labsus
LABORATORIO PER LA SUSSIDIARIETÀ

La cura dei beni comuni: palestra di democrazia a scuola

di Martina Bonci[1]

Labsus (ISSN 2038-386X)
Fascicolo 2, dicembre 2025

[1] Dottoranda di ricerca in Formazione, Patrimonio Culturale e Territori presso l'Università degli Studi di Macerata.

SOMMARIO: 1. Introduzione. - 2. L'amministrazione condivisa come strumento di *engagement*. - 3. Istituti scolastici e amministrazione condivisa. - 4. I Patti Territoriali: strumenti di collaborazione. - 5. Conclusioni.

1. *Introduzione*

La partecipazione democratica ha subito, negli ultimi decenni, una flessione preoccupante, impattando anche sui giovanissimi. In Italia, il disinteresse politico tra i giovani rappresenta un fenomeno preoccupante, come dimostrano dati recenti che mettono in luce un crescente allontanamento dalla partecipazione attiva alla vita democratica. Dati Istat del 2024 mostrano che solo una minoranza dei giovani si informa regolarmente sulla politica: solo il 16,3% delle persone tra i 14 e i 17 anni e il 34,6% nella fascia 18-24 anni segue notizie politiche almeno una volta a settimana, mentre un'ampia maggioranza, rispettivamente il 60,2% e il 35,4%, non si interessa mai di politica (Istat, 2024). Questo scarso interesse si riflette in modo ancora più evidente nell'astensionismo elettorale: alle elezioni politiche del 2022, il 42,7% dei giovani tra i 18 e 34 anni non ha votato; un dato che supera di molto la media nazionale del 36% (Pagnoncelli, 2022). Negli ultimi decenni, il fenomeno è cresciuto in modo drammatico, dal 9% di astensionismo giovanile registrato nei primi anni Novanta fino all'attuale oltre 40%, con forti differenze territoriali che vedono il Sud Italia particolarmente colpito da questo fenomeno (Pagnoncelli, 2022).

La scarsa partecipazione politica giovanile non si limita al voto, infatti, oltre alla poca propensione a informarsi, è limitato anche il loro coinvolgimento in dibattiti politici e attività di tipo civico. Solo il 4,2% dei giovani partecipa attivamente a discussioni politiche, mentre la partecipazione indiretta risulta stabile ma a livelli molto bassi, con circa l'8% impegnato in forme di cittadinanza attiva come volontariato o mobilitazioni sociali (Istat, 2024). Questa disaffezione è accentuata da una diffusa sfiducia nelle istituzioni e nei partiti, con un voto medio tra i giovani sotto i 35 anni che si attesta su un punteggio di 3,5 su 10, segno di un sentimento di distanza e criticità nei confronti delle rappresentanze politiche tradizionali (ASviS, 2024). Gli studi evidenziano che questa frattura non è uniforme. Il disimpegno sembra essere più marcato tra i giovani con basso livello di istruzione e residenti nel Sud d'Italia. Al contrario, livelli più alti di istruzione sono associati a forme maggiori di partecipazione e informazione (Istat, 2024; ASviS, 2024).

Si può dire, generalizzando, che i più giovani preferiscano chiudersi nel loro privato, vivendo un ripiegamento individualistico che li porta ad isolarsi dalla società e dalle prospettive comunitarie, convinti che queste non siano capaci di offrire loro alcuna opportunità e futuro (Muschitiello, 2007).

Ciononostante, i dati mostrano anche che i giovani vogliono ancora essere protagonisti della scena sociale, ripiegando più su attività di "politica latente", come azioni di volontariato o di impegno sociale più in generale (Muschitiello, 2007). Stanno, infatti, nascendo forme alternative di impegno civico giovanile; legate, ad esempio, all'attivismo ambientale o alle nuove forme di partecipazione

digitale (ASviS, 2024). Ciononostante, rimane un segno evidente del disinteresse dei più giovani nella politica "tradizionalmente" intesa con preoccupanti risvolti per il futuro della democrazia in Italia.

È da questo quadro generale che nasce l'esigenza, quindi, di trovare nuovi percorsi di *engagement* della popolazione ed in particolare, dei più giovani, per educare alla democrazia e, in ultima istanza, alla politica. In questo contributo si vogliono, quindi, provare a mostrare alcuni strumenti che possono essere ritenuti utili a tal fine.

2. *L'amministrazione condivisa come strumento di* engagement

In un quadro di così scarso coinvolgimento e di crisi delle democrazie; esistono studi che dimostrano che l'ingrediente chiave per riavvicinare i cittadini alle dinamiche politiche siano proprio i processi partecipativi.

Gli studi *Policy Brief* dell'Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (ASviS, 2024), sottolineano che forme di *engagement* come volontariato, attivismo ambientale e co-progettazione possono ridurre l'astensionismo e promuovere il senso di appartenenza democratica. La partecipazione attiva è, infatti, uno strumento fondamentale per contrastare il disinteresse dei giovani per la politica: su base empirica, l'impegno civico e democratico contribuisce a ridurre l'astensionismo e a rafforzare la fiducia nelle istituzioni. Questo dato testimonia che si possa agire sull'astensionismo giovanile riattivando gli stessi giovani con attività civiche e di riavvicinamento alla "cosa pubblica". Gli studi dimostrano che è proprio l'educazione civica pratica, *in primi*s, a rappresentare un'opportunità chiave per stimolare consapevolezza critica e inclusione sociale (ASviS, 2024). Gli studi di ASviS (2024) evidenziano una crescita della partecipazione sociale tra i 14-24enni: dal 2021 al 2022, l'impegno è aumentato dell'11%, raggiungendo il 40% tra i 14-19enni contro il 27-30% della popolazione adulta. I giovani partecipano di più a riunioni su ambiente, diritti civili e pace (4,4% tra 18-19enni vs 1,7% media nazionale), come nei *Fridays for Future*, veicolando mobilitazioni sul tema dell'Agenda 2030. Questa forma di attivismo ha il potere di contrastare con la disaffezione elettorale, tanto da passare da un'affluenza del 80,5% nel 2008 al 63,9% nel 2022. Questo dato mostra che la popolazione giovanile rimane interessata a dei temi politici specifici e "caldi" in grado di mobilitarli.

Lo studio di Baldoni (2008) che analizza dei progetti comunali di educazione civica in Emilia Romagna, mostra che la partecipazione di esperienze pratiche; come i consigli comunali giovanili, sviluppa competenze democratiche riducendo il distacco tra cittadino e rappresentante politico, promuovendo il senso di responsabilità collettiva (Baldoni, 2008). Anche lo studio di Culotta (2024) mostra che la partecipazione a consultazioni locali aumenta la fiducia istituzionale e sentimenti pro-democrazia nei partecipanti.

Appare chiaro che la partecipazione sia un ingrediente essenziale per provare a riavvicinare i cittadini alla politica. In questo senso, l'amministrazione condivisa propone un modello utile per provare a riallacciare quei legami di connessione tra politica e cittadini, che sembra non funzionare più.

Questa incarna un modello innovativo di *governance* pubblica in Italia, fondato sulla collaborazione paritaria tra amministrazioni e cittadini attivi, attuando il principio di sussidiarietà orizzontale sancito dall'art. 118, ultimo comma, della Costituzione. Questo modello favorisce la nascita e il consolidamento di alleanze territoriali volte a perseguire l'interesse generale. La sussidiarietà orizzontale ha la capacità di innescare processi di attivazione nel territorio, in grado di coinvolgere i soggetti considerati utenti passivi, riconoscendo il loro ruolo di protagonisti e risorse locali.

Questo approccio si basa sulla coprogettazione e condivisione del percorso tra i vari attori locali, realizzando dei tavoli di lavoro utili a fissare obiettivi e finalità condivise per la cura del bene comune. Il lavoro che se ne origina favorisce l'assunzione di responsabilità di tutti i soggetti coinvolti in nome dell'interesse generale, dando vita ad una rete sociale collaborativa e coesa.

Questo modello di *governance* porta a sperimentare, *in primis*, un nuovo modello relazionale. Questo accade perché si devono creare le condizioni in cui tutti gli attori protagonisti di questo percorso possano collaborare in modo paritario. Si crede, pertanto che, per la loro vocazione territoriale, le amministrazioni locali possono essere il luogo ideale per testare le capacità di questo tipo di modello gestionale.

In questo quadro, anche le istituzioni scolastiche devono essere considerate pubbliche amministrazioni e perciò, piccoli centri in cui sperimentare e osservare le esternalità del processo condiviso.

3. *Istituti scolastici e amministrazione condivisa*

In Italia gli istituti scolastici sono considerati pubbliche amministrazioni ai sensi della legge, in particolare del D. lgs n.165, 30 marzo 2001, in cui viene esplicitato che «Per amministrazioni pubbliche si intendono tutte le amministrazioni dello Stato, ivi compresi gli istituti e scuole di ogni ordine e grado e le istituzioni educative, etc.».

La nota legge Bassanini sull'autonomia scolastica (Legge 15 marzo 1997, n.59, art.21) favorisce questa assimilazione tra pubbliche amministrazioni e istituti scolastici, rendendo possibile il trasferimento progressivo delle funzioni amministrative centralizzate alle singole scuole, estendendo la personalità giuridica ed ampliando l'autonomia gestionale, organizzativa e didattica. Questa legge applica il principio di sussidiarietà, prima richiamato, dando alle scuole la possibilità di gestire risorse finanziarie, umane e strumentali con maggiore flessibilità. Gli istituti scolastici sono, così, abilitati a stipulare patti territoriali con cittadini, enti del terzo settore ed enti locali per la cura di beni comuni materiali ed immateriali.

Questa autonomia permette agli istituti di creare rapporti di integrazione con il territorio mettendo in pratica il modello dell'amministrazione condivisa. Gli istituti possono, ad esempio, gestire autonomamente le aperture extra della scuola, così come promuovere attività di educazione civica attraverso la cura condivisa di un bene comune.

Di fatto la Legge 59/97 ha dato il primo vero e proprio impulso alla sussidiarietà orizzontale, immaginando una scuola più collaborativa e coesa con il territorio circostante. Questa riforma mirava alla destatalizzazione del servizio dell'istruzione; servizio che deve essere garantito dallo Stato, ma che dovrebbe essere delineato dalla sola comunità educante, responsabile della crescita dei suoi studenti (De Martin, 2005). Qui si supera, quindi, l'idea di "scuola ministeriale", costituita da linee guida rigide e piramidali provenienti dalle richieste governative, per approdare ad un modello fondato sull'inclusione delle differenze e delle peculiarità di ogni istituzione scolastica. La nuova autonomia accordata alle scuole si lega ad una cultura che si basa sulla responsabilità e l'autogestione delle realtà socio-amministrative. Come sottolinea De Martin (2005) gli elementi cardine di questo nuovo assetto autonomo sono da un lato, la concezione comunitaria della scuola con tutto il suo corpo docente e dirigente, che orientano le scelte formative, e dall'altro la forte interazione della scuola con il territorio circostante, ed in particolare con gli attori locali interessati a prender parte al processo formativo ed educativo degli studenti. Come sottolineato da più giuristi, questa norma stabilisce il passaggio ad un modello orizzontale, formato da un insieme di comunità scolastiche, nelle quali si fa istruzione, ricerca, formazione, attraverso modelli flessibili, in vista del raggiungimento di obiettivi generali, secondo standard di qualità, fissati da un centro dotato di funzioni strategiche e finalmente liberato da compiti di gestione (Legge 59/1997, art. 21).

Con la Riforma del Titolo V dell'Art.118 della Costituzione viene ulteriormente messa in crisi la centralità decisionale dello Stato in materia di istruzione, delineando gli istituti scolastici come «enti autonomi rappresentativi delle comunità locali» (Saitta, 2004, p. 578). Questo cambiamento comporta che lo Stato perde il suo ruolo di gestore del servizio educativo, lasciando il ruolo decisionale ai singoli istituti di istruzione, sotto il controllo delle Regioni, che devono far rispettare i nuovi ruoli attribuiti (Masi, 2005). Questi cambiamenti hanno favorito il rafforzamento del ruolo della scuola nel suo territorio, radicandosi e contribuendo nelle scelte direzionali fondamentali per il progetto educativo che sta alla base del suo agire. Un ultimo *step* importante, per l'autonomia scolastica, è stato sancito dalla Legge 107 del 2015, anche detta Legge della Buona Scuola. Questa legge ha provato a ridefinire gli obiettivi scolastici auspicando che le scuole si ponessero l'obiettivo di rispondere ai bisogni delle nuove generazioni in relazione ai contesti e alle sfide territoriali. Questa legge, infatti, partiva dall'idea che la scuola fosse uno spazio sociale, prima che fisico, esaltando, perciò, il suo ruolo di 'bene comune' per il territorio e per la comunità (Saporito & Vassallo, 2021).

4. *I Patti Territoriali: strumenti di collaborazione*

Dopo i sopracitati avanzamenti legislativi gli istituti scolastici sono diventati più liberi di poter stringere relazioni e rapporti con enti locali ed associazioni del territorio, disponendo liberamente dell'utilizzo dei locali della scuola e dell'organico scolastico. Questo approccio richiama molto quello dell'amministrazione condivisa poiché si basa sul principio dell'apertura e dell'ascolto di soggetti ritenuti, fino a questo momento, fruitori passivi di un servizio erogato verticisticamente.

È in questo contesto che nascono i Patti Territoriali; o più specificatamente i Patti Educativi di Comunità. Questi sono forme di partenariato sociale che prevedono la sottoscrizione di accordi tra più soggetti di natura giuridica differente come istituzioni locali, istituzioni educative ed enti del terzo settore, al fine di attuare un programma di interventi educativi. Tali accordi sono caratterizzati «da obiettivi di promozione dello sviluppo locale in ambito subregionale compatibili con uno sviluppo ecosostenibile» (Camera dei Deputati, 2005). Questo significa che il lavoro di co-progettazione e di co-programmazione concordato tra gli attori di questo Patto, hanno come obiettivo la creazione di azioni educative nuove per apportare un miglioramento nel campo educativo di un determinato territorio. In questo strumento, come suggerisce lo stesso nome, gioca un ruolo fondamentale il territorio in cui è inserito l'istituto scolastico, che diviene protagonista delle scelte educative della scuola, proponendo attività ed esperienze per l'ampliamento dei *curricola* per migliorare l'offerta formativa in relazioni alle necessità, ai bisogni e alle aspirazioni del territorio.

In questo nuovo approccio, infatti, la scuola deve saper ascoltare ed accogliere il punto di vista degli studenti per proporre strade progettuali che sappiano soddisfare i bisogni educativi degli stessi, trovando soluzioni comuni con il supporto della comunità locale. In questo senso, il ruolo della scuola diventa nevralgico e capace di connettere il bisogno educativo locale all'offerta di associazioni, enti del terzo settore e cittadini attivi del territorio che vogliono prendere parte al percorso educativo dei più giovani; facendosi "comunità educante".

Nel periodo del *post-covid* c'è stato un forte impulso all'applicazione di questi strumenti progettuali; ed in particolare con due Piani Scuola ministeriali; quello del 2020-2021 e quello successivo del 2021-2022. I Piani mostrano un'attenzione particolare sul tema del contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica attraverso la promozione di un approccio partecipativo di valorizzazione delle esperienze e delle risorse già presenti sul territorio. In questi documenti vengono elencati anche i Patti Educativi di Comunità come strumenti per raggiungere tali obiettivi.

I Patti Territoriali hanno, infatti, la capacità di rafforzare i legami tra i vari attori del territorio verso un obiettivo educativo comune. Questo strumento può stimolare la cittadinanza attiva e la collaborazione non gerarchica, nonché la partecipazione democratica reale, trasformando la scuola in un bene comune.

Questo è possibile perché i Patti si basano sull'accoglienza e il riconoscimento di un bisogno educativo, espresso dagli alunni stessi, per trovare una soluzione comunitaria. In questo processo gli attori protagonisti si sentono parte attiva e riconosciuti, si sentono "visti" ed "accolti" nelle loro esigenze e richieste. Lavorare a partire da un bisogno espresso, perciò, porta a testare il proprio senso di autoefficacia sul contesto in cui si vive. Questo è vero sia per gli studenti che prendono parte al percorso, sia per tutti i cittadini e associazioni locali che vengono coinvolte.

Per comprendere meglio il processo si riporta qui l'esperienza del caso studio di un patto territoriale realizzato a Milano, nel quartiere Adriano.

Il patto in questione aveva come obiettivo quello di riqualificare la piazza antistante la scuola primaria V. Bottego del quartiere Adriano di Milano; piazza che aveva perso la sua funzione d'uso originaria,

venendo usato come parcheggio dai residenti della zona. La scuola primaria coinvolta ha avuto la possibilità di ripensare la finalità d'uso della piazza, coinvolgendo anche gli alunni e le alunne in questo processo decisionale. Nella fase preliminare i bambini e le bambine sono stati stimolati nella progettazione di esperienze di micro-rigenerazione urbana, guidati nel processo organizzativo, ma lasciti liberi di esprimere la propria creatività. Sulla base delle idee emerse in ciascun percorso laboratoriale, sono state coinvolte le associazioni più collaborative per il progetto di rigenerazione della piazza e sono stati realizzati degli incontri per definire obiettivi e attività da realizzare insieme. Le prime azioni di rigenerazione hanno visto i bambini protagonisti nella posa di alcune fiorire nella piazza come segno per dissuadere dall'utilizzo della stessa come parcheggio e per renderla più accogliente. I bambini e le bambine hanno poi fatto attività di ricerca storica intervistando gli anziani residenti del quartiere per scoprire la storia e gli aneddoti legati a Piazza Costantino. Queste attività hanno reso possibile un incontro intergenerazionale tra bambini e anziani del quartiere, depositari della memoria storica locale, favorendo la creazione di uno stretto legame tra la scuola e i cittadini attivi del quartiere. Inoltre, gli alunni e le alunne della scuola hanno dovuto progettare microazioni di rigenerazione urbana tenendo anche conto delle regole e del confronto con l'amministrazione locale. Questi scambi sono stati particolarmente fruttuosi sia per gli amministratori; che hanno potuto accogliere le richieste dei più piccoli, sia per gli alunni, che hanno potuto apprendere linguaggi e modalità inedite di confronto politico. È stato molto formativo per i più piccoli conoscere ruoli e personalità politiche, all'interno di una prospettiva di educazione civica, di responsabilizzazione e di attivazione democratica.

Inoltre, il confronto tra la pubblica amministrazione e la scuola ha contribuito a rafforzare il legame di fiducia tra questi due enti territoriali, nonché ad instillare un senso di autoefficacia e di riconoscimento negli alunni. I bambini e le bambine coinvolti nel progetto hanno avuto, infatti, la possibilità di conoscere le regole della politica e della rappresentanza democratica lavorando a stretto contatto con amministratori locali. Questa progettualità ha lasciato ai bambini e alle bambine molto più di una piazza pulita e libera dalle macchine. Ha lasciato loro soprattutto la consapevolezza che l'impegno civico e collettivo può avere un impatto reale sulla realtà che li circonda, credendo così nel valore dell'azione comunitaria.

Queste azioni, allora, si mostrano nel loro impatto benefico sulla ricostruzione del senso comunitario, facendo prendere consapevolezza ai partecipanti che le questioni che toccano ogni persona non riguardano mai il solo individuo, ma piuttosto che «il personale è politico» (Hanisch, 1970). In questo modo si può risemantizzare l'agire individuale in un'ottica comunitaria e di cura verso i vicini. Il coinvolgimento attivo dei singoli soggetti territoriali e la capacità di adottare un comportamento empatico e accogliente sono ingredienti fondamentali per superare i propri limiti e per riconoscersi "comunità". In questo senso, allora, questa via sembra praticabile per provare a rispondere alla crisi della partecipazione. In particolare, secondo Zamengo e Valenzano (2018), la crisi della partecipazione che investe anche il settore dell'istruzione può essere superata solo se verrà conferita una nuova dimensione pubblica alla prospettiva educativa, facendola uscire dall'esclusiva proprietà degli istituti scolastici ed educativi. Perché questo avvenga serve un coinvolgimento attivo dei soggetti territoriali e la capacità di adottare un comportamento empatico e accogliente, superando

ognuno i propri limiti, per riconoscersi comunità. Ci sembra di poter dire che in questo quadro i Patti Territoriali sembrano andare esattamente in questa direzione.

Il principio fondamentale di questo approccio è «l'ubiquità dei processi educativi sia in termini temporali, sia rispetto ai luoghi» (Zamengo e Valenzano, 2018, p.351), indicando che la pratica pedagogica va ripensata come un'attività presente in ogni momento e luogo della vita del bambino, non confinata ad un'unica istituzione. Quello educativo diventa, secondo quest'ottica, un processo partecipato e democratico, che coinvolge tutti coloro che toccano, anche indirettamente, la vita del bambino. Da questo ne consegue una forte responsabilizzazione di tutti gli attori coinvolti verso le giovani generazioni. Sembra chiaro, dunque, che l'obiettivo di questa azione pedagogica sia quella di costruire una *polis educativa* autocosciente del proprio agire (Zamengo e Valenzano, 2018). In questa prospettiva, sembra interessante focalizzarsi sulle azioni che una società, che vuole essere 'educante', può realizzare; pensandosi come 'soggetto educatore' (Zamengo e Valenzano, 2018). Le scuole, abbracciando la collaborazione territoriale, possono rompere il proprio autoisolamento, adottando una missione formativa più estesa che possa far affidamento anche sui presidi culturali locali «proponendo un servizio educativo il più possibile vicino ai bisogni e ai desideri di contesti e comunità locali, nutrendo parallelamente il consolidamento di nuovi ambiti di partecipazione per le trasformazioni della città.» (Cannella, 2023, p.92). Solo mettendo al centro le esigenze del territorio e dei suoi abitanti si possono generare nuovi servizi pubblici collaborativi che favoriscano una reale inclusione (Manzini & D'Alena, 2023). Inoltre, lo spazio urbano locale si carica di un nuovo significato, diventando uno spazio di esperienza dove la partecipazione attiva dei giovani alla vita della comunità, e successivamente nella comunità educante, «non può avvenire senza che la città stessa non muti.» (Mottana e Campagnoli, 2022, p. 27).

5. *Conclusioni*

In un contesto di calo della fiducia nelle istituzioni tradizionali e di partecipazione alla vita comunitaria e politica, si può dire che pratiche di amministrazione condivisa possono diventare strategiche al fine di riavvicinare i cittadini ad interessarsi alla "cosa pubblica".

Il quadro descritto evidenzia con chiarezza come la crisi della partecipazione democratica giovanile, sebbene complessa e diffusa, possa trovare nuove vie di superamento attraverso modelli innovativi come l'amministrazione condivisa e i Patti Territoriali.

Questi strumenti rappresentano non solo un'opportunità per riavvicinare i giovani alla politica tradizionale, ma soprattutto per riconnetterli con la dimensione comunitaria e pubblica, trasformando la scuola e il territorio in spazi di corresponsabilità e impegno collettivo, in cui progettare azioni di cura di un bene comune e esperienze pratiche di educazione civica.

Favorendo la partecipazione attiva e dando voce ai bisogni reali espressi dagli studenti e dalla comunità, si possono costruire nuove forme di cittadinanza consapevole e inclusiva, capaci di rafforzare il senso di appartenenza e di fiducia nelle istituzioni. Il Patto Territoriale emerge, infatti,

come strumento chiave, favorendo la coprogettazione per la cura di beni comuni scolastici e territoriali, creando un forte senso di responsabilizzazione nei partecipanti del processo.

In tal modo si possono gettare le basi per una rigenerazione democratica che parte dal basso, nelle piccole realtà locali e nelle esperienze quotidiane, offrendo ai giovani non solo occasioni di confronto e apprendimento civico, ma anche la consapevolezza che il loro contributo è essenziale per la costruzione di un futuro condiviso.

Si crede, infine, che difronte al preoccupante quadro di disaffezione politica appena descritto, sia necessario un lavoro di analisi dettagliato che miri a mostrare gli impatti delle pratiche partecipative sopra citate sul coinvolgimento delle giovani generazioni. Per approfondire questa prospettiva, il presente contributo ha provato, senza presunzione di esaustività, a implementare la ricerca volta a mostrare il collegamento tra coinvolgimento politico dei più giovani e attivismo e strumenti della coprogettazione.

Abstract

Quando si parla di amministrazione condivisa, spesso gli istituti scolastici non vengono considerati come pubbliche amministrazioni in grado di dotarsi di strumenti di progettazione condivisa. In realtà, anche le scuole possono avvalersi di una gestione meno centralizzata e più partecipativa, coinvolgendo nella progettazione soggetti interni ed esterni all'istituzione stessa. Tra gli strumenti più efficaci per realizzare questo approccio spicca il Patto Educativo di Comunità. Questo strumento di coprogettazione permette alla scuola di diventare un vero e proprio *hub* educativo, capace di coordinare servizi e risorse territoriali per rispondere con maggiore efficacia ai bisogni dei minori.

L'uso di strumenti di coprogettazione come il Patto a scuola ha un impatto significativo nel promuovere una cultura democratica e collaborativa tra i ragazzi. In queste progettualità vengono, infatti, messi al centro dell'attenzione comunitaria la cura di un bene comune. Questo processo ha una doppia finalità: da un lato la strutturazione di una fitta rete di rapporti tra gli attori del territorio, intorno all'istituto scolastico, creando comunità educante; dall'altro lo sviluppo del senso civico e dell'implementazione della partecipazione democratica alla vita di una comunità, con le azioni coprogettate di presa in carico del bene comune. In questo caso viene applicata una metodologia di *learning by doing* all'educazione civica, permettendo agli studenti e alle studentesse di sperimentare il significato dell'azione di cura con finalità collettiva, nonché permettendo un graduale avvicinamento dei giovani agli organi democratici come le amministrazioni comunali.

Lavorare riprendendo i principi dell'amministrazione condivisa all'interno degli istituti scolastici può favorire, infatti, lo sviluppo del senso civico, che rappresenta la premessa fondamentale per la partecipazione democratica futura dei giovani e quindi poi di partecipazione al voto e alla vita adulta in società. Si crede che attraverso queste pratiche, la scuola cambi prospettiva anche su sé stessa, divenendo spazio in cui ogni partecipante si può riconosce come parte attiva del processo educativo.

In questo senso si parla di comunità educante, concetto che ha radici storiche già a partire agli anni ’60 e ’70, ed oggi torna più attuale che mai (Rizzuto, 2020). Essa è parte del concetto formulato già nel Rapporto Faure del 1972, dove si immaginava una “società educante” capace di coinvolgere tutti gli attori sociali nella responsabilità educativa, superando strutture verticali e gerarchiche (Zamengo e Valenzano, 2018). La pedagogia diventa così un processo diffuso, che si realizza in molteplici luoghi e tempi della vita dei giovani, e non più un’attività confinata a un’unica istituzione.

Il principio che è alla base di questo pensiero è «l’ubiquità dei processi educativi sia in termini temporali, sia rispetto ai luoghi» (Zamengo e Valenzano, 2018, p.351); intendendo che la pratica pedagogia dovesse essere ripensata come attività da ritrovare in ogni luogo e in ogni tempo della vita del bambino e non relegata ad un’unica istituzione. Sembra chiaro, dunque, che l’obiettivo di questa azione pedagogica consapevole sia quella di costruire una *polis educativa* autocosciente del proprio agire (Zamengo e Valenzano, 2018) e di rafforzare di conseguenza la coscienza individuale e collettiva egli attori che ne prendono parte.

Keywords

amministrazione condivisa; coprogettazione; pratiche democratiche; bene comune; educazione alla cittadinanza

References:

A piccoli Patti. Le bambine e i bambini reinventano la città - Labsus. (s.d.). Labsus. https://www.labsus.org/2020/12/a-piccoli-patti-le-bambine-e-i-bambini-reinventano-la-citta/

Accordo collaborazione Piazza Costantino - Patti di Collaborazione - Comune di Milano. (s.d.). Patti di Collaborazione. https://www.comune.milano.it/web/patti-di-collaborazione/i-patti-nei-municipi/patti-del-municipio-2/piazza-costantino

Accordo di Collaborazione “Porta Adriano” (2019). Comune di Milano. Available at: https://www.comune.milano.it/documents/234499208/353668976/Patto+di+collaborazione+firmato.pdf/e4d6c788-f5db-b7d8-8bb4-60a03e56bbfe?t=1639734113218

ASviS. (2024). *Policy brief: Partecipazione democratica giovanile*. https://asvis.it/public/asvis2/files/PolicyBrief/2024/PolicyBriefASviS_Partecipazione_giovanile_democratica_Febbraio_2024_FINAL.pdf

Baldoni, A. (2008). *Educare alla cittadinanza democratica. La partecipazione di adolescenti e giovani negli enti locali della regione Emilia Romagna*. Alma Mater Studiorum Università di Bologna. https://amsdottorato.unibo.it/1001/

Camera dei Deputati (2005) *I Patti Territoriali*. Available at: http://leg15.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/testi/05/05_cap23_sch01.htm [Ultimo accesso: 25/08/2025]

Cannella, F. (2023). Una strada scolastica, una strada partecipata. Il caso della Scuola Aperta e Partecipata Di Donato a Roma e le interazioni inedite tra soggetti educativi e progetto di città. *Tracce Urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani*, *9*(13). https://doi.org/10.13133/2532-6562/18194

Ciaffi, D. Saporito, E. (2022) Il diritto alla cura dei beni comuni come palestra di democrazia. In "*SOCIOLOGIA URBANA E RURALE*" 127/2022, pp 39-51, DOI: 10.3280/SUR2022-127004

Culotta, V. (2024). *La partecipazione dei giovani alla res publica: sfide e opportunità*. Labsus. https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2024/10/V.-Culotta-La-partecipazione-dei-giovani-alla-res-pubblica.pdf

De Bartolomeis, F. (1983*) Scuola e Territorio: Verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.

De Bartolomeis, F. (2018), *Fare scuola fuori della scuola*. Canterano: Aracne Editrice

De Martin, G.C. (2005). La parabola dell'autonomia scolastica. In Bombardelli, M., & Cosulich, M. (a cura di), *Autonomia Scolastica nel sistema delle autonomie* pp. 93-101. Padova: CEDAM

Decreto Legislativo 30 marzo 2001, n. 165, art. 1, comma 2.

Del Bene, G. (2021) Considerazioni e riferimenti pedagogici, sociali, strutturali e normativi sull'esistenza e sul funzionamento di "Scuole Aperte" In Del Bene, G. Rossi, A. L. Viaconzi, R. (A cura di.) *La Comunità Educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro.* Milano: Fabbrica dei Segni Editore.

Della Porta, D. (2019). *Movimenti sociali e partecipazione democratica*. Fondazione Feltrinelli. https://fondazionefeltrinelli.it/app/uploads/2019/11/Movimenti-sociali-Donatella-della-Porta.pdf

Fabrizio, S. (n.d.). *Giovani, media e civic engagement*. Sapienza Università di Roma. https://iris.uniroma1.it/retrieve/e3835315-de12-15e8-e053-a505fe0a3de9/Tesi_dottoratoXXVciclo_SerenaFabrizio.pdf

Hanisch, C. (1970). The personal is political. In Firestone, S., & Koedt, A. (Eds.), *Notes from the second year: Women's Liberation! Writings that Inspired a Revolution*. New York: Radical Feminism.

IPRASE. (n.d.). *La scuola come luogo di partecipazione democratica*. https://ricercazione.iprase.tn.it/article/download/361/300/682

Istat. (2024). *La partecipazione politica in Italia – Anno 2024*. https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/09/Stat-Focus_Partecipaizone-politica_Anno-2024.pdf

Italia Generativa. (2023). *I giovani, la fiducia e la partecipazione*. https://www.italiagenerativa.it/rig2023/contenuto-2023/5_23-i-giovani-la-fiducia-e-la-partecipazione/

Labsus (2022). Le Scuole. Da Beni Pubblici a Beni Comuni. (Rapporto 2022, Sull'amministrazione condivisa dell'educazione). Available at: https://www.labsus.org/rapporto-labsus-2022/

Legge 15 marzo 1997, n. 59. (1997). Art. 21. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 99 del 29 aprile 1997, Supplemento Ordinario n. 81.

Mangione, G. R. J. Cannella, G. De Santis, F. (2021). Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti. I *Quaderni della Ricerca*. Vol.59 pp.5.8. Torino: Loescher Editore.

Manzini E., & D'Alena M. (2023). «Oltre i limiti dell'innovazione sociale: servizi pubblici collaborativi?». Che Fare? 4/4/23. Consultabile a https://www.che-fare.com/almanacco/politiche/oltre-i-limiti-dellinnovazione-sociale-servizi-pubblici-collaborativi/.

Masi, M., (2005). La riforma del Titolo V della Costituzione e la ricaduta sul sistema educativo di istruzione e di formazione In *Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale,* Rassegna CNOS, ANNO 21 / n° 1, pp.22-34

Ministero dell'Istruzione Italiana. *Piano Scuola 2020-21*. Available at: https://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20200626/decreto-ministeriale-39-del-26-giugno-2020-piano-scuola-2020-2021-linee-guida-per-settembre.pdf

Mottana, P. Campagnoli, G. (2022) *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola.* Trieste: Asterios Editore.

Muschitiello, A. (2007). *Giovani e Politica. Orientamenti pedagogici*. EDA Forum. http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/395/301

Pagnoncelli, E. (2022, 18 ottobre). *Viaggio nel voto: i giovani, poco eletti e poco elettori*. Corriere della Sera. https://www.corriere.it/sette/politica/22_ottobre_18/viaggio-voto-giovani-poco-eletti-poco-elettori-ecco-perche-partiti-li-ignor...

Piccioli, M. S. (2022). *Partecipazione di studenti e studentesse*. IUL Research. https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/download/299/181/2979

Porta Adriano: una piazza come crocevia di percorsi e ingresso al quartiere. (s.d.). Labsus. https://www.labsus.org/2021/06/porta-adriano/

Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani, 4(8). https://doi.org/10.13133/2532-6562_4.8.17041

Rizzuto, G. (2020). La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo. Tracce Urbane.

Rossi A. L. (2021) Fare comunità educante: la sfida da vincere attraverso i patti educativi territoriali. In Del Bene, G. Rossi, A. L. Viaconzi, R. (A cura di.) *La Comunità Educante. I Patti Educativi per una scuola aperta al futuro.* Milano: Fabbrica dei Segni Editore.

Saitta, F., (2004). L'autonomia statutaria delle scuole: quale prospettive? In *Istituzioni del federalismo: rivista di studi giuridici e politici*. ISSN 1126-7917, Nº. 4, 2004 , pagg. 561-591. Available at: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3696863&orden=305740&info=link

Saporito, E. & Vassallo, I. (2021). La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale. In *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, 132, supplemento. pp.110-124. Milano: Franco Angeli

Sennet, R. (2018) Costruire e abitare. Etica per la città. Feltrinelli. Milano.

Zamengo, F., & Valenzano N. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche* 208-209. pp. 345-364 Open access: https://iris.unito.it/retrieve/e27ce42d-eeb8-2581-e053-d805fe0acbaa/17-%20Zamengo%20e%20Valenzano%20%28345-364%29.pdf