilità professionali, alla volontà di mettersi alla prova sul campo, di sperimentare, valutare e valutarsi. Non sorprende, dal momento che 11 intervistati sono iscritti a corsi di laurea di ambito pedagogico e la maggior parte degli altri avevano, tra le loro prospettive future, la carriera dell'insegnamento a scuola. A partire da queste motivazioni, che cosa sono riusciti a “dare” i volontari? Possiamo rispondere a questa domanda soltanto dalla loro prospettiva soggettiva.

In risposta a questo interrogativo sono state identificate cinque categorie concettuali estese che fanno riferimento all'area delle competenze intrapersonali e delle relazioni: l'essere stati un *referimento adulto con cui aprirsi*, capace di *ascoltare senza giudicare*, di dare *rinforzi e incoraggiamenti necessari per andare avanti*, creando una condizione in cui l'altro si possa sentire *sicuro e compreso*. Più di un terzo dei volontari, inoltre, ritiene di aver costruito una *relazione educativa libera dal peso della valutazione* e di essere riuscito a *trasmettere contenuti specifici delle materie scolastiche*. Le categorie puntuali definiscono le modalità con cui questo è avvenuto: aiutando i beneficiari a *rilassarsi*, ritrovando la *tranquillità* e la concentrazione; comunicando *passione* per i contenuti e veicolando l'*importanza dello studio*; *valorizzando il potenziale*

delle tecnologie digitali e, non ultimo, comunicando sempre *fiducia* nell'altro e la *speranza* di poter migliorare.

In un'epoca in cui «i segnali di dispersione nel sistema, di disaffezione e distacco da parte di studenti, famiglie, ma anche docenti e formatori sono crescenti e differenziati» (Benvenuto, 2019, p. 40), è fondamentale saper accogliere la sfida dell'inclusione partendo dalle differenze dei singoli, dai loro retroterra conoscitivi, offrendo attività di insegnamento stimolanti, dialogiche, flessibili, impegnative e orientanti.

Valeria, una Volontaria per l'educazione dell'Università di Ferrara, racconta come ha affrontato questa sfida⁸:

«La mia esperienza personale mi ha fatto comprendere l'importanza di avere uno o più riferimenti che ti trasmettano sicurezza e ti supportino nelle difficoltà anche nell'ambito scolastico. Ripensando al mio passato credo che, se anche io avessi potuto incontrare una figura che non si limitava a spiegarmi le formule matematiche che non capivo, ma si fosse interessata anche di sapere come stavo o avesse avuto un riguardo o un pensiero gentile per me, questo mi avrebbe sicuramente fatto sentire capita, ma soprattutto “normale.” Conosco molte persone che durante il loro percorso scolastico hanno affrontato grandi ostacoli e l'opportunità di collaborare con Save the Children l'ho interpretata come il poter dare una possibilità a chi si è trovato in situazioni simili alla mia. Il mio desiderio era fare la mia parte consapevole (...). Durante il percorso ciò che notavo in maniera sempre più evidente era che il reale bisogno di M. e T. era in minima parte legato alla difficoltà di studiare, intesa come l'insieme di tutti i passaggi per acquisire nuove conoscenze, ma faceva riferimento alla necessità di supporto di tipo emotivo (...). In molti incontri per cercare di stimolare la fiducia nelle loro capacità chiedevo semplicemente di provare a crearsi un discorso, su uno o più argomenti, in maniera autonoma. Ho scelto questo approccio perché comprendo pienamente il disagio legato non solo alle proprie difficoltà, ma anche all'esplicitazione di quest'ultime da parte di terzi (...). Le prime volte i risultati non sembravano incoraggianti: vi erano molti momenti di incertezza o addirittura silenzio, nonostante questo ho sempre provato a limitare le informazioni che fornivo ripetendo frasi brevi come “Va bene, continua pure”, “Perfetto, cosa sai dirmi in aggiunta?”. All'inizio di questo “esperimento” non sapevo se la mia scelta sarebbe stata efficace, ma dopo vari tentativi notavo come M. e T. fossero più disinvolti. Desideravano intervenire e alle volte si sovrastavano a vicenda per esprimere per primi il loro pensiero. I discorsi creati erano più articolati e personalizzati, segnale che la loro sicurezza stava aumentando. Ciò che ho piacevolmente riscontrato è stato il cambiamento di approccio agli incontri

⁸ I brani attribuiti a Valeria e a Fiorenza sono tratti dagli elaborati finali di laurea delle studentesse. Il brano attribuito a Andrea è tratto dalla relazione di tirocinio dello studente. Tutti gli estratti vengono riportati in questo articolo con i dovuti accorgimenti per la tutela della privacy dei beneficiari e dei volontari.

da parte dei due studenti. Piano piano si lasciavano sempre più coinvolgere, si dimostravano interessati e volevano approfondire gli argomenti affrontati. Si percepiva la maggiore sicurezza quando si rapportavano con le diverse materie e molto più spesso mi facevano domande. Anche i voti scolastici miglioravano e questo non faceva altro che incrementare il loro desiderio di dare sempre di più. Nella prima parte del nostro percorso percepivo un po' di soggezione e timore nel rapportarsi con me. Successivamente, però, questa condizione è cambiata a tal punto da riuscire a creare uno spazio in cui comunicare liberamente senza paura di giudizio (...). Da parte mia non vi è mai stato un atteggiamento di imposizione o obbligo, cercavo di assecondare le loro necessità e rispettare i tempi di ognuno: (...) il mio obiettivo primario non era quello di far acquisire loro nuove informazioni, ma di co-costruire uno spazio comunicativo e relazionale sicuro nel quale potessero sentirsi supportati».

La comprensione e valorizzazione del potenziale delle tecnologie digitali per l'apprendimento è un contributo che alcuni volontari ritengono di aver dato. Parallelamente, ritroviamo tra le motivazioni a partecipare il desiderio di *sperimentare la didattica a distanza*. Questo aspetto è a maggior ragione significativo se si considera che il progetto VpE è nato in un momento in cui la didattica a distanza era una scelta obbligata, spesso sofferta da parte sia degli insegnanti che dei discenti.

Nell'esperienza di Fiorenza, che ha supportato negli apprendimenti un bambino con mutismo selettivo, l'uso delle tecnologie didattiche e l'approccio ludico assumono particolare importanza per coinvolgere e costruire un rapporto di fiducia:

«Il diritto allo studio e all'educazione può essere supportato da internet e dalla tecnologia, spesso eccessivamente demonizzati all'interno del contesto scolastico. Il supporto online può rivelarsi una strategia didattica efficace in grado di abbattere le barriere della distanza fisica, nonostante possa sembrare il contrario (...). Grazie all'attività ludica intrapresa insieme a L. è stato possibile instaurare un rapporto di fiducia reciproca e di comunicazione spontanea. Il gioco gli permetteva di gestire la sua ansia e la sua insicurezza. L. si è sentito trascinato e coinvolto positivamente, si è lasciato andare ad una piacevole libertà, una libertà da pregiudizi, da sguardi perplessi e indagatori. Ha recuperato la spontaneità celata dentro di lui. Anziché sforzarlo attraverso discorsi interrogatori, ho preferito utilizzare insieme a lui un linguaggio ludico che ci ha permesso di conoscerci, di legarci, di capirci e raggiungere l'obiettivo tanto atteso, favorendo la liberazione della sua psiche da quello stato di tensione che gli impediva di interagire con il mondo (...). Lo vedevo saltellare contento con il suo iPad in mano e le carte Pokemon nell'altra. Il suo entusiasmo mi illuminava, lo si percepiva in maniera viva anche dietro uno schermo. Ho deciso quindi di osare, anche perché educare significa esplorare nuove possibilità e nuovi percorsi. Uno dei motti di Save The Children, "guide che si lasciano guidare", mi ha ispirato. Vedendolo appassionato ai giochi online, mi sono dimostrata curiosa

verso l'argomento. Gli ho chiesto come si chiamasse il suo game preferito e se potessi giocare con lui. Da qui si è scatenata un'interazione formidabile, in quanto ho lasciato che fosse lui a spiegarmi, passo dopo passo, come scaricare l'applicazione Adopt Me. Gli ho permesso di guidarmi nel suo mondo tra animali fantastici e abitazioni arredate da lui, un luogo in cui il mutismo non era più fonte di ansia e in cui lui potesse esprimersi e condividere delle parti di sé. Ho anche avuto l'onore di fare un giro sulla sua slitta virtuale, attraverso la quale mi ha illustrato la città di Adopt Me con moltissimo fervore (...). La lontananza non ci ha abbattuti, ma ci ha donato delle occasioni creative (...). L. ha instaurato un rapporto di fiducia con me, un legame e un'esperienza positiva che probabilmente trasporterà in altri contesti. Ha compreso che la sua parola è sempre ben accolta, che non dovrà avere timore di esprimersi di fronte ad estranei o di non essere accettato per le sue diversità».

5.3. Terzo interrogativo di ricerca

Come si può argomentare e sostenere, dal punto di vista dell'Ateneo e della sua terza missione, la decisione di partecipare al progetto VpE?

In questo contributo abbiamo più volte sottolineato come la povertà educativa non possa essere considerata un problema della scuola, ma riguardi la società intera: anche l'università, quindi, che insieme alla scuola e alle altre istituzioni educative e formative detiene la responsabilità di far comprendere alle persone «a che cosa serve» la conoscenza (Gramigna, 2023). L'interrogativo non riguarda solo il singolo individuo, il suo percorso di vita e professionale («a che cosa *mi* serve?») ma anche la società («a che cosa *ci* serve?») con le sue interconnessioni e le sue potenzialità trasformative. Una società «educante e emancipante» (Benvenuto, 2019, p. 36) può esistere soltanto se le diverse istituzioni educative e formative lavorano con coerenza e coesione. La pedagogia ha quindi l'obiettivo di costruire un sistema in cui la scuola, al centro di una rete inter-istituzionale, dialoga con la famiglia, il territorio, la ricerca scientifica e il mondo del lavoro, sentendosi sostenuta nel suo ruolo educativo che va ben oltre la trasmissione di saperi esclusivamente strumentali. Quella che Scurati (1986, citato in Sottocorno, 2022, p. 177) definisce «pedagogia della società educante» richiede, quindi, un coinvolgimento intenzionale della comunità nella progettazione di esperienze educative extra-scolastiche finalizzate a migliorare la qualità della vita e dell'educazione, contrastando la «povertà dei contesti di esperienza» (Sottocorno, 2022, p. 183). Solo dall'integrazione delle risorse di cui la società dispone può nascere una vera azione di contrasto alle povertà educative (Benvenuto, 2019).

La partecipazione al progetto VpE nell'ambito della terza missione dell'università può essere letta, quindi, come contributo alla diffusione di una cultura inclusiva e come occasione per provare a trasformare le povertà educative in

«povertà educanti»: «pur nella complessità e problematicità che le accompagnano, le povertà forniscono un insieme di opportunità affinché ogni comunità umana possa diventare consapevole sia della propria fragilità sia delle risorse che è capace di mettere a disposizione per promuovere la crescita in umanità dei suoi componenti» (Di Profio, 2020, p. 157), perché «l'educazione più efficace è quella che ci aiuta a stabilire relazioni solidali nel contesto sociale e nell'ambiente, nessi di significazione nella conoscenza, ma anche sguardi onirici e visionari» (Gramigna, 2023, p. 24).

Il volontariato cambia chi lo riceve, ma anche chi lo offre (Serra, 2024; Save The Children, 2022a; Bellomi, Mangione, 2023; Vecchiato, 2021; Mortari, 2017). Nel nostro studio ci siamo limitati alle percezioni di cambiamento dei volontari (Tabella 2, casella 3b), non potendo avere riscontri dai beneficiari. Le categorie concettuali estese ricavate dalle testimonianze fanno riferimento alla *crescita personale*, all'*empatia* e a una generale percezione di *utilità per gli altri*. Più di un terzo degli intervistati ritengono di aver migliorato le proprie *conoscenze delle diverse tipologie di difficoltà e/o disagio nei contesti scolastici* e di aver sperimentato *strategie per veicolare messaggi* in modo efficace. Altre sfumature, meno frequenti ma altrettanto interessanti, del cambiamento percepito riguardano la possibilità avuta di *aprirsi maggiormente agli altri e relazionarsi serenamente* con loro, di *superare il proprio senso di inadeguatezza*, di diventare più *pazienti* e riscoprire la propria *creatività*. Alcuni commenti fanno riferimento al progetto personale dei volontari di diventare insegnanti. Grazie all'esperienza con Save The Children, è stato possibile per loro imparare a *vedere la scuola in modo diverso*, maturando *consapevolezza della complessità dell'insegnare* e facendone *esperienza concreta*. Sono, questi, cambiamenti che rendono le persone e i contesti in cui vivono, lavorano e lavoreranno in futuro, più inclusivi e "comprensivi", come racconta Valeria:

«L'educazione permette la conoscenza della realtà (...). Il suo obiettivo rimane sempre comunque quello di permettere ad ogni individuo di divenire la persona che desidera essere. Non sempre però il percorso per arrivare a questo fine è lineare; si possono incontrare diverse difficoltà che, se affrontate nel modo corretto, sono di grande aiuto per la crescita stessa, ma se questo non avvenisse, ci si potrebbe ritrovare nella situazione opposta. Due dei periodi più complessi e difficili da affrontare sono quelli della preadolescenza e dell'adolescenza i quali, costellati da grandi cambiamenti sia fisici che psicologici, rappresentano lo step intermedio tra l'età infantile a quella adulta. Durante quegli anni uno dei contesti principali a cui viene affidata l'educazione è la scuola, istituzione nella quale gli studenti sperimentano molti aspetti della realtà per la quale si stanno formando, ma che non sempre lascia ricordi positivi. È frequente, infatti, ascoltare vissuti caratterizzati da difficoltà e momenti negativi, se non addirittura traumatizzanti, proprio legati a questo specifico periodo

e contesto (...). Le criticità possono essere legate all'aspetto emotivo, sociale e relazionale e anche alle modalità e all'approccio che hanno avuto gli insegnanti in questo percorso (...). Ciò di cui si ha bisogno è una forma di educazione strettamente connessa con la comprensione vera, che possa andare oltre le difficoltà riscontrate ed essere di aiuto nel percorso di crescita degli studenti. Questa tematica è di grande importanza in quanto interessa non solo nel privato i singoli individui ma, più in generale, una realtà che potrebbe divenire maggiormente inclusiva e accogliente per tutti quelli che ne fanno parte (...). La proposta è arrivare ad una modalità di approccio alla vita più attenta alle differenze, costruendone le basi fin dall'infanzia, poiché solo attuando un cambiamento dalle fondamenta si può generare una rivoluzione efficace, duratura e profonda».

Alcuni dei volontari intervistati hanno voluto sottolineare come il supporto allo studio offerto nell'ambito del progetto VpE sia molto di più di una lezione gratuita: nel loro vissuto, infatti, è stato connotato da significati profondi.

Raccontano Andrea ...

«Non si tratta solamente di offrire ripetizioni gratuite nelle discipline scolastiche, ma di divenire, in veste di educatori, adulti significativi (...). È un percorso impegnativo e implica necessariamente che la persona che lo intraprende abbia un'ottima cultura generale, buone doti comunicative, confidenza con gli strumenti digitali, grande spirito di adattamento, pazienza e soprattutto tanta empatia. Tutte queste attitudini devono quotidianamente essere messe al servizio di bambini che hanno peculiarità ed esigenze diverse e ciò si traduce anche nel doversi preparare costantemente per poter elargire lezioni personalizzate. Una fatica che sarà ampiamente ripagata dalla loro gratitudine, oltre che da quella dei loro genitori e dei loro insegnanti».

... e Fiorenza:

«Bisogna dimostrare come l'ampio scenario d'azione di VpE non sia assolutamente da ridurre al cosiddetto "supporto per i compiti", definizione limitata e superficiale che non indaga le innumerevoli sfumature del progetto, le emozioni che ne conseguono e che lo colmano di umanità. Non si tratta solo di offrire un aiuto nello studio delle materie, ma di costruire e offrire un contesto in cui la persona possa acquisire maggiore autonomia di giudizio, maggiore libertà di scelta, maggiori possibilità di operare in base al proprio carattere, alle proprie inclinazioni e ai propri talenti (...). Un'esperienza di tale portata, sebbene da molti sia ancora sottovalutata nella sua valenza intrinseca, è in grado di trasformare totalmente coloro che decidono di parteciparvi. Io, in quanto volontaria, mi sono sentita totalmente cambiata e ho riscoperto molteplici forme dei concetti acquisiti nel mio percorso di laurea triennale in Scienze dell'educazione. Insieme agli studenti è possibile costruire solide relazioni, cambiare il loro atteggiamento verso lo studio e la scuola, insegnare loro nuove tecniche e introdurli a prospettive innovative (...). C'è un momento in

cui tutti noi usciamo dalla nostra crisalide e spicchiamo il volo verso nuovi orizzonti e nuove forme di noi stessi. Un'attività di supporto online organizzata con cura e attenzione può rappresentare davvero una corda a cui aggrapparsi, una possibilità di riscatto sociale ed educativo per migliaia di bambini e adolescenti».

6. Conclusioni: il ruolo dell'università nella costruzione di culture inclusive

La terza missione è generazione, uso e applicazione delle conoscenze e di altre «funzionalità universitarie» (Pellegrini, 2016, p. 40) al di fuori degli ambienti accademici, allo stesso tempo è costruzione e consolidamento di relazioni che qualificano gli atenei come organizzazioni connesse e interdipendenti con i sistemi socio-economici nei quali operano. Le risorse culturali condivise «si attivano» all'interno e all'esterno dell'accademia, nella misura in cui le università le sanno valorizzare, cogliendo le domande provenienti dai contesti. Il superamento delle barriere istituzionali consente di focalizzare lo sguardo sui fenomeni rilevanti per la società, contribuendo a creare un clima di fiducia e scambio tra le istituzioni della comunità educante e costruendo le basi per «comporre un nuovo quadro di responsabilità», un «quadro di impegno in cui condurre adeguatamente le attività di terza missione e interpretare in modo efficace le sfide dell'innovazione provenienti dalla società» (*ivi*, p. 51).

In ultima analisi, la terza missione dell'università ha l'obiettivo di rendere la conoscenza fattore di trasformazione sociale, culturale e economica. Si realizza attraverso l'interazione con gli *stakeholders* della società civile favorendo il confronto, lo scambio e lo sviluppo reciproco. La valorizzazione della conoscenza si promuove mettendo a disposizione della collettività beni e servizi che migliorano il benessere in ambito educativo, culturale e sociale, favoriscono il *public engagement* e la consapevolezza civile. Nello specifico caso analizzato, il progetto VpE è in linea con le finalità dell'Ateneo ferrarese di rafforzare le reti territoriali e attuare azioni sinergiche tra più enti ai fini della promozione di azioni inclusive (Università degli Studi di Ferrara, 2022).

In questo articolo abbiamo analizzato una esperienza di terza missione che si configura come iniziativa di *public engagement*, termine che fa riferimento alle attività di valore educativo, culturale e di sviluppo della società e che «si sostanzia in azioni che coinvolgono l'interazione e l'ascolto, con l'obiettivo di costruire una relazione sociale differente e più solida tra l'Istituzione e la collettività». Tra queste rientrano le «iniziative di interazione con il mondo della scuola attraverso esperimenti, workshop, azioni di mentoring che prevedono la partecipazione attiva degli studenti, anche su tematiche di ricerca, in tutte le discipline» (ANVUR, 2021, p. 77). I dati raccolti e commentati in questo contributo avvalorano l'ipotesi che il coinvolgimento attivo dell'università e degli studenti in un progetto di supporto alla motivazione allo studio e di contrasto

alle povertà educative possa rappresentare un'opportunità di crescita, di valorizzazione delle conoscenze, di apertura di orizzonti per le persone e le istituzioni coinvolte.

La costruzione di consapevolezza dell'«ecologia integrale» (Papa Francesco, 2015) passa anche attraverso la diffusione della conoscenza e l'assunzione da parte dell'università del compito educativo di «infrangere le coscienze isolate», di stimolare le intelligenze per sostenere l'impegno a migliorare la coesione sociale e l'equità (Vischi, 2018). In questo quadro, le iniziative di collaborazione con la scuola e il terzo settore rappresentano un'opportunità di «allargare i confini della ragione» realizzando «una progettazione educativa per la vita in comune, tessuto di pratiche virtuose» (Malavasi, 2011, p. XIII). È giusto e opportuno che l'università dialoghi e si confronti, oltre che con il mondo economico e produttivo, anche con le sfide sociali e etiche assumendosi una responsabilità diretta in termini di cambiamento sociale, verso la costruzione di una «umanità colta, responsabile e solidale» (Frabboni, 2010, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2021). *Documento sulle modalità di valutazione dei casi studio Gruppo di Esperti della Valutazione Interdisciplinare Impatto/Terza Missione GEV Interdisciplinare*. Testo disponibile al sito: www.anvur.it/wp-content/uploads/2021/02/Documento-GEV-TM.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Bellomi C., Mangione G.R.J. (2023). “Volontari per l'Educazione”: un'esperienza di sistema formativo allargato per il recupero degli apprendimenti. *IUL Research*, 4(8): 227-237. Doi: 10.57568/iulresearch.v4i8.500.
- Benvenuto G. (2019). La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica. In: Isidori M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Boston: Harvard University Press.
- Caritas (2022). *L'anello debole. Rapporto 2022 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Testo disponibile al sito: www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2022/10/rapportopoverta2022b.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Consiglio Europeo (2018). *Raccomandazione 2018/C 189/01. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Testo disponibile al sito: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), consultato in data 8/03/2024.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.
- Curti S., Fornari S., Moroni E. (2022). *Sociologia della povertà educativa. Concetti, metodo, politiche e pratiche*. Milano: Meltemi.
- Di Profio L., a cura di (2020). *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa*. Milano: Mimesi.

- Engle P.L. e Black M.M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136: 234-256. DOI: 10.1196/annals.1425.023.
- Finetti S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (2010). *La scuola rubata*. Milano: FrancoAngeli.
- Giancola O., Salmieri L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Gnocchi R. e Mari G., a cura di (2016). *Le vecchie e le nuove povertà come sfida educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gramigna A. (2023). Conoscenza, a cosa mi servi...?. *Pedagogika.it*, 2(27): 22-25.
- Lancini M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi P., a cura di (2011). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantovani S., a cura di (1995). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Marangi M., Pasta S. e Rivoltella P.C. (2022). Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *QTimes Journal of education, technology and social studies*, 14(4): 236-252. Doi: 10.14668/QTimes_14418.
- Mariani A., a cura di (2022). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Milani L. e Scuola di Barbiana, a cura di (1985). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Mortari L. e Ghirotto L., a cura di (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma, Carocci.
- Mortari L. (2022). I modi della cura educativa. In: Mariani A., a cura di, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mortari L., a cura di (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'*. *Lettera enciclica sulla cura della casa comune*. Testo disponibile al sito: www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html, consultato in data 8/03/2024.
- Paparella M. e Simone M.G. (2020). Indigenza cognitiva: rischio per l'umanità. *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, LVIII(2): 157-164.
- Pellegrini G. (2016). La terza missione delle università. Opportunità e sfide. In: Pellegrini G. e Saracino B., a cura di, *Annuario Scienza Tecnologia e Società. Edizione 2016, con un approfondimento sulla comunicazione della ricerca*. Bologna: il Mulino.
- Pietropoli Charmet G. e Cirillo L. (2010). *Adolescenza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*. Milano: San Paolo.
- Patera S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. Milano: FrancoAngeli.

- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Save the Children (2017). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*. Testo disponibile al sito: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>, consultato in data 8/03/2024.
- Save the Children (2022a). *Volontari per l'educazione. Narrare il cambiamento*. Testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/volontari-1%E2%80%99educazione-narrare-il-cambiamento, consultato in data 8/03/2024.
- Save the Children (2022b). *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*. Testo disponibile al sito: www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_educativa.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Save the Children (2022c). *Attrezzare le nuove generazioni perché il digitale sia un'opportunità*. Testo disponibile al sito: https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Poverta_digitale.pdf, consultato in data 30/04/2024.
- Scurati C., a cura di (1986). *L'educazione extra scolastica. Problemi e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Serra G. (2024). Le competenze agite dai volontari. Testo disponibile al sito: <https://www.welforum.it/le-competenze-agite-dai-volontari/#:~:text=La%20dimensione%20formativa%20di%20questa,5>, consultato in data 30/04/2024.
- Siegel D.J. (2014). *Brainstorm: the power and purpose of the teenage brain*. Melbourne-London: Scribe.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Sottocorno M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Milano: Guerini.
- Università degli Studi di Ferrara (2022). *Piano Strategico 2023-2025*. Testo disponibile al sito: https://www.unife.it/it/ateneo/programmazione/piano-strategico/piano-strategico-unife-2023_25.pdf, consultato in data 8/03/2024.
- Vecchiato T. (2021). Carta dei valori dell'azione volontaria. *Studi Zancan*, (1): 7-22. Testo disponibile al sito: https://www.fondazionezancan.it/wp-content/uploads/2022/03/fondazione_zancan_news_1047_SZ_1_2021_on_line.pdf, consultato in data 30/04/2024.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Vischi A. (2018). Terza missione dell'università tra Alta formazione e società dei diseguali. Alcune questioni critiche. *Pedagogia più didattica*, 4(1). Testo disponibile al sito: <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/archivio/vol-4-n-1/terza-missione-delluniversita-tra-alta-formazione-e-societa-dei-diseguali-alcune-questioni-critiche/>, consultato in data 8/03/2024.