

Vol I

La città si fa scuola

Giulia Ravizza - Matricola 251270

Esplorazione di patti
e alleanze tra scuole
e territori italiani

Relatrice: Prof.ssa Paola Savoldi

Corso di Laurea Magistrale in Architettura - Ambiente Costruito - Interni
Anno accademico 2025-2026

Politecnico di Milano
Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni



Politecnico di Milano
Scuola di Architettura Urbanistica Ingegneria delle Costruzioni
Corso di Laurea Magistrale in Architettura - Ambiente Costruito - Interni

LA CITTÀ SI FA SCUOLA

Esplorazione di patti e alleanze tra scuole e territori italiani

Giulia Ravizza - Matricola 251270

Relatrice: Prof.ssa Paola Savoldi

Anno accademico 2025-2026

INDICE

PARTE PRIMA

POVERTÀ EDUCATIVA E INFRASTRUTTURE MATERIALI

1. Il fenomeno della povertà educativa	14
1.1 Interpretazioni e definizioni	14
1.2 Cause	15
1.3 Proposte di misurazione	17
1.4 Condizioni nel contesto italiano	19
2. Povertà educativa e infrastrutture materiali: quale relazione?	22

PARTE SECONDA

LA DIMENSIONE TERRITORIALE DEGLI STRUMENTI PATTIZI

1. Il disegno della ricerca: metodi e strumenti	26
2. La corresponsabilità come paradigma: il Patto educativo scuola-famiglia	30
3. Patto di collaborazione	32
3.1 Inquadramento teorico e istituzionale	33
3.2 Esperienze territoriali	51
3.2.1 Accordo di collaborazione Giardino dei Desideri, Milano	53
3.2.2 Patto di collaborazione per la cura e la rigenerazione della Scuola primaria Parini, Torino	75
3.2.3 Ex Asilo Filangieri, Napoli	95
3.3 Temi e questioni trasversali	114
3.3.1 Contesto e presupposti del Patto	114
3.3.2 Progettualità e attuazione	116
3.3.3 Esiti e implicazioni sul territorio	127
4. Patto educativo di comunità	130
4.1 Inquadramento teorico e istituzionale	131
4.2 Esperienze territoriali	133
4.2.1 Patto educativo di comunità quartiere Giambellino-Lorenteggio, Milano	135
4.2.2 Patto educativo di comunità Istituto Comprensivo 10-11 Borgo Roma, Verona	151
4.2.3 Patto educativo di comunità Istituto Comprensivo 12 Golosine, Verona	169
4.3 Temi e questioni trasversali	188
4.3.1 Contesto e presupposti del Patto	188
4.3.2 Progettualità e attuazione	189
4.3.3 Esiti e implicazioni sul territorio	201
5. 5. Patti e alleanze territoriali: la scuola come nuovo attore territoriale	203
5.1 La scuola come presidio territoriale	203
5.2 La scuola come pratica di cittadinanza attiva	204
5.3 La scuola come punto di incontro con la città	204
Interviste	206
Riferimenti	208
Indice figure	220
Indice elaborati	227

PARTE TERZA

UN CANTIERE VISTO DA VICINO: IL PATTO EDUCATIVO DI GRATOSOGLIO

1. Un cantiere visto da vicino	10
2. Un quartiere, una comunità educante?	12
2.1 Il contesto: la storia, gli abitanti	12
2.1.1 Le origini di Gratum Solium	12
2.1.2 La prima trasformazione urbana e l'aspirazione all'autosufficienza	13
2.1.3 Un'opportunità di riqualificazione	13
2.1.4 La rete di attori locali	15
2.2 Il fenomeno della povertà educativa nel quartiere	16
2.2.1 Partire dalle basi: la dispersione scolastica	16
2.2.2 Altri fattori	18
2.2.3 Caratteristiche del contesto educativo	20
2.2.4 Condizioni di segregazione scolastica	32
2.3 L'Istituto Comprensivo Arcadia	34
2.3.1 L'Istituto e i suoi plessi	34
2.3.2 Bacini d'utenza	34
2.3.3 Vicende recenti: la riscoperta dello spazio e del tempo scolastico	35
3. Il progetto Scholé	49
4. Il progetto Caleidoscopio	57
Diario di cantiere	69
5. Voltarsi indietro: la ricerca rivista alla luce del caso di Gratosoglio	108
6. I lasciti della ricerca: un kit per la coprogettazione	110
Riferimenti	118
Indice figure	122
Indice grafici	125
Indice tabelle	125
Indice elaborati	126

ABSTRACT

Le interpretazioni che negli anni hanno delineato il concetto di povertà educativa contribuiscono ad accreditare la sua natura multidimensionale, imponendo l'intersecarsi di molteplici prospettive, da quella sociale ed economica a quella urbana.

Riconosciuto il ruolo che l'ambiente educativo esercita nel modellare le abilità individuali, emerge la necessità di concentrare la riflessione sulle infrastrutture sociali e educative dei territori. Il presente lavoro adotta come chiave di lettura la dimensione territoriale di tre strumenti pattizi, i Patti di corresponsabilità scuola-famiglia, i Patti di collaborazione e i Patti educativi di comunità, che delineano un ambiente educativo che oltrepassa i confini della scuola, formalizzando una collaborazione tra la comunità scolastica e gli attori del territorio, tra cui istituzioni locali, cittadini, associazioni e Terzo Settore.

L'analisi di esperienze che hanno avuto luogo in diverse città italiane, tra cui Milano, Torino, Napoli e Verona, condotta tramite interviste e mappature territoriali, restituisce un quadro in cui la scuola assume il ruolo di nuovo attore territoriale: presidio del quartiere, luogo di cittadinanza attiva, punto di incontro e scambio con la città.

Il lavoro di ricostruzione e studio di queste esperienze si è svolto in parallelo alla mia partecipazione al progetto Caleidoscopio, nel quartiere milanese di Gratosoglio, che ha condotto, nel 2025, alla firma del Patto educativo di comunità, permettendo di confrontare il caso con le tendenze emerse in precedenza.

In particolare, l'esperienza nel cantiere per la riqualificazione dell'Ex Spazio Piccolo Principe ha condotto a uno degli esiti della ricerca: un kit per la coprogettazione degli spazi scolastici, pensato come strumento di supporto per workshop e momenti laboratoriali volto a sostenere la sperimentazione di forme plurali di progettualità, attraverso cui i bambini diventano consapevoli del proprio ruolo rinnovato all'interno delle dinamiche urbane.

ABSTRACT

The interpretations that have shaped the concept of educational poverty over the years contribute to establishing its multidimensional nature, requiring the intersection of multiple perspectives, from the social and economic to the urban.

Having recognized the role that the educational environment plays in shaping individual abilities, the need emerges to focus reflection on the social and educational infrastructures of territories. This work adopts as its interpretive key the territorial dimension of three covenant-based instruments, the School-Family Co-responsibility Pacts, the Collaboration Pacts, and the Community Educational Pacts, which outline an educational environment that extends beyond the boundaries of the school, formalizing a collaboration between the school community and territorial actors, including local institutions, citizens, associations, and the Third Sector.

The analysis of experiences that have taken place in various Italian cities, including Milan, Turin, Naples, and Verona, conducted through interviews and territorial mapping, presents a picture in which the school takes on the role of a new territorial actor: a neighborhood anchor, a place of active citizenship, a meeting and exchange point with the city.

The work of reconstructing and studying these experiences was carried out in parallel with my participation in the Caleidoscopio project, in the Milanese neighborhood of Gratosoglio, which led, in 2025, to the signing of the Community Educational Pact, making it possible to compare this case with the trends previously identified.

In particular, the experience on the construction site for the redevelopment of the former Spazio Piccolo Principe led to one of the research's outcomes: a kit for the co-design of school spaces, conceived as a support tool for workshops and laboratory sessions aimed at fostering the experimentation of plural forms of design, through which children become aware of their renewed role within urban dynamics.

01. POVERTÀ EDUCATIVA E INFRASTRUTTURE MATERIALI

1. IL FENOMENO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA

1.1 Interpretazioni e definizioni

La nozione di povertà educativa viene introdotta negli studi in ambito socioeconomico alla fine degli anni Novanta. La correlazione del fenomeno con i mutamenti in tale ambito è diventata evidente nell'ultimo ventennio: i recenti sviluppi del mercato del lavoro hanno condotto ad un ridimensionamento del settore industriale, a fronte di un'espansione delle attività economiche specializzate (Botezat 2016). Dunque, l'economia della conoscenza, su cui è basato il sistema occupazionale attuale (Save The Children 2014), ha condotto le persone meno qualificate a faticare maggiormente per trovare lavoro (Botezat 2016; Checchi 1998; Allmendinger 1999), mentre la domanda di individui istruiti e altamente qualificati cresce.

È per questo motivo che le prime interpretazioni del fenomeno non relegano la povertà educativa alla scarsa educazione ma si concentrano anche sugli effetti di esclusione in ambito economico, sociale e culturale (Parma *et al.*

2025). L'economista italiano Daniele Checchi (1998), che, insieme alla sociologa tedesca Jutta Allmendinger, ha introdotto il concetto di povertà educativa nella letteratura di settore, in questo senso, denuncia la dipendenza della "sopravvivenza" di un individuo ad una soglia minima di istruzione che lo stesso acquisisce, per cui si intende la scuola dell'obbligo.

In particolare, Checchi (1998) evidenzia tre ordini di svantaggio relativi a una scarsa istruzione: quest'ultima riduce la stabilità e la continuità dell'impiego a causa di una maggiore esposizione alla disoccupazione, riduce l'effettiva retribuzione, sia perché una bassa scolarizzazione viene associata a una minore produttività, sia perché l'implicito processo di selezione delle aziende utilizza come metro di giudizio i titoli di studio; infine, innesca un meccanismo di trasmissione ereditaria del disagio, aumentando il rischio che la stessa condizione di marginalità economica e sociale

si riproduca anche nella vita dei figli.

Il termine “sopravvivenza” non può ridursi solo a una questione economica ed occupazionale, ciò che viene inficiato da una scarsa educazione sono anche le capacità funzionali, ossia capacità indispensabili nella vita di un individuo per non ridurre l’orizzonte esperienziale e comprometterne la tutela dei diritti sul piano istituzionale; dunque, tali capacità si riferiscono al saper leggere e scrivere, fino a conoscenze tecniche e giuridiche più avanzate.

In questo senso, anche Allmendinger (1999) parla di “sotto-approvigionamento”, di aspetti materiali e non materiali della deprivazione sociale; distingue tra qualifiche misurabili attraverso certificati, che influiscono principalmente nel mercato del lavoro, e quelle espresse attraverso caratteristiche personali, influenzando comportamenti personali, l’interesse politico, opportunità matrimoniali, formazione della famiglia.

Le definizioni che negli anni hanno cercato di delineare il fenomeno della povertà educativa contribuiscono ad accreditare la multidimensionalità del fenomeno. Attestato l’impatto di scarsi livelli di istruzione sulla qualità della vita, causa di una salute peggiore (Cutler, Lleras-Muney 2010) e una durata minore (Allmendinger 1999), e sulle capacità cognitive utili alla cittadinanza attiva, alla coesione sociale e all’occupabilità (GUUE 2006), in anni più recenti si fa sempre più riferimento all’impatto della povertà educativa anche sulle competenze non cognitive individuali (Botezat 2016; Heckman, Rubinstein 2001).

Scarsi livelli di istruzione vengono intesi come ostacolo anche nello sviluppo di competenze per avere successo nella vita reale (Sauli-

ni 2016). In questo senso, Save The Children (2014) definisce tale fenomeno come “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni”.

1.2 Cause

Una ampia varietà di fattori influisce sulle condizioni di povertà educativa quali, ad esempio, la salute dei bambini (Suhrcke, de Paz Nieves 2011), le infrastrutture comunitarie (Bukhari *et al.* 2024), la qualità dell’offerta educativa (Save The Children 2022), fino al *background* familiare.

Gli studi scientifici (Checchi 1998; Allmendinger 1999; Nanni, Pellegrino 2018) concordano nel parlare di ereditarietà della povertà educativa sulla generazione successiva. Ciò è da ricondursi alle condizioni socioeconomiche delle famiglie di provenienza. Condizioni di povertà educativa sono infatti diffuse all’interno di famiglie che vivono in situazioni particolarmente svantaggiate da questo punto di vista, da cui può dipendere una certa trascuratezza educativa da parte degli adulti di riferimento (Nanni, Pellegrino 2018), relativamente agli investimenti genitoriali, alla scelta degli ambienti in cui il bambino cresce (Cunha, Heckman 2007).

Contribuisce a ciò il livello di istruzione dei genitori (Mare 1980; Bukhari *et al.* 2024), insieme alla composizione e dimensione della famiglia. Mare (1980) evidenzia come le *broken families*, ossia le famiglie monoparentali, abbiano effetti negativi persistenti sulla continuazione degli studi dei minori. Gli studi di Blake (1981),

invece, riportano che la dimensione familiare è inversamente proporzionale alla *child quality*¹, ossia al livello di investimento dei genitori per sviluppare le potenzialità dei figli, quali, ad esempio, istruzione, salute e competenze.

Un altro fattore che incide sul successo scolastico, seppur spesso non tenuto in considerazione per via della mancanza di un sistema di misurazione affidabile, sono le capacità non cognitive (Botezat 2016; Heckman, Rubinstein 2001). Se queste caratteristiche, come si è già affermato, possono costituire uno dei benefici apportati dal sistema educativo, allo stesso tempo la motivazione, l'autostima, la tenacia, l'affidabilità e la perseveranza vengono identificate come fattori determinanti per il successo nella vita (Heckman, Rubinstein 2001), dai quali consegue un rischio minore di abbandono scolastico, disoccupazione e isolamento sociale (Botezat 2016).

Lo sviluppo di tali abilità subisce forti influenze durante gli anni scolastici, durante i quali si generano i divari di abilità tra gli individui e tra i diversi gruppi socioeconomici, causati anche da differenti competenze parentali, utili nell'assicurare ai propri figli ambienti emotivamente stimolanti e protettivi (Cunha, Heckman 2007).

Queste abilità assumono ancora più rilevanza se si considera la loro auto-produttività, secondo cui le competenze acquisite in un determinato periodo non solo persistono nel tempo, ma incrementano e rafforzano lo sviluppo delle competenze nei periodi successivi, influenzandosi a vicenda in ambito cognitivo e non (Botezat 2016; Cunha, Heckman 2007).

Non solo il contesto familiare, ma anche l'am-

biente educativo gioca un ruolo fondamentale nel modellare le abilità e competenze di ciascun individuo.

È per questo che molti studi focalizzano la propria attenzione sulle infrastrutture sociali e educative dei territori (Bukhari *et al.* 2024), per cui si intende sia l'offerta di servizi come il finanziamento dei nidi, il servizio mensa, l'apertura pomeridiana della scuola, sia la partecipazione dei minori alle attività ricreative e culturali (Save The Children 2014; 2022). L'importanza delle attività extracurricolari viene riconosciuta in termini di rendimento scolastico, miglioramento dell'autostima, *locus of control*, gestione del tempo, incremento dei legami sociali tra gli studenti, genitori e la scuola, così come tra genitori e scuola e altri genitori (Broh 2002).

L'ampiezza dell'ambiente educativo che viene così delineato, introduce una necessaria collaborazione tra la comunità educante scolastica e gli attori del territorio responsabili della gestione di percorsi formativi ed occasioni di crescita dei minori, di cui fanno parte istituzioni locali, singoli cittadini, realtà associative e Terzo Settore (Parma *et al.* 2025).

Tra le cause della povertà educativa è possibile annoverare anche situazioni emergenziali, i cui effetti si dimostrano prolungati nel tempo. Tra i fenomeni più recenti vi è sicuramente l'emergenza sanitaria da Covid-19.

Green (2020) evidenzia come la pandemia abbia ulteriormente aggravato le disuguaglianze esistenti; si tratta di disparità che hanno riguardato sia la popolazione studentesca sia la tipologia di scuola: nel primo caso, viene registrato che gli alunni in condizioni svantaggiate passano meno ore sui compiti a casa, hanno

1. Il termine viene introdotto nel 1960 dall'economista statunitense Gary Becker. Per riportare alcuni esempi, Becker cita la possibilità di avere camere da letto separate, essere iscritti alla scuola materna, andare in università private, frequentare corsi di danza e musica (Doepke 2015).

meno accesso al computer e quindi minore controllo dei propri lavori da parte degli insegnanti. Nel secondo caso, si nota come le scuole private abbiano potuto mettere a disposizione maggiori risorse dedicate all'insegnamento online e abbiano assegnato più compiti, tentando di contrastare una generale e significativa diminuzione delle ore trascorse nello studio (la metà di quello che gli studenti normalmente trascorrevano prima del lockdown). Ampliando la prospettiva, la deprivazione educativa e culturale legata all'emergenza Covid-19 (Nuzzaci *et al.* 2020), non è dovuta solo alla chiusura delle scuole, ma anche delle infrastrutture che favoriscono l'apprendimento, insieme a servizi e programmi attivi in ambito sportivo, culturale e ricreativo, incidendo fortemente sulla crescita dei minori, penalizzando l'evoluzione cognitiva, socio-emozionale e fisica, con ripercussioni maggiori per coloro che provengono da contesti di grave svantaggio sociale (Save the Children 2022; Parma *et al.* 2025).

1.3 Proposte di misurazione

L'ampiezza teorica del fenomeno della povertà educativa e la sua conseguente ambiguità semantica, ha reso, negli anni, complicato l'emergere di un riferimento teorico condiviso nel sistema statistico italiano (Nanni, Pellegrino 2018). La multidimensionalità della povertà educativa, relazionata al contesto familiare, economico e sociale in cui i bambini vivono, richiede la contemporanea osservazione di più indicatori per essere misurata.

In questo senso agisce la prima proposta di misurazione sperimentale elaborata da Save

The Children, a cui si deve anche l'introduzione in Italia del concetto di "povertà educativa". Nell'ambito della campagna "Illuminiamo il futuro 2030", del 2014, Save The Children pubblica il suo primo report sulla povertà educativa nominato *La lampada di Aladino*; l'intento era quello di analizzare le dimensioni del fenomeno, studiato a scala regionale, al fine di proporre obiettivi e strategie per contrastarlo. Vengono quindi proposti 14 indicatori, la cui scelta appare aderente alla definizione che l'ONG conferisce al fenomeno, associandolo a forme di deprivazione di opportunità di apprendimento e sviluppo individuale, il cui impatto esula dalla compromissione delle funzioni strettamente cognitive, penalizzando, invece le opportunità di crescita educativa, fisica, socio-emozionale, insieme alla capacità di sviluppare talenti e aspirazioni.

I 14 indicatori vengono divisi in due sub-indici. Il primo riguarda l'offerta educativa nel contesto scolastico, dall'infanzia alla scuola secondaria e si basa su sette indicatori: 1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici 2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria 3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado 4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa 5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità 6. Aule connesse ad internet 7. Dispersione scolastica.

Il secondo sub-indice, invece, si riferisce alla frequenza di partecipazione dei minori dai 3 ai 17 anni ad attività ricreative, culturali, sportive. I sette indicatori sono: 8. Bambini che sono andati a teatro 9. Bambini che hanno visitato musei o mostre 10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici 11. Bambini che sono andati a concerti 12. Bambini che praticano sport in modo continuativo 13. Bambini

che utilizzano Internet 14. Bambini che hanno letto libri.

Il calcolo di entrambi gli indici ha permesso a Save The Children di assegnare un punteggio ad ogni regione italiana, così da proporre una classificazione.

In anni più recenti, in concomitanza con la crescente attenzione al fenomeno della povertà educativa in ambiti accademici, politici, legislativi e mediatici (Istat 2025a), è stata istituita presso l'Istat la Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa. L'obiettivo era quello di proporre una definizione e un metodo di misurazione standard del fenomeno, così da individuare le aree territoriali su cui intervenire prioritariamente e indirizzare gli investimenti.

La Commissione è nata nel 2023 ed è composta da oltre 50 membri, tra cui Save The Children, Ministero dell'Istruzione e del Merito, Banca d'Italia, UNICEF, UNESCO, Invalsi, Impresa sociale Con i bambini e diverse università, tra cui l'Università degli Studi di Milano. Nel gennaio 2026 la Commissione ha concluso i lavori e il 16 e 17 aprile sono stati presentati i risultati in occasione del convegno *Misurare la povertà educativa. Risultati e prospettive del lavoro della Commissione scientifica interistituzionale*.

La definizione di povertà educativa su cui si è basato il sistema di misurazione del fenomeno prevede una distinzione dello stesso in povertà di risorse e povertà di esiti. La prima indica una carenza di risorse educative e culturali propria dell'ambiente di apprendimento, per cui si intende scuola, famiglia, spazi educativi o di aggregazione e, al tempo stesso, l'impossibilità

di accedere ai percorsi formativi che quest'ultimi sottendono. Chi vive in queste condizioni è considerato a rischio di povertà educativa.

Bambini e ragazzi in condizione di povertà educativa rispondono invece alla seconda definizione, ossia la povertà di esiti. Quest'ultima fa riferimento al mancato raggiungimento di istruzione e competenze personali, sociali e cognitive adatte alla propria fascia d'età, da cui conseguono forme di esclusione sociale.

In analogia all'IPE (Indice di Povertà Educativa) proposto nel 2014 da Save the Children, per far fronte alla multidimensionalità del fenomeno, la sua misurazione avviene attraverso l'utilizzo di 78 indicatori statistici. Questi vengono associati, attraverso un valore percentuale, a 62 unità territoriali. Ogni regione, infatti, è stata suddivisa in categorie: città, piccole città e sobborghi, zone scarsamente popolate².

I risultati vengono sintetizzati attraverso il calcolo di indici compositi, i cui valori vanno da 70 a 130, dove un valore superiore a 100 mostra una situazione peggiore della media italiana, pari a 100.

I due domini attraverso cui è stata articolata la definizione di povertà educativa, ossia povertà di risorse e di esiti, sono stati a loro volta suddivisi in dimensioni; la povertà di risorse è associata alla dimensione familiare, scolastica e territoriale, sociale e culturale in cui i bambini e i ragazzi vivono; il dominio degli esiti, invece, distingue due dimensioni che riguardano le competenze di natura cognitiva e quelle personali-sociali.

Le dimensioni vengono successivamente suddivise in sotto dimensioni.

La valutazione di quest'ultime è resa più chia-

2. È stata utilizzata la classificazione Grado di urbanizzazione [*Degree of Urbanisation*, DEGURBA] sviluppata da Eurostat in collaborazione con OECD.

ra da un documento Excel di recente pubblicazione (16 aprile 2026) che mostra gli indici e gli indicatori compositi del dominio Risorse³.

Si legge, ad esempio, che la sotto dimensione “Status socio-economico e culturale” valuta la percentuale di bambini e ragazzi dagli 0 ai 19 anni che hanno genitori con basso titolo di studio, non occupati, che non possono sostenere spese impreviste. Ancora, sotto al titolo “Offerta dei servizi educativi”, viene calcolata la presenza di scuole statali senza mensa, senza palestra, senza scuolabus, senza aule informatiche e tecniche.

Si riconosce, dunque, una ripresa ed articolazione degli indicatori già introdotti nell'IPE di Save The Children. Lo stesso vale per la sotto dimensione “Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi”; vengono dunque calcolate le percentuali di bambini e ragazzi che non leggono libri nel tempo libero, che non vanno in biblioteca, che non hanno mai visto spettacoli o che non praticano sport. La sotto dimensione “Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori” amplia la prospettiva di analisi valutando anche i genitori da questo punto di vista.

1.4 Condizioni nel contesto italiano

Considerata la relazione diretta che viene applicata, in termini di misurazione, tra povertà educativa e povertà economica, è necessario osservare come, in Italia, il tasso di povertà infantile supera il tasso di povertà della popolazione complessiva, così come confermato dalle fonti di informazione statistica (Saraceno 2015 in Battilocchi 2020). Il report Istat sulle condizioni di povertà del 2024 vede la povertà asso-

luta coinvolgere il 13,8% dei minori residenti, con un'intensità per le famiglie con minori pari al 21,0%, più elevata di quella calcolata sul totale delle famiglie (18,4%) (Istat 2025b).

Condizioni di squilibrio economico vengono accentuate e prolungate in presenza di situazioni emergenziali, quali catastrofi, pandemie e conflitti (Nuzzaci *et al.* 2020). Il rapporto Istat (2020) *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi - 2018-2019* offre un quadro interessante per valutare le condizioni di apprendimento degli studenti durante il periodo di emergenza pandemica.

È stato mostrato come la quota di famiglie senza un computer o un tablet in casa, essenziale per partecipare alle lezioni online, raggiungesse il 33,8%. La percentuale scende al 12,3% per le famiglie con ragazzi tra 6 e 17 anni, per cui, però, bisogna tenere in considerazione il fatto che, nei casi in cui il dispositivo elettronico fosse solo uno, dovrà essere condiviso tra i membri della famiglia, per questioni di studio e lavoro.

La situazione appare più grave se si guarda alla percentuale dei minori che vivono in condizioni di sovraffollamento abitativo, per cui la quota sale al 41,9%.

Rispetto alla situazione attuale, il report di Save The Children (2022) *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*, denuncia un accesso ai servizi di prima infanzia inficiato da una mancanza cronica di offerta pubblica ed una qualità dell'offerta didattica ed extracurricolare spesso scadente o assente; anche il numero di scuole che non garantiscono il servizio mensa è consistente. Tutto ciò risulta coerente con i dati sulla spesa

3. Vengono evidenziati importanti lacune per quanto riguarda le sotto-dimensioni del dominio Esiti, riguardanti le competenze personali-sociali, essendo di più complessa misurazione (Istat 2025a), a differenza di altri indicatori per cui si è fatto riferimento fonti amministrative, indagini Istat, INVALSI.

pubblica dedicati all'istruzione: il valore è pari al 4,0% del PIL nel 2024, a fronte di una media europea che raggiunge il valore di 4,8% (Istat 2026).

È possibile ottenere una panoramica degli effetti di tali politiche consultando i primi risultati della Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa; sono stati pubblicati nel 2024, all'interno del Rapporto Annuale dell'Istat (Istat 2024). Confrontandoli con i risultati finali della Commissione del 2026, si può affermare che la distribuzione territoriale dei valori dell'indice composito riferito ai fattori di rischio nell'ambito degli esiti, in particolare delle competenze cognitive (alfabetiche, numeriche, digitali, linguistiche...) mostra una forte polarizzazione tra Veneto, Marche e soprattutto Umbria, dove assistiamo ad un evidente vantaggio, a prescindere dal grado di urbanizzazione, e Sardegna, con un indice composito che presenta valori che superano il 135, insieme a Sicilia, Calabria e Campania. Anche Liguria e Piemonte, soprattutto per quanto riguarda le aree montane e rurali, mostrano valori peggiori rispetto alla media nazionale.

Per quanto riguarda la dimensione delle risorse, l'analisi della distribuzione dell'indicatore composito mostra una situazione più omogenea nel territorio nazionale. Una maggiore polarizzazione si nota solo osservando la dimensione del contesto familiare, che fa riferimento allo status socio-economico e culturale della famiglia, caratteristiche dell'abitazione e beni materiali, partecipazione sociale e culturale dei genitori. Ancora una volta, le regioni del Nord, quali Trentino-Alto Adige, Friuli-Venezia Giulia e Veneto mostrano una situazione più

vantaggiosa rispetto a Sicilia e Calabria e, in generale, non sono da evidenziare grandi distinzioni tra i differenti gradi di urbanizzazione. Per il resto dei valori, invece, il grado di urbanizzazione crea situazioni più diversificate.

Questo testimonia che in molti ambiti le differenze territoriali non si riscontrano solo tra regioni ma si sviluppano anche a scala minore, tra province, quartieri, rispecchiando la diseguale distribuzione delle risorse che tradizionalmente caratterizza l'asse centro-periferia (Rossi Doria 2022 in Parma *et al.* 2025).

Terminando con gli ultimi aspetti della dimensione delle risorse, non vi sono grandi distinzioni per le dimensioni del contesto scolastico e territoriale, sociale e culturale, con valori che oscillano mediamente tra 86 e 116 e con una situazione complessivamente più vantaggiosa al Centro-Nord.

Questi risultati sembrano confermare ciò che già l'IPE di Save The Children aveva anticipato nel 2014. Le classificazioni delle regioni italiane, realizzate sulla base del calcolo dei due sub-indici, rafforzano il divario Nord-Sud testimoniato anche dalle più recenti misurazioni: regioni come Sicilia, Puglia, Campania, Molise e Calabria si posizionano in fondo a entrambe le classifiche, con punteggi che vanno dall'1 al 6, in opposizione a indici che variano dai 15 ai 18 per la fascia più in vantaggio, che comprende principalmente regioni del Nord Italia.

Negli ultimi decenni si è assistito al delinearsi di risposte concrete al fenomeno, storicamente alimentato da politiche deboli che delegavano il sostegno delle famiglie in condizioni di fragilità al welfare locale e alla beneficenza del Terzo Settore (Parma *et al.* 2025).

In questa prospettiva, l'attivazione di enti di varia natura quali fondazioni di origine bancaria, il Forum del Terzo Settore e il governo nazionale, nel 2016 ha dato vita ad un Protocollo d'Intesa per la gestione del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile"; l'obiettivo è quello di finanziare interventi sperimentali orientati all'abbattimento di svantaggi di tipo economico, sociale, culturale che impediscono ai ragazzi di partecipare pienamente alla vita scolastica (www.conibambini.org).

Il Fondo ha un valore di oltre 800 milioni di euro e la sua operatività è garantita dall'impresa sociale Con i bambini, società senza scopo di lucro interamente partecipata dalla Fondazione con il Sud.

I bandi promossi da Con i bambini sostengono due linee di intervento necessarie per il contrasto al fenomeno: la messa al centro del minore e la promozione delle comunità educanti. Osservando i bandi pubblicati negli anni, questi sono rivolti al finanziamento di progetti ed alleanze dedicate a tutte le fasce d'età; nello specifico, vengono finanziati progetti dedicati al sostegno di orfani di femminicidio (bando "A braccia aperte", 2025), alla protezione e cura di bambini e adolescenti vittime di maltrattamento (bando "Ricucire i sogni", 2019), alla promozione della piena partecipazione alla vita sociale e scolastica dei minori con disabilità in condizioni di povertà educativa (bando "Tutti inclusi", 2022), all'inclusione e autonomia dei minori e dei giovani migranti arrivati soli in Italia (bando "Un domani possibile", 2020), al sostegno di figli minorenni di persone detenute (bando "Liberi di crescere", 2023), all'offerta di servizi educativi e di cura per la prima infanzia (bando "Comincio da zero", 2021); si aggiungono azioni di progettazione partecipata dedicate

alle aree colpite da emergenza, quali terremoti e alluvioni, e di costruzione e potenziamento di comunità educanti.

A fianco del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile", seppur con disponibilità economica minore, agiscono altre forme di finanziamento. Molte di queste sono promosse da fondazioni di origine bancaria. Di grande rilevanza per la città di Milano, per esempio, è stato il programma Qubì di Fondazione Cariplo; attivato nel 2017 ha stanziato circa 27 milioni di euro di risorse per la realizzazione di azioni di contrasto della povertà minorile.

Oltre alle fondazioni di origine bancaria osserviamo l'incidenza di altri soggetti; il MIUR, ad esempio, è intervenuto in modo mirato stanziando nuovi fondi all'interno del *Bando per la promozione di collaborazioni, progetti e attività volte a contrastare le carenze educative con particolare riguardo alla "povertà educativa"* emanato tramite Decreto Dipartimentale n. 49 del 6 agosto 2020.

2. POVERTÀ EDUCATIVA E INFRASTRUTTURE MATERIALI: QUALE RELAZIONE?

Ciò che è stato scritto finora ha testimoniato la fondamentale relazione tra infrastrutture materiali e povertà educativa. Quest'ultima, infatti, non è determinata solo dal contesto scolastico ma mostra uno stretto legame con le opportunità di apprendimento che il territorio offre a bambini e ragazzi.

L'importanza dell'infrastruttura educativa territoriale si è resa ancora più evidente durante il periodo di emergenza pandemica; il "confinamento emergenziale" ha costretto bambini e adolescenti a usufruire unicamente delle esperienze di apprendimento confinate al contesto familiare, con un conseguente accrescimento delle disparità per chi possiede un *background* familiare scarsamente stimolante (Nuzzaci *et al.* 2020).

A testimoniare il legame tra povertà educativa e contesto di apprendimento vi sono anche gli indici di misurazione del fenomeno: sia l'IPE elaborato da Save The Children nel 2014, sia il sistema di misurazione elaborato, in anni più recenti, dalla Commissione scientifica interistituzionale sulla povertà educativa, individua-

no come fattore determinante del fenomeno il mancato o scarso accesso di bambini e ragazzi ad attività extrascolastiche e a forme di consumo culturale. Considerata l'ereditarietà delle condizioni di povertà educativa, il sistema di misurazione più recente amplia lo sguardo e valuta l'accesso a momenti e spazi aggregativi e culturali anche dei genitori dei minori.

Questi luoghi fanno parte di quelli che Eric Klinenberg (2019) definisce come *Social Infrastructures*. Si tratta di spazi, organizzazioni, funzioni che favoriscono la socialità, come istituzioni pubbliche quali biblioteche, scuole, strutture sportive, parchi giochi, così come marciapiedi, cortili, giardini pubblici, insieme a organizzazioni comunitarie e associazioni civiche che gestiscono uno spazio accessibile a tutti.

Ciò da cui vengono connotati questi spazi è la capacità di influenzare pratiche di vita quotidiana, che afferiscono, ad esempio, allo spostarsi nel contesto urbano e alle interazioni sociali. Parlando di interazioni sociali, si possono includere in questa categoria anche gli

“spazi terzi” teorizzati da Ray Oldenburg (1999). Sotto questa definizione rientrano i luoghi che favoriscono incontri, regolari o informali, al di fuori della sfera domestica e lavorativa; tra questi, rientrano anche i luoghi con destinazione commerciale, come caffè, pub, librerie, barbieri. Nonostante la condizione necessaria dell’acquisto, le persone sono invitate a trattenerci nel luogo, invitate all’interazione sociale.

La fruizione di questi luoghi favorisce un insieme di comportamenti che implicano la condivisione di spazi materiali (Neal *et al.* 2015) e lo sviluppo di interazioni sociali, la cui qualità e quantità è in grado di avere effetti su salute mentale e fisica, comportamenti sanitari e rischio di mortalità, partendo dall’infanzia (Umberson, Montez 2010); queste dinamiche esortano anche all’esposizione e all’accoglienza della diversità sociale, sviluppando nuove sensibilità (Brömmelstroet *et al.* 2017) e rafforzando il senso di comunità (Latham, Layton 2019).

Latham e Layton (2019) individuano alcune caratteristiche che dovrebbero influenzare la progettazione delle infrastrutture sociali per garantirne una loro efficacia. Innanzitutto, è da considerare una distribuzione e quantità adeguata; vi è poi la necessità di una giusta diversificazione, che permette l’alternarsi di molteplici attività differenti, rispondendo ai bisogni e ai desideri delle persone. Anche la modalità di manutenzione delle infrastrutture sociali influisce su come viene vissuta la loro erogazione e sulla possibilità di generare un senso di cura e sicurezza; infine, di grande importanza è l’accessibilità di questi luoghi a tutta la società, evitando ogni forma di esclusione, difendendo la loro natura pubblica e democratica.

Il report di Save The Children *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto* (2022) argomenta alcune proposte rivolte a zone e quartieri i cui parametri di progettazione delle infrastrutture sociali non garantiscono una sufficiente aderenza a questi principi.

Si parla quindi di “aree ad alta intensità educativa”, caratterizzate da un’ampia concentrazione della povertà materiale e educativa a fronte di una minore offerta di servizi a scuola, nel territorio e nella comunità educante.

Nella visione dell’ONG, queste zone, collocate soprattutto nelle aree periferiche, dovrebbero essere destinatarie di risorse aggiuntive volte a finanziare programmi e servizi educativi e di welfare, rivolti a minori e scuole. Tale stanziamento di fondi deve riguardare anche programmi di rigenerazione spaziale, partendo dallo spazio scolastico per arrivare al contesto territoriale, dalla mobilità ai servizi e agli spazi verdi. Questo testimonia, ancora una volta, la stretta relazione scuola-quartiere, che definisce l’ampiezza di un potenziale ambiente educativo. La rigenerazione di questi spazi si deve basare su un sistema di co-progettazione tra i due enti, l’istituto scolastico e il contesto locale, introducendo nel progetto educativo della scuola pratiche di co-progettazione. La sperimentazione di forme plurali di progettualità (Renzoni, Savoldi 2026) non genererebbe unicamente soluzioni di riqualificazione spaziale, ma stimolerebbe le capacità non cognitive dei bambini, quali creatività, *problem solving*, collaborazione, e le loro consapevolezze e conoscenze riguardo le dinamiche sociali e ambientali, consapevoli del loro ruolo rinnovato all’interno delle stesse (Save The Children 2022).

02. LA DIMENSIONE TERRITORIALE DEGLI STRUMENTI PATTIZI

1. IL DISEGNO DELLA RICERCA: METODI E STRUMENTI

Il capitolo si concentra sull'analisi di tre strumenti chiave che disegnano e formalizzano l'alleanza tra scuola, enti territoriali e istituzioni: i Patti di corresponsabilità, i Patti di collaborazione e i Patti educativi di comunità.

La scelta di prendere in esame congiuntamente questi tre strumenti deriva dalla volontà di mappare la complessità dell'attuale assetto di governo della scuola, che opera su più livelli: dalla costruzione di una strategia educativa sinergica con le famiglie, alla gestione condivisa dei beni comuni, fino al potenziamento dell'offerta formativa grazie alle risorse del territorio.

Date queste considerazioni, è doveroso esplicitare una preliminare consapevolezza sulle differenze strutturali che il Patto di collaborazione e il Patto educativo di comunità manifestano rispetto al Patto di corresponsabilità: mentre i primi due si configurano come strumenti che si interfacciano direttamente con il territorio, progettati per connettere l'istituzione scolastica con una pluralità di attori terzi, i Patti di corresponsabilità fanno principalmente riferimento alla dimensione interna della scuola; la sottoscrizione del documento, infatti, è riservata unicamente al personale scolastico, famiglie e studenti.

Nonostante ciò, in diversi punti del documento appare reiterata la necessità di un'apertura e collaborazione della scuola con il territorio, al fine di incrementare la qualità dell'offerta formativa.

Ciò costituisce, dunque, un presupposto imprescindibile per la costruzione degli accordi di rete con le agenzie del territorio, impegnando anche le famiglie a supportare e riconoscere l'azione della scuola nel contesto locale. Poiché definisce il principio cardine di responsabilità condivisa su cui poggiano e si sviluppano il Patto di collaborazione e il Patto educativo di comunità, la presentazione del Patto di corresponsabilità funge da introduzione necessaria agli altri due strumenti pattizi.

Pur condividendo l'obiettivo di strutturare la transizione della scuola, da luogo deputato esclusivamente alla trasmissione verticale dei saperi, a fulcro di una rete territoriale complessa, orientata alla costruzione e potenziamento di una comunità educante diffusa, appurato che ciò costituisca un elemento di diversa rilevanza e articolazione negli strumenti in esame, i Patti di collaborazione e i Patti educativi di comunità si distinguono per diversi aspetti, che la ricerca intende individuare ed indagare.

L'introduzione dei Patti ripercorre la loro storia istituzionale, approfondendo il quadro normativo che ha permesso l'istituzione di tali strumenti.

Per ricostruire l'evoluzione di quest'ultimi il lavoro di ricerca si è basato, da una parte, su un'analisi diretta delle

fonti normative, quali testi di legge, decreti e regolamenti; in secondo luogo, lo studio è stato sostenuto da una ricognizione della letteratura di settore che si è avvalsa di contributi teorici, report e indagini prodotte da osservatori nazionali e associazioni, come, ad esempio, Indire e Labsus.

Ciò ha permesso di non limitare l'osservazione al solo dato giuridico, ma di comprendere il dibattito culturale che ha anche preceduto le procedure legislative.

In questo modo è possibile evidenziare come l'ordinamento giuridico abbia recepito e codificato istanze maturate da contesti ed esigenze specifiche. In molti casi, infatti, la preconditione che ha condotto alla formalizzazione di uno strumento di contrasto alla povertà educativa è risieduta nella necessità di rispondere a specifiche emergenze sociali, da quelle legate a fenomeni di bullismo fino alla crisi pandemica.

In questa prospettiva viene data enfasi ai soggetti promotori. Si riconoscono come tali sia chi ha promosso la conoscenza e la legittimità dello strumento, sia i soggetti istituzionali che hanno successivamente tradotto tali spinte in norme giuridiche.

La ricerca si concentra, inoltre, sull'individuazione delle istituzioni nate in relazione a questi strumenti e che presentano funzioni di attuazione e monitoraggio, atte a testimoniare come il Patto non si esaurisca alla sua stipula ma generi istituzioni e figure necessarie alle sue fasi successive.

L'analisi dei Patti di collaborazione e dei Patti educativi di comunità si sviluppa, in seguito, attraverso la presentazione di esperienze territoriali.

Le esperienze prese in esame sono introdotte da mappature a diverse scale grafiche. La prima mappa introduce al territorio mostrando la localizzazione geografica delle sedi dei soggetti partner.

La seconda e terza mappa, ad un livello intermedio, si concentrano sul contesto urbano prossimo alla sede dell'esperienza in esame, evidenziando le infrastrutture sociali dedicate ai processi di aggregazione giovanile ed educative, insieme a quelle legate alla mobilità, così da mostrare le modalità di integrazione del progetto nel contesto urbano; in questo modo è possibile verificare nello spazio se quest'ultimo ha luogo in un territorio permeabile e connesso e dunque se è in grado di sfruttare le potenzialità esistenti al fine di creare una comunità educante realmente diffusa nel territorio.

L'ultima mappa, ad una scala più ravvicinata, nel caso dei Patti di collaborazione mostra il luogo del progetto in maniera dettagliata, con una particolare attenzione agli oggetti che lo caratterizzano, testimoni del processo di appropriazione dello spazio e delle pratiche di apprendimento che hanno luogo in esso.

Al fine di ricostruire fedelmente le dinamiche delle esperienze analizzate, la ricerca si è articolata in due fasi:

in una prima fase, l'analisi si è concentrata sulle fonti documentali disponibili, quali articoli accademici, report di settore e i documenti ufficiali dei Patti.

La prima parte di studio ha permesso di riscontrare alcune lacune informative riguardo le reali dinamiche di svolgimento delle esperienze e, al tempo stesso, di impostare la seconda parte dell'indagine a cui mi sono interfacciata: l'ascolto di testimoni privilegiati attraverso interviste semi-strutturate.

Dall'analisi preliminare sono infatti emersi alcuni macro-temi ricorrenti e trasversali, che sono stati utilizzati per definire le domande da sottoporre ai soggetti intervistati.

Questi temi, che afferiscono a momenti della progettazione differenti, dallo studio del contesto e i presupposti del Patto, all'attuazione e la progettualità, fino agli esiti, guidano la restituzione delle esperienze.

Dunque, lo studio delle esperienze si concentra sull'indagine dei bisogni, materiali e educativi, che innescano l'attivazione del progetto, del contesto territoriale, degli strumenti e figure che caratterizzano la progettualità di tali esperienze, dei profili di sostenibilità e governance, dei cambiamenti che generano nel tessuto urbano e sociale del territorio di riferimento.

La presentazione delle esperienze si conclude con l'argomentazione di temi e questioni emergenti. L'approfondimento di questi aspetti ha trovato ampio supporto nella bibliografia di settore, dall'urbanistica e architettura alla sociologia.

2. LA CORRESPONSABILITÀ COME PARADIGMA: IL PATTO EDUCATIVO SCUOLA-FAMIGLIA

Per introdurre gli strumenti pattizi territoriali è indispensabile muovere dal concetto di corresponsabilità che vi è alla base. La messa in pratica di quest'ultima viene sancita attraverso un accordo formale che famiglie, studenti e scuola sono tenuti a sottoscrivere all'inizio dell'anno scolastico: il Patto educativo scuola-famiglia o Patto educativo di corresponsabilità.

Le prime progettazioni del Patto di corresponsabilità risalgono al 2006/2007, periodo in cui il Miur richiede all'istituzione scolastica maggiore attenzione nei confronti dei crescenti episodi di bullismo, vandalismo e violenze, pretendendo chiare prese di posizione ed assunzioni di responsabilità da parte di famiglie e studenti.

Il Patto di corresponsabilità si configura come una forma di "contratto sociale" volto alla costruzione di una comunità scolastica che sostenga un senso di appartenenza ed *engagement* di tutti i suoi soggetti sottoscrittori

(Boeris 2018).

I soggetti sono gli studenti, le famiglie, responsabili dell'intero percorso di crescita e educazione dei figli, e la scuola, il cui personale comprende il dirigente scolastico, gli insegnanti, il personale ausiliario e amministrativo, responsabili del progetto educativo a cui fa riferimento il Patto di corresponsabilità. L'accordo esplicita un modello di interazione scuola-famiglia che, nell'ottica di sviluppare forme di co-gestione di modelli educativi da entrambe le parti (MIUR 2009), pretende da quest'ultime l'assunzione di condotte coerenti, approcci, metodologie ed obiettivi condivisi in accordo con la visione della scuola come luogo, oltre che di educazione, anche di inclusione, partecipazione e giustizia.

Se, da un lato, tale alleanza avvicina le prime e più importanti agenzie educative di ogni individuo (Chiusaroli 2023), quali scuola e famiglia, con una conseguente riduzione delle gerarchie, dall'altro, si può correre il rischio che

questi dispositivi sollevino la scuola dalle sue responsabilità.

Tale ragionamento è supportato dal fatto che l'istituzione scolastica, attualmente, sta affrontando un periodo di profonda vulnerabilità, alimentata, da un lato, da eventi esterni, come l'emergenza pandemica da Covid-19, che ha palesato l'intrinseca fragilità del sistema scolastico (Porcarelli, Marucci 2022; Mattioli, Renzoni, Savoldi 2020), esasperando criticità storiche a lungo trascurate (Rossi-Doria 2022); dall'altro lato, importanti trasformazioni relazionali hanno messo in crisi i ruoli, le funzioni e l'autorevolezza di entrambe le funzioni, scolastiche e familiari (Chiusaroli 2023).

In questo intrecciarsi di ruoli e autorevolezze, i cittadini nutrono elevate aspettative nei confronti dell'istituzione scolastica (Brint 2007), in particolare i cittadini-genitori, che spesso attribuiscono alla scuola le colpe delle difficoltà scolastiche dei propri figli (Argentin 2018). Queste aspettative e richieste, spesso troppo alte, si scontrano con una realtà che vede un apparato scolastico che fatica ad attenderle, interfacciandosi con un "paesaggio educativo" diventato estremamente complesso (MIUR 2012:4), con sempre maggiori e più diversificati bisogni di apprendimento per cui si richiedono competenze specializzate.

Il Patto si muove in direzione opposta: impone un ripensamento dell'alleanza tra le diverse agenzie del territorio, in primis scuola e famiglia, a favore di una visione sistemica, riconoscendo la specificità dei rispettivi ruoli, ai fini della costruzione di una comunità educante (Locatelli 2021).

Seguendo questo ragionamento, nonostante i firmatari dell'accordo siano solamente le famiglie e la scuola, appare comune a molti documenti la volontà di includere nel percorso formativo scolastico anche gli agenti del territorio. Si legge⁴, quindi, di momenti di formazione per adulti e genitori, volti a incrementare la sensibilità e responsabilità educativa, attraverso attività ed incontri organizzati in collaborazione, oltre che della scuola, anche di altre realtà presenti nel territorio, quali l'oratorio e associazioni educative del quartiere e della città; si parla della collaborazione con enti del territorio aventi l'obiettivo di far fronte a bisogni educativi che si manifestano e che la scuola non riuscirebbe ad affrontare sfruttando unicamente le proprie risorse; viene data enfasi alla ricerca di occasioni di approfondimento, allo sviluppo di nuove capacità e al benessere della scuola attraverso l'istituzione di accordi di rete con agenzie del territorio, per cui si esorta il dirigente scolastico ad utilizzare al meglio le risorse umane e strumentali presenti non solo nella scuola ma anche sul territorio.

I Patti di corresponsabilità, dunque, introducono alla necessità di affrontare la multidimensionalità della povertà educativa attraverso interventi condivisi e co-progettati da tutti i soggetti partecipi dell'educazione del minore (Porcarelli, Marucci 2022), all'interno di una governance multilivello, rinnovate partnership pubblico-privato e una nuova centralità del territorio (Porcarelli 2022).

Questi principi vengono accolti dai dispositivi territoriali oggetto del continuo di questa ricerca.

4. Ho preso in rassegna documenti provenienti da diversi istituti nel territorio italiano. In particolare, le iniziative che ora vengono esposte sono tratte dai Patti di corresponsabilità dell'Istituto Comprensivo Pietro Mascagni, dell'Istituto Comprensivo Alberico da Rosciate e dell'Istituto Statale Marco Minghetti.

3. PATTO DI COLLABORAZIONE

I Patti di collaborazione sono uno strumento amministrativo che fa riferimento all'art.118 comma 4 della Costituzione: *"Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà"*. Si tratta di accordi stipulati tra l'Amministrazione e gruppi di cittadini attivi per la gestione condivisa e presa in cura, da parte di una comunità di riferimento, di un bene pubblico, riconosciuto come comune.

La categoria giuridica dei beni comuni deriva da un lavoro di riforma delle norme civilistiche in materia di beni pubblici affidato alla Commissione sui beni pubblici presieduta da Stefano Rodotà, presso il Ministero della giustizia, istituita nel 2007 dal governo Prodi (Lucarelli 2021).

L'articolo 1, 3° comma, lettera c della proposta di articolato descrive la categoria dei beni comuni come *"cose che esprimono utilità funzio-*

nali all'esercizio dei diritti fondamentali nonché al libero sviluppo della persona. I beni comuni devono essere tutelati e salvaguardati dall'ordinamento giuridico, anche a beneficio delle generazioni future. Titolari di beni comuni possono essere persone giuridiche pubbliche o privati. In ogni caso deve essere garantita la loro fruizione collettiva, nei limiti e secondo le modalità fissati dalla legge" (Commissione Rodotà 2007).

Nonostante l'approvazione del disegno di legge delega da parte della Commissione, e successivamente del Governo, la procedura parlamentare per esaminarlo non è mai partita ufficialmente. Dunque, se da una parte ciò ha determinato l'assenza di una reale determinazione legislativa della categoria in questione, dall'altra, principi elaborati dalla Commissione Rodotà hanno ispirato interventi a livello locale, attuati attraverso regolamenti comunali utili a promuovere l'amministrazione condivisa dei beni comuni (Lucarelli 2021). I Patti di collaborazione rappresentano lo strumento pratico e giuridico che permette la sua realiz-

zazione.

Da molti anni, in Italia, i Patti di collaborazione sono diventati uno strumento diffuso per la formalizzazione di collaborazioni tra i cittadini e la scuola. Nonostante, dal punto di vista giuridico, quest'ultima, insieme ai suoi spazi pertinenziali e la sua offerta formativa, sia riconosciuta come bene pubblico, quando l'Istituto è al centro di un progetto di cura e rigenerazione da parte di cittadini attivi, oggetto di un Patto di collaborazione, la definizione "bene comune" diventa appropriata. Tramite i Patti di collaborazione la scuola mette a disposizione i suoi spazi per generare occasioni di scambio, apprendimento, educazione alla cittadinanza attiva, rigenerazione urbana, apertura al territorio, attraverso la collaborazione tra comunità scolastica e genitori, abitanti, associazioni, enti del Terzo Settore (Labsus 2022).

I Patti di collaborazione si avvalgono di documenti e processi di formalizzazione differenti a seconda delle città. I Regolamenti italiani, nella maggior parte dei casi e con grado di innovazione differente, si ispirano al Regolamento prototipale approvato per la prima volta nel 2012 dal Laboratorio per la Sussidiarietà (LAB-SUS) in collaborazione con la città di Bologna, primo Comune a sperimentare un'alternativa alle forme classiche, ed eccessivamente burocratizzate, di autorizzazioni o concessione di spazi (Benedetta 2020).

3.1 Inquadramento teorico e istituzionale

L'analisi dei Regolamenti confronta i tre modelli di amministrazione dei beni comuni nelle

città di Milano, Torino e Napoli sulla base di tematiche volte ad evidenziare similitudini e differenze negli strumenti giuridici adottati e nelle pratiche partecipative promosse da ciascun contesto urbano.

La storia istituzionale

Nel 2011 viene introdotta nell'Articolo 3 dello Statuto Comunale di Napoli la definizione "beni comuni". Nello stesso anno la città si contraddistingue per essere uno dei pochi Comuni italiani ad affermare il principio dell'acqua come un bene comune e come tale di assoluta proprietà pubblica (Mazzarella, Vittoria 2021).

Nei due anni successivi, con la Delibera di Giunta Comunale n. 17/2013, si arriva all'approvazione del Regolamento delle Consulte per la Disciplina dei beni comuni, quali beni di appartenenza collettiva, e all'elaborazione dei Principi per il governo e la gestione dei beni comuni della Città di Napoli.

Nel 2014 il Comune ha approfondito, tramite la Delibera di Giunta Comunale n. 258/2014, le procedure per l'individuazione e la gestione collettiva dei beni pubblici, riconosciuti come tramite per il raggiungimento del benessere collettivo alla realizzazione degli usi pubblici. È dal 2015 che il Comune, prendendo atto della "Dichiarazione d'uso Civico della Comunità" dell'ex Asilo Filangeri, riconosce il valore sociale ed esperienziale di progetti già esistenti nel territorio comunale, amministrati attraverso forme di autogoverno e gestione diretta del bene da parte della comunità di riferimento (*Ibidem*).

Nel 2022 viene individuato un gruppo di lavoro per la redazione di un Regolamento dei Beni comuni e dell'Economia Civile.

5. La loro natura viene chiarita solamente all'interno del Regolamento n. 391, mentre il Regolamento precedente appare più generico e meno strutturato a riguardo. Le aree di intervento vengono, dunque, circoscritte a piccoli spazi pubblici, piccole aree verdi, elementi di arredo urbano, locali e edifici di proprietà della Città, tra cui cortili scolastici e cimiteri. Le attività che fanno riferimento a questi spazi sono prevalentemente di manutenzioni ordinarie, riparazioni, tinteggiatura, pulizia, apertura e chiusura di aree recintate.

Il primo Regolamento sulla collaborazione tra cittadini e Amministrazione per la cura, la gestione condivisa e la rigenerazione dei beni comuni urbani della città di Torino viene emanato nel 2016. A distanza di soli tre anni il documento viene rinnovato: viene adottato in Consiglio Comunale con deliberazione del 2 dicembre 2019, il Regolamento n. 391.

La stessa delibera (Città di Torino 2019) dichiara che gli anni trascorsi tra i due Regolamenti hanno assistito all'importante fase di sperimentazione della prima versione del documento, guidata dal progetto europeo Co-City; quest'ultimo ha permesso di individuare limiti e opportunità di miglioramento, attingendo sia da esperienze di coprogettazione avviate a livello locale, sia dal confronto con altre amministrazioni impegnate nella gestione dei beni comuni urbani.

La necessità di elaborare un nuovo Regolamento per il governo dei beni comuni urbani deriva dalla volontà di semplificare aspetti procedurali in modo tale da rendere più veloce ed efficiente l'azione pubblica.

Perseguendo tale obiettivo, una delle più rilevanti innovazioni introdotte dal nuovo Regolamento è la distinzione fra forme di governo condiviso e forme di autogoverno, utile a far corrispondere differenti strumenti giuridici e adempimenti amministrativi commisurati. Allo stesso modo, confrontando i testi dei due Regolamenti, appare evidente la volontà di semplificare le Collaborazioni Ordinarie⁵ (art. 8 del Regolamento n. 375 e art. 13 del Regolamento n.391): il Regolamento del 2020 aggiorna le modalità di attivazione di attività di cura e gestione di beni attraverso l'introduzione di modelli predefiniti per la redazione del Patto, prescindendo dalla necessità di nuove delibere

per ogni intervento.

Ancora, nello stesso articolo del Regolamento n. 391, comma 7, vengono riconosciute "proposte di collaborazione ordinarie formulate tacitamente anche con fatti concludenti", dando valore e sostenendo rapidamente pratiche civiche spontanee già attivate, esulandole dall'iter burocratico di presentazione della proposta.

Più recente è il Regolamento milanese sulla disciplina per la partecipazione dei cittadini attivi alla cura, alla gestione condivisa e alla rigenerazione dei beni comuni urbani, che risale al 20 maggio 2019.

All'interno della sua formulazione un ruolo significativo è stato assunto dall'Assessorato alla Partecipazione, a cui si riconosce il merito della collaborazione con Labsus.

Quest'ultima, infatti, insieme a Italia Nostra Nord Milano, ha curato per 14 mesi un periodo di sperimentazione di un regolamento prototipale. Il programma si è svolto all'interno del progetto Luoghicomuni nell'ambito del programma Lacittàintorno di Fondazione Cariplo e si è concluso nel dicembre del 2019 (Redazione Labsus 2018).

Il periodo di sperimentazione ha anticipato, da una parte, l'impegno che l'Amministrazione avrebbe dovuto assumersi, dall'altra, le possibilità che vengono offerte ai cittadini.

I risultati hanno conferito certezze opposte: in un caso hanno segnalato la complessità dei processi politici ed amministrativi a cui viene chiesto lo sforzo di coordinarsi in una sinergia necessaria all'avvio e alla regolamentazione delle pratiche; nell'altro caso, hanno accresciuto la consapevolezza dei cittadini delle proprie abilità di collaborazione e gestione di concrete opere di cambiamento e riqualifica-

zione all'interno dei propri quartieri, dalla fase di ideazione fino a quella della realizzazione e della manutenzione.

Il Regolamento attualmente in vigore si configura, dunque, come il risultato di ricerche ed osservazioni che si rifanno ai 14 mesi antecedenti alla sua formulazione, insieme allo studio dei patti già in atto in altri comuni italiani; assume come base teorica il prototipo del regolamento prodotto da Labsus, rielaborato secondo le necessità espresse nell'area milanese durante la sua sperimentazione (Taverna 2018).

Beni Comuni

I primi ragionamenti sulla categoria di beni comuni, elaborati nel 2007 dalla Commissione Rodotà (2007), classificano come tali *“i fiumi i torrenti e le loro sorgenti; i laghi e le altre acque; l'aria; i parchi come definiti dalla legge, le foreste e le zone boschive; le zone montane di alta quota, i ghiacciai e le nevi perenni; i lidi e i tratti di costa dichiarati riserva ambientale; la fauna selvatica e la flora tutelata; i beni archeologici, culturali, ambientali e le altre zone paesaggistiche tutelate”*.

Mentre tale progetto di legge limita la definizione dei beni comuni agli elementi materiali, il loro significato ha conosciuto un'estensione all'interno di alcuni regolamenti comunali.

Ne è un esempio il Regolamento per l'amministrazione condivisa dei beni comuni di Milano, che accogliendo un ambito di intervento più ampio, considera come beni comuni sia elementi materiali che non. Gli ambiti di intervento previsti non si limitano, infatti, solo a pratiche inerenti allo spazio urbano, ma pre-

vedono anche progetti relativi all'educazione che includono azioni di prevenzione del bullismo e della dispersione scolastica, progetti di salvaguardia e miglioramento delle condizioni dell'ambiente, promozione della protezione degli animali, promozione del contrasto allo spreco alimentare, cultura dello sport e del benessere (Comune di Milano 2019).

Anche il Regolamento sull'amministrazione dei beni comuni della città di Torino sottende una definizione del termine “beni comuni” molto ampia, includendo, come nel caso di Milano, anche beni immateriali. Come riportato all'Articolo 5 (Città di Torino 2019), infatti, la Città, tramite i Patti di collaborazione, intende collaborare con le reti cittadine al fine di costruire percorsi di formazione su temi inerenti al contrasto alla violenza di genere e alle discriminazioni.

Per quanto riguarda il Comune di Napoli, i margini di azione si sono rivelati più circoscritti rispetto alle altre città; la Delibera di Giunta Comunale n. 258/2014 riconosce come “beni comuni” gli *“immobili ricompresi nel patrimonio immobiliare del Comune di Napoli [...] che si trovino attualmente in uno stato di inutilizzo o di parziale utilizzazione”*⁶.

Oltre allo stabile appartenente al convento di San Gregorio Armeno, ora ospitante l'Ex Asilo Filangieri, che all'interno di questa ricerca sarà oggetto di una più approfondita trattazione, tra i primi immobili soggetti alla definizione di “beni comuni” si colloca Villa Medusa, originariamente un'abitazione privata poi destinata a centro anziani e centro polifunzionale; in seguito al suo abbandono, nel 2013 viene occupata da un gruppo di studenti e abitanti del territorio⁷. Anche uno stabilimento balneare e ristorante storico della città, il Lido Pola,

6. Nonostante si parli anche di terreni incolti ed orti urbani, di fatto, ad oggi, gli unici beni della Città di Napoli soggetti a Dichiarazioni di Uso Civico sono gli immobili.

7. Il Comune di Napoli ha preso atto della Dichiarazione d'uso Civico della Comunità di Villa Medusa con Delibera di Giunta Comunale n. 297/2019.

8. Il Comune di Napoli ha preso atto della Dichiarazione d'uso Civico della Comunità di Lido Pola con la Delibera di Giunta Comunale n. 424/2021.

9. Si fa riferimento all'art. 42 della Costituzione (commi 2 e 3): "La proprietà privata è riconosciuta e garantita dalla legge, che ne determina i modi di acquisto, di godimento e i limiti allo scopo di assicurarne la funzione sociale e di renderla accessibile a tutti. La proprietà privata può essere, nei casi previsti dalla legge, e salvo indennizzo, espropriata per motivi d'interesse generale."

10. Il disappunto appare condiviso, manifestato anche dal giornalismo: "Il campo Oxilia ai privati, era l'ultimo impianto di base di Torino: Ora esternalizzate l'assessorato allo sport" (Torino Today); "L'ultimo "campo base" della città va a bando, ecco cosa gli riserva il futuro" (Torino Cronaca); "Addio ai campi sportivi di base: approvata l'esternalizzazione di Oxilia, l'ultimo della città" (Torino Oggi)

è stato oggetto di recupero, da parte del collettivo Bancarotta 2.0, in risposta a decenni di abbandono⁸.

La proposta di rendere beni comuni luoghi abbandonati a Napoli è stata elaborata dall'Osservatorio sui Beni Comuni e successivamente approvata in Giunta.

La concessione alla cittadinanza di questi spazi, anche se privati, è permessa tramite un ribaltamento dello stesso concetto di proprietà privata⁹.

La Delibera n. 258/2014 riguarda tale categoria di beni: se le finalità sociali di un bene, anche in proprietà privata, vengono meno, a causa del suo abbandono e conseguente stato di degrado, lo stesso diritto di proprietà non è più garantito.

Il percorso che conduce alla decadenza della tutela proprietaria prende inizio dall'individuazione, anche su segnalazione delle comunità interessate, di beni immobili e terreni di proprietà privata in stato di abbandono; una volta certificato tale stato, l'amministrazione invita i relativi proprietari a riattivare la "funzione sociale" dei beni in questione attraverso un atto notificatorio.

In caso di mancata risposta da parte del proprietario, la loro destinazione sarà definita dall'amministrazione comunale, anche attraverso lo strumento delle Consulte civiche, ed entreranno a far parte del patrimonio comunale.

A Milano la ricerca di beni comuni da parte dei cittadini è facilitata dall'elaborazione periodica, da parte della Giunta Comunale in dialogo con le Circoscrizioni, di un elenco di immobili della Città in stato di parziale o totale inutilizzo.

Il Regolamento torinese, invece, dichiara che *"Gli impianti sportivi la cui gestione è disciplinata dal Regolamento n. 295 non rientrano nell'ambito di applicazione del presente Regolamento"* (Titolo I, art.1, comma 3).

La loro singolare esclusione dalla definizione di "beni comuni" ha comportato proteste per l'impossibilità di gestire in maniera condivisa spazi che altrimenti verserebbero in stato di abbandono, da parte di associazioni che credono nella strada della collaborazione civica e all'accessibilità allo sport.

Il destino di queste associazioni, spesso testimoniato dalla cronaca locale, è l'abbandono degli impianti in cui si erano insediate. Ne costituisce un esempio il caso degli impianti Oxilia: nonostante da decenni fossero animati dal lavoro di inclusione e animazione sportiva di realtà associative del territorio, il Comune dell'Oxilia, per la stagione 2023-24, ha optato per un percorso di esternalizzazione degli impianti¹⁰, che ne ha determinato il loro inutilizzo forzato e il conseguente abbandono da parte dei gruppi che lo utilizzavano (Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino 2024).

Mentre nel Comune di Napoli non appaiono ancora come oggetto di progetti di gestione condivisa spazi aperti, quali parchi e giardini, a Milano risultano come principali ambiti di intervento dei Patti di collaborazione; si tratta di progetti incentrati su luoghi pubblici senza una particolare funzionalità e spesso nei pressi di spazi scolastici e nelle periferie, riprogettati attraverso tecniche proprie dell'urbanistica tattica; un altro ambito di intervento è rappresentato da azioni di decoro e pulizia (Benedetta 2020).

Anche a Torino i processi di rigenerazione dei beni comuni si incentrano sugli spazi verdi della città. L'attivismo civico in tema di verde urbano si è manifestato anche attraverso resistenze ai progetti dell'Amministrazione comunale, volte a tutelare la fruizione collettiva di questi spazi (Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino 2024). Questa prospettiva è stata assunta dal comitato "Salviamo il Meisino", che si è attivata in favore della tutela dell'omonimo parco, di cui un'area era oggetto di conversione a Cittadella dello Sport.

La visione della gestione del territorio come uno "spazio aperto di negoziazione democratica" (Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino 2024: 9) è stata avvalorata dalla mobilitazione civica attorno al "Pratone", nel quartiere Parella, a Torino. Dal 2019, su questo spazio verde di 11.000 metri quadri incombeva la minaccia di costruzione, prima di un Palavolley e in seguito di uno studentato, in linea con la categoria urbanistica edificabile "Verde e Servizi" a cui l'area sottostava. La mobilitazione degli abitanti, volta a sensibilizzare sull'importanza del Pratone nella vita quotidiana del quartiere, ha condotto, nel 2022, all'inserimento della nuova categoria "inedificabilità assoluta" del PRGC della città. Il Patto di collaborazione si è rivelato, in seguito, la soluzione più idonea per garantire la difesa dello spazio, insieme ad una sua riprogettazione condivisa (Iannuzzi 2025).

La scelta di rendere determinati elementi urbani accessibili attraverso progetti di riqualificazione dal basso, escludendone altri, conduce ad una riflessione più ampia sull'interpretazione di senso e strumentale che le amministra-

zioni comunali conferiscono allo strumento del Patto di collaborazione.

La propensione di Milano verso il recupero di spazi vuoti e residuali si contrappone a quella della città di Napoli, che vede oggetto di Dichiarazioni d'Uso Civico solo immobili abbandonati. Questa divergenza potrebbe essere spiegata dalla diversa configurazione dei due tessuti urbani, per cui è evidente la differenza tra la compattezza del tessuto edilizio napoletano e la configurazione di molti quartieri milanesi, caratterizzati da ampi vuoti urbani e aree residue. Al contrario, invece, risulta più complesso dare una spiegazione alla scelta del Comune di Torino di escludere dalla categoria di beni comuni gli impianti sportivi.

Si potrebbe suggerire l'esistenza di un metro di giudizio basato sull'appetibilità commerciale del bene, che esalta la differenza tra un impianto sportivo, caratterizzato da un grande potenziale di messa a profitto, rispetto a piazze e giardini pubblici. In quest'ottica l'amministrazione potrebbe percepire la gestione condivisa non come un'opportunità di cittadinanza attiva ma come una rinuncia ad un profitto economico; ciò condurrebbe quindi ad escludere dalla categoria di bene comune gli elementi urbani più appetibili ad un mercato privato.

Il ruolo delle scuole

Come testimonia il Rapporto Labsus 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione (Labsus 2022), la distribuzione geografica delle esperienze legate alle collaborazioni con le scuole sul territorio nazionale rivela un forte sbilanciamento a Nord. Si hanno tracce di ciò anche confrontando i Regolamenti: in quelli di Milano e Torino viene data rilevanza a pro-

11. Si cita, però, il riuso di due strutture scolastiche: l'ex Scuola Schipa, riconosciuta come bene comune dalla Delibera 446/2016, e l'ex Scuola Nosengo, che ospita il CAP 80126 – Centro Autogestito Piperno e per cui, allo stato attuale, non esiste ancora una delibera definitiva che abbia formalmente regolarizzato lo spazio.

L'ex Scuola Schipa, dalla prima occupazione, risalente al 2009, è sempre stata rivendicata come luogo deputato al bisogno casa e disagio abitativo; ancora oggi, infatti, ospita persone in emergenza abitativa, lo sportello per il diritto alla casa, insieme a spazi espositivi per mostre e spettacoli, per assemblee e per incontri politici e culturali.

Nel caso dell'ex Scuola Nosengo, l'occupazione che ha permesso la nascita del Centro Autogestito Piperno risale al 2016, organizzata dagli attivisti dei movimenti napoletani, quali Laboratorio Politico Iskra, Bancarotta 2.0, Lido Pola, Zero81 e dal Movimento di Lotta – Disoccupati 7 novembre. Oggi il bene si presenta come un laboratorio di mutuo soccorso, è aperto a singoli e associazioni per promuovere supporto abitativo e lavorativo, attività culturali, la costruzione di orti sociali, il recupero dal basso di aree verdi.

gettualità incentrate sulle scuole e su aspetti formativi ad essa legati, al contrario dei documenti emanati dal Comune di Napoli, in cui non sono presenti contenuti simili¹¹.

Nel Regolamento torinese (Città di Torino 2019) le scuole vengono individuate come soggetto in collaborazione con la Città per l'ideazione o organizzazione di interventi formativi, teorici e pratici, su tematiche inerenti ai beni comuni e l'ecologia del governo del territorio. Viene ritenuto fondamentale, dunque oggetto di valorizzazione, il ruolo del personale scolastico, in quanto soggetti privilegiati nell'insegnamento e consolidamento di concetti relativi alla cittadinanza attiva, alle pratiche di collaborazione nella rigenerazione di beni comuni.

Anche nel Comune di Milano i temi dell'educazione, istruzione e formazione occupano uno spazio rilevante all'interno del Regolamento dei beni comuni (Comune di Milano 2019), nella descrizione degli ambiti di applicazione dello stesso.

È previsto, infatti, che le proposte di collaborazione possano svilupparsi anche in attività culturali con scopi educativi, di prevenzione della dispersione scolastica e del bullismo, contrasto alla povertà educativa e sostegno all'inclusione, integrazione culturale e coesione sociale.

Autogoverno e governo condiviso

Nel Regolamento torinese (Città di Torino 2019) il Titolo II e il Titolo III sono rispettivamente dedicati alla descrizione delle forme di governo condiviso ed autogoverno. Nel primo caso, l'individuazione di beni che possono essere riconosciuti come comuni può avvenire

direttamente su proposta dei cittadini oppure della Giunta Comunale o il Consiglio Circoscrizionale, che approva le linee di indirizzo per la loro gestione e cura del bene individuato e nomina il Dirigente responsabile; quest'ultimo gestisce le richieste dei cittadini proponenti che, nel caso sia stato pubblicato un avviso con i requisiti necessari, si devono rifare alle linee guida richieste.

Nel caso di governo condiviso, i soggetti responsabili delle forme di governo e del programma di rigenerazione del bene comune sono i soggetti civici insieme all'unità organizzativa e al Tavolo Tecnico. Quest'ultimi sono articolazioni introdotte dal Regolamento n.391: il Tavolo Tecnico viene istituito con il fine di semplificare la relazione con i soggetti civici, si occupa della valutazione preliminare delle proposte di governo condiviso e le attività di co-progettazione e coinvolge le Circoscrizioni interessate dalle attività dei soggetti civici.

L'unità organizzativa viene definita dalla Giunta Comunale o dal Consiglio Circoscrizionale, è l'ufficio specifico che prende in carico la gestione amministrativa di un bene in seguito alla sua individuazione come oggetto di un nuovo Patto di collaborazione. Il suo Dirigente responsabile cura l'istruttoria delle proposte e, in caso di esito positivo, stipula il Patto di collaborazione.

La fase di co-progettazione si conclude con l'approvazione dello schema del Patto di collaborazione da parte della Giunta o del Consiglio Circoscrizionale e la stipula da parte del Dirigente responsabile.

Il Titolo III del Regolamento prevede, in maniera molto innovativa, modalità di autogoverno dei beni comuni, nelle forme dell'“uso civico collettivo urbano”, della “gestione collettiva ci-

12. Istituto introdotto dall'articolo 17 del Regolamento n. 391, la cui costituzione è deliberata dal Consiglio Comunale. Opera, attraverso forme assembleari aperte alla cittadinanza, come soggetto giuridico per la tutela, la gestione e la valorizzazione dei beni comuni urbani.

13. Il ricorso all'uno o all'altro dipende dall'ente a cui tali beni sono assegnati, se alla Direzioni dell'Amministrazione centrale o ai Municipi.

14. Attualmente, sul sito del Comune di Milano, nella sezione dedicata ai Patti di collaborazione, è attivo da marzo 2025 l'avviso pubblico "Milano Attiva". Si tratta di un avviso pubblico sempre aperto, le proposte vengono analizzate ogni quattro mesi da una Cabina di regia composta dalle direzioni dell'Amministrazione maggiormente coinvolte in progetti di partecipazione. Gli ambiti di intervento proposti nel bando, non a titolo esaustivo, riprendono indirizzi di progetto già esistenti, quali la cura di spazi verdi e spazi urbani pubblici, l'attivazione di iniziative ricreative, culturali, sportive.

vica" e dell'affidamento alla "Fondazione beni comuni".

Anche nel caso di autogoverno il Regolamento divide le modalità di avvio dei Patti in base ai soggetti proponenti: l'iniziativa è assunta dalla Città oppure dalla comunità di riferimento; quest'ultima è tenuta a produrre una Carta di Autogoverno, esaminata dal Tavolo Tecnico, che disciplina l'autogoverno delle attività, gli strumenti utili a garantire l'accessibilità e l'imparzialità nell'uso dei beni comuni; garantisce, inoltre, la democraticità delle decisioni tramite discussioni pubbliche collettive. All'interno della regolamentazione delle modalità di autogoverno dei beni comuni viene introdotta la Fondazione Beni Comuni¹², il cui gruppo di lavoro è composto da una delegazione della Città che comprende rappresentanti della Circoscrizione di riferimento, della comunità e di soggetti scelti dall'Albo delle e dei Garanti dei beni comuni, composto da abitanti ed esperti in materie giuridiche, economiche, urbanistiche, ecologiche e sociali con comprovata sensibilità verso i beni comuni.

Alla Fondazione possono venire affidati in usufrutto di breve durata i beni comuni urbani su iniziativa della comunità di riferimento; il bene rimane patrimonio della Città, che si impegna a evitarne alienazioni o speculazioni finanziarie. Al termine del periodo di affidamento in usufrutto di breve durata può essere conferito definitivamente alla Fondazione, in accordo con la comunità stessa.

A differenza di Torino, nel Regolamento di Milano (Comune di Milano 2019) non è presente una netta distinzione tra forme di autogoverno e governo condiviso; le fasi del procedimento di formazione del Patto di collaborazione de-

scritte sono riconducibili a modalità di governo condiviso.

Secondo il Regolamento, su iniziativa dei soggetti civici o dell'Amministrazione un bene viene proposto come comune. Nel primo caso i beni identificati dai cittadini sono sottoposti a verifiche tecniche, economiche e di fattibilità progettuale; questa fase non è necessaria quando, al contrario, è l'Amministrazione che sollecita manifestazioni di interesse mediante periodici avvisi pubblici volti a esporre i beni comuni urbani identificati e approvati dalla Giunta Comunale o Municipale¹³. Alla pubblicazione di tali avvisi corrisponde un periodo di 15 giorni di ricezione delle proposte¹⁴.

Come si legge nel Regolamento torinese, nel caso in cui lo stesso bene sia oggetto di differenti proposte, viene organizzato un confronto tra i soggetti civici proponenti perseguendo il tentativo di armonizzare le proposte; in caso contrario la scelta spetta all'Amministrazione.

A Napoli, attualmente, la sola modalità di attuazione di presa in cura di beni comuni è quella dell'autogoverno.

Per l'attivazione di un progetto di riqualificazione di un bene comune è necessaria la redazione di una Dichiarazione d'uso Civico della Comunità; viene prodotta direttamente dalla comunità per poi passare all'Amministrazione comunale, riconosciuta dalla stessa come fonte del diritto per la gestione condivisa di un bene comune.

La prima Dichiarazione d'uso Civico della Comunità venne redatta con una Delibera di Giunta Comunale nel 2015, per l'ex Asilo Filangieri (Mazzarella, Vittoria 2021).

Come per quelle successive, il documento regola il processo di autogoverno nell'ammi-

nistrazione di un bene comune attraverso la descrizione di regole e principi che concernono funzioni e funzionamento delle assemblee, regole degli spazi, gestione delle risorse a disposizione.

Spazi istituzionali di democrazia partecipativa

Ciascuna delle tre città studiate si avvale, in maniera più o meno innovativa, di un organo istituzionale volto a semplificare la relazione con i soggetti civici.

Dunque, mentre a Milano la gestione dei rapporti di collaborazione tra Amministrazione e cittadinanza è attribuita ai Municipi, in quanto rappresentati ufficiali delle varie parti del territorio comunale, l'articolo 6 del nuovo Regolamento torinese (Città di Torino 2019) introduce un soggetto fondamentale per il processo di amministrazione dei patti territoriali: la Consulta Permanente dei beni comuni urbani.

La Consulta presenta undici componenti, di cui uno è il Presidente, estratti a sorte dall'Albo delle e dei Garanti dei beni comuni. La Consulta è un luogo di confronto cittadino, in grado di scaturire un dibattito orizzontale arricchito da visioni condivise su metodologie e pratiche di riattivazione della cittadinanza; la funzione che svolge è consultiva, arbitrale, nei casi in cui sorgano controversie legate all'attuazione di negozi civici, e di supporto a cittadini attivi nella cura e nella gestione condivisa dei beni comuni.

A supporto della prassi amministrativa nella gestione dei nascenti progetti sui beni comuni, nel 2013 la città di Napoli si è dotata dell'Osservatorio Permanente sui Beni Comuni.

Presentato dall'allora sindaco De Magistris come *"una grande sfida per un diritto costituzionalmente orientato, quindi per una legalità che viva, effettivamente, nella carne dei cittadini e non una legalità meramente burocratica e formalistica"* (Zonfrilli 2013), l'Osservatorio è un organo consultivo del Comune, con funzioni di studio, analisi, proposta sulla gestione e tutela dei beni comuni. I primi sette membri dell'Osservatorio includono figure di rilievo provenienti dal mondo accademico e giuridico, con competenze in ambiti come il diritto, la democrazia partecipata e la storia, affiancati da altri soggetti scelti dai cittadini telematicamente. Nel 2018 un decreto sindacale ne ha modificato la composizione e le funzioni a seguito di un processo partecipato articolato in assemblee di piazza e tavoli di lavoro pubblici, portate avanti dalla rete napoletana dei beni comuni, confluita nel movimento Massa Critica Napoli. L'Osservatorio rimane composto da persone con comprovata esperienza di attivismo politico-sociale, con l'obiettivo di accompagnare i processi di auto-normazione e di riconoscimento dei beni comuni. (Zonfrilli 2013).

Accessibilità alle informazioni

Sulla pagina del Comune di Milano le informazioni riguardanti i patti risultano approfondite e facilmente accessibili. Il sito istituzionale si è dotato di una pagina denominata "Patti di collaborazione", all'interno della quale è possibile documentarsi riguardo la diffusione e localizzazione dei patti già attivi, suddivisi per Municipio; vengono inoltre fornite informazioni generali ed introduttive all'amministrazione condivisa dei beni, insieme ad aggiornamenti sugli altri patti già avviati; infine, viene offerta

la possibilità di attivare un patto, all'interno di una sezione dedicata che presenta la modulistica da compilare.

Il Regolamento della Città di Milano (Comune di Milano 2019) prevede inoltre che l'Amministrazione pubblici annualmente un report che descriva le attività svolte, gli effetti generati in termini di *community building*, l'impatto a livello sociale e di soddisfazione e le possibili prospettive di sviluppo nel contesto urbano.

Anche Torino ha dedicato all'argomento la pagina "Governo dei beni comuni urbani nella Città di Torino" sul sito del Comune. Le sezioni in cui è diviso permettono di leggere il Regolamento per il governo dei beni comuni urbani ed accedere in maniera immediata a brevi testi esplicativi dei termini propri dell'argomento ("beni comuni urbani", "soggetti civici", "negozi civici" ...)

Attraverso la stessa pagina, è possibile documentarsi sull'andamento dei patti già attivi e degli strumenti amministrativi messi a disposizione.

È di recente pubblicazione (23 dicembre 2025) il "Kit per il pattista"¹⁵, uno strumento operativo rivolto ai cittadini che hanno attivato un Patto di collaborazione per guidarli nella gestione di tempistiche, modulistica, permessi, assicurazioni, accesso ai fondi, rinnovi, attraverso schede pratiche e di comprensibilità immediata.

Come per Milano, infine, è inoltre possibile presentare una proposta di collaborazione per la cura, la gestione condivisa e la rigenerazione di beni comuni, tramite apposita modulistica.

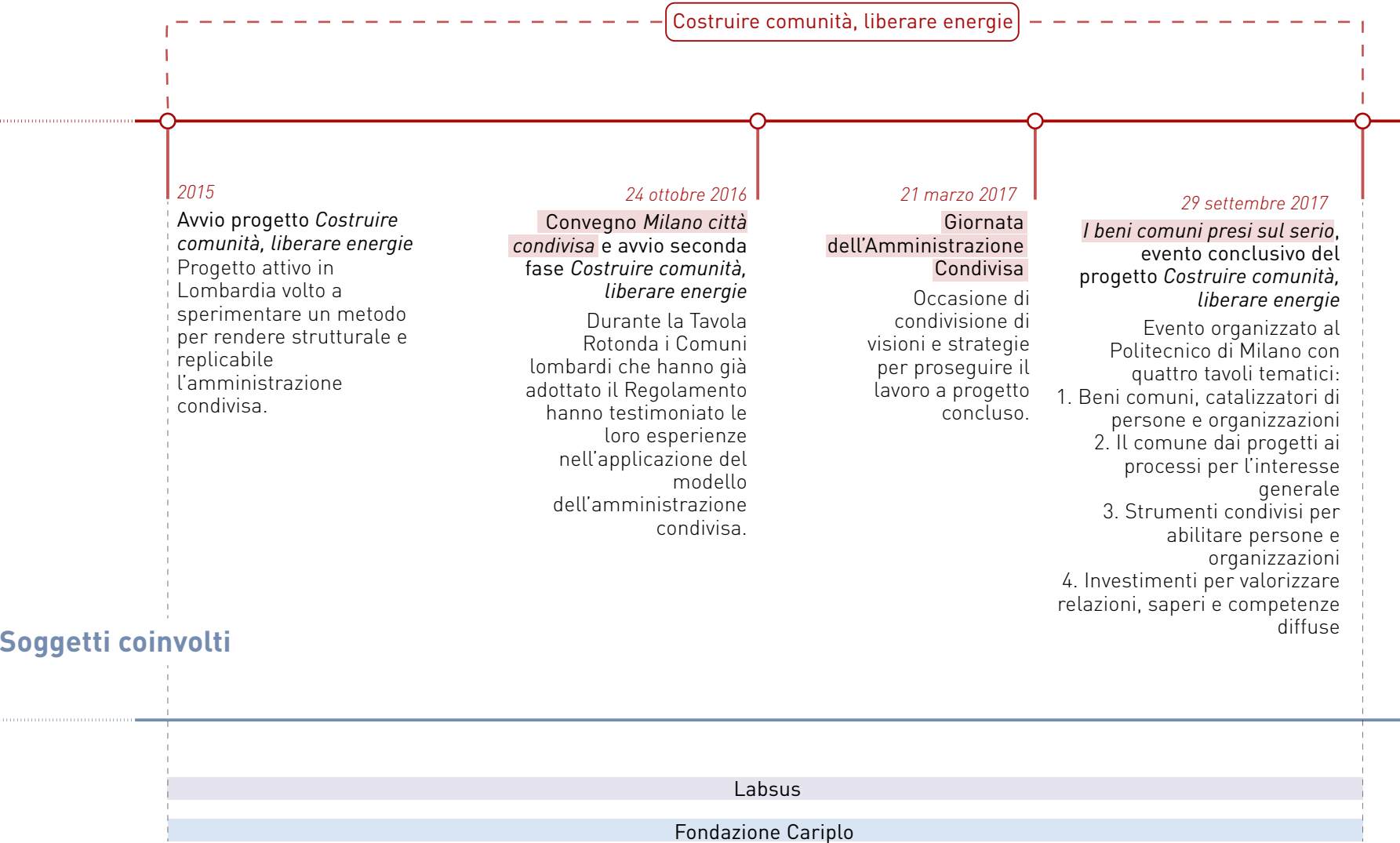
Sul sito del Comune di Napoli, nella sezione

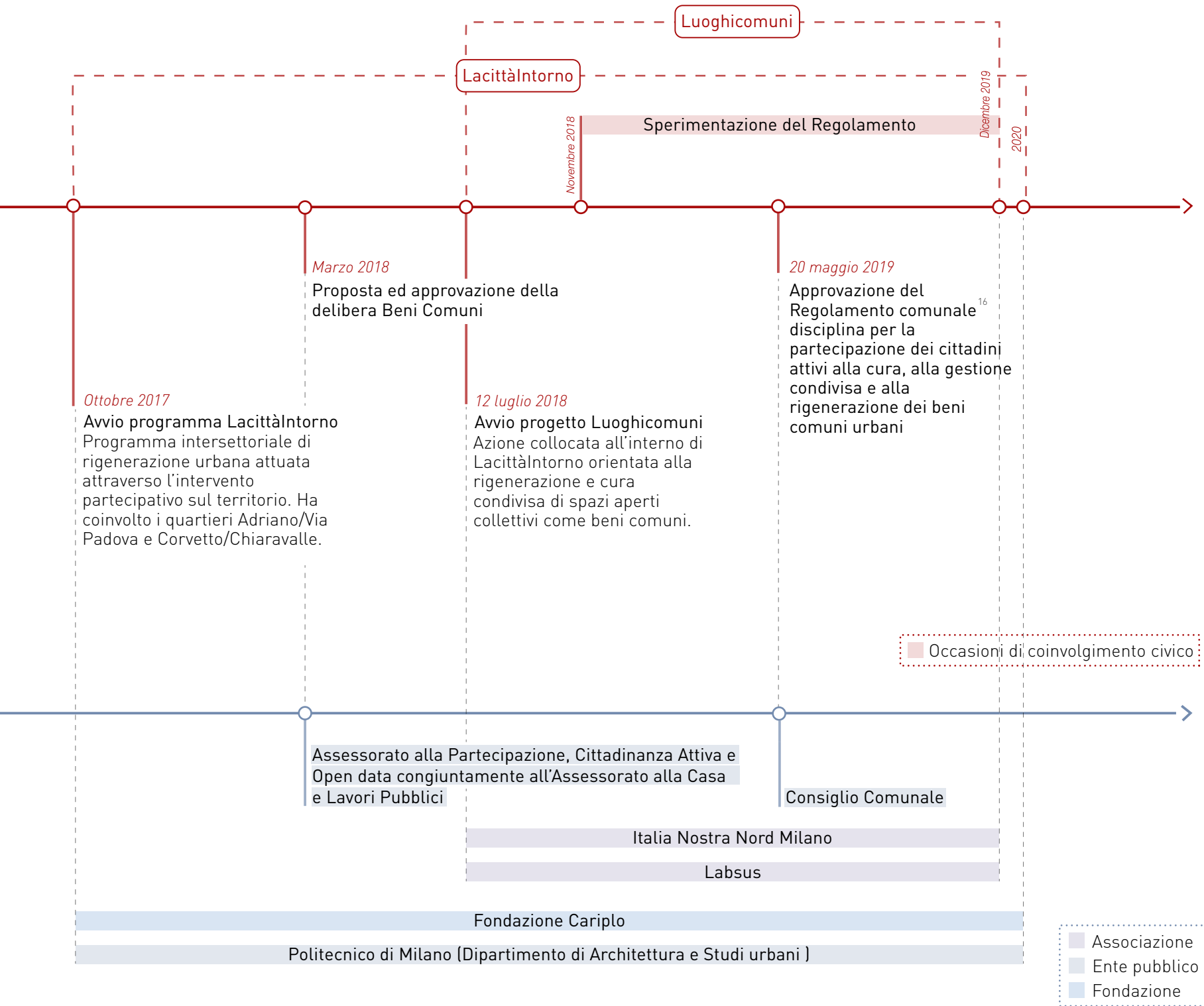
dedicata ai beni comuni, appare evidente la volontà di divulgazione del tema, insieme alle opportunità legate ad esso.

A partire dalla definizione dei beni comuni, è possibile approfondire le vicende comunali che hanno portato alla creazione dell'attuale apparato amministrativo di regolamentazione degli stessi. In questo senso, i documenti ufficiali delle Delibere di Giunta, redatti a partire dal 2011, sono accompagnati da brevi testi riassuntivi che ne facilitano la consultazione e permettono una comprensione immediata dell'intero percorso amministrativo.

Infine, vengono presentate le Dichiarazioni d'Uso Civico attualmente in vigore ed elencati i contatti a cui rivolgersi, tra cui quello dell'Osservatorio cittadino permanente sui Beni comuni della Città di Napoli.

15. Città di Torino (2025), KIT PER PATTISTA: Guida per la gestione condivisa. Torino: Città di Torino - Ufficio Beni Comuni. Disponibile online: <https://www.comune.torino.it/novita/notizie/kit-per-pattista-online>.





Eventi

Progetto CO-CITY

11 gennaio 2016
Emanazione del primo Regolamento
n. 375 sui beni comuni

Marzo 2017
Avvio del progetto CO-CITY
Progetto di sviluppo urbano promosso dalla Città di Torino nell'ambito del
programma europeo Urban Innovative Actions (UIA) volto a ricercare soluzioni
innovative per la cura e la gestione dei beni comuni della città.

Soggetti coinvolti

Consiglio Comunale

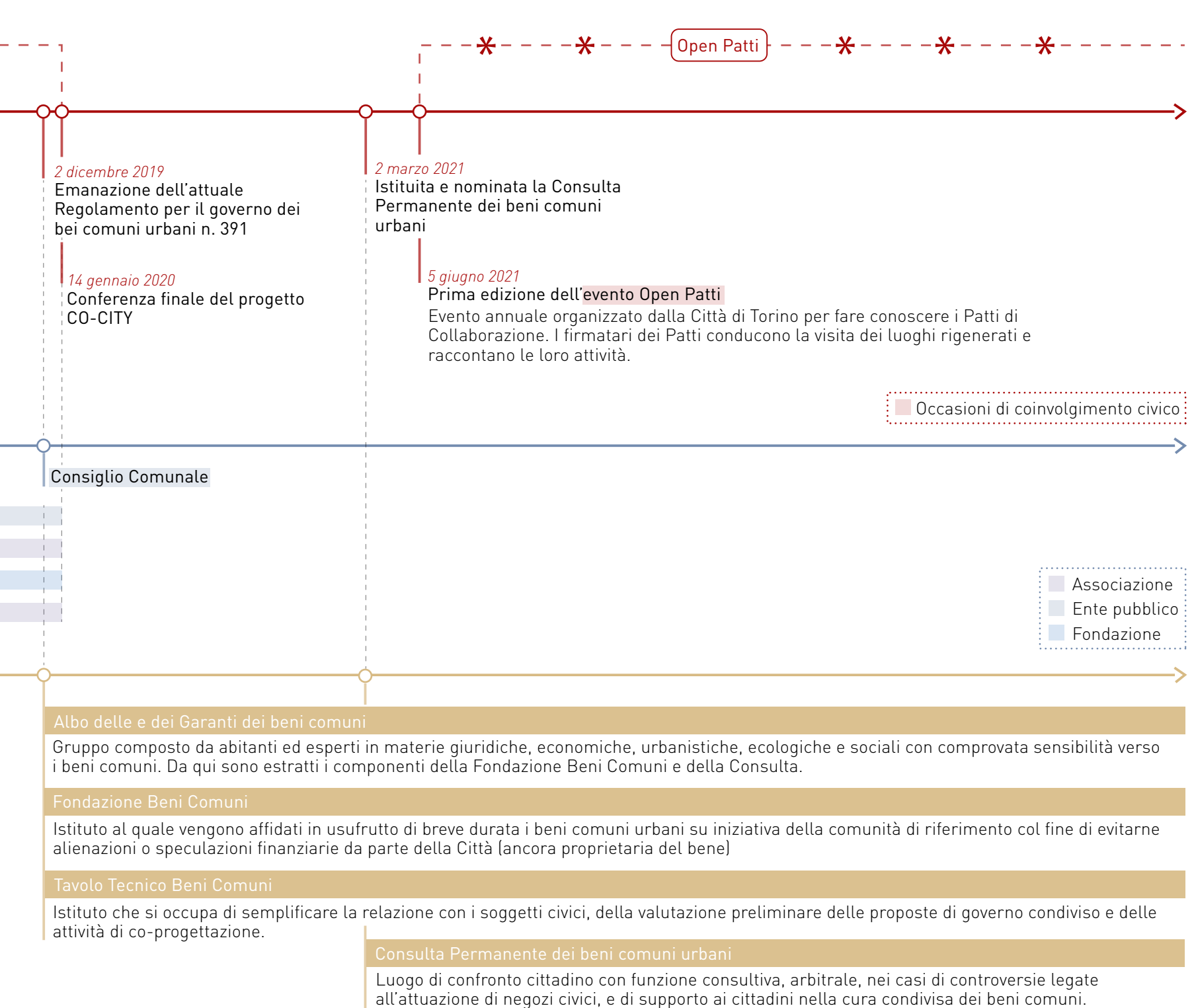
Università di Torino (Dipartimento di Informatica e Dipartimento di Giurisprudenza)

ANCI Nazionale

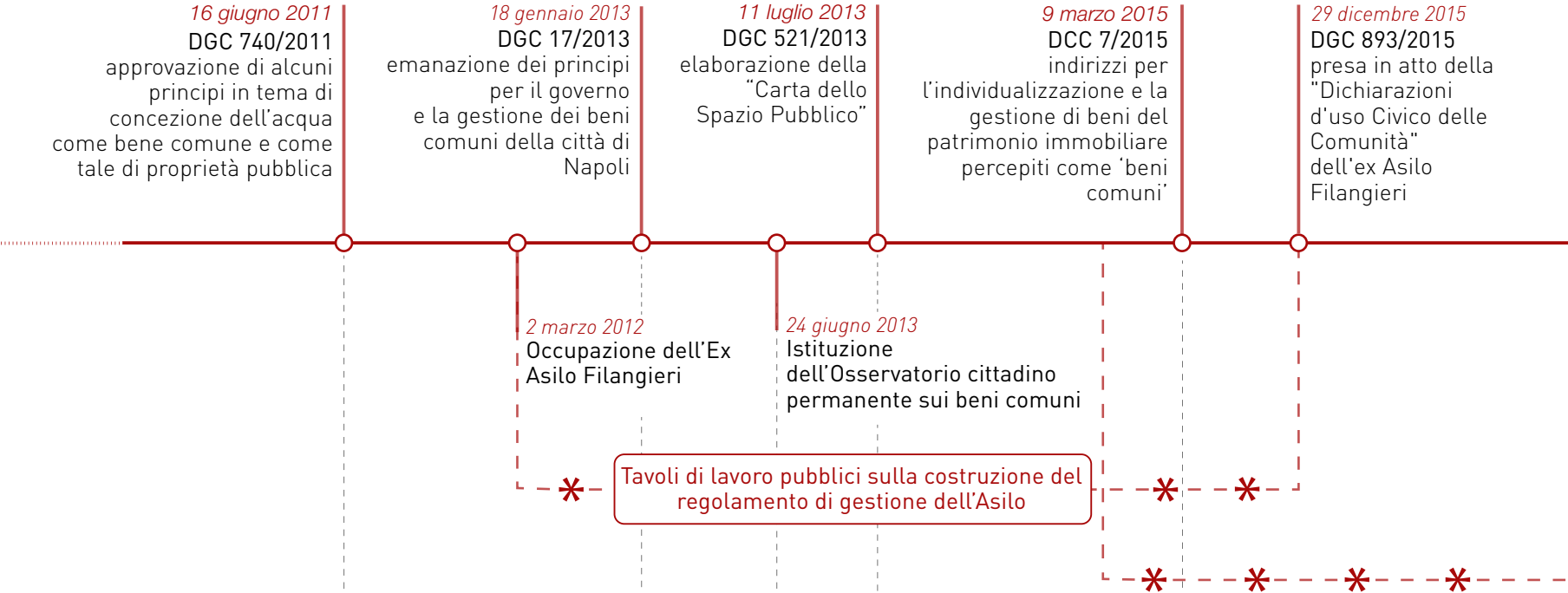
Fondazione Cascina Roccafranca

Rete delle Case del Quartiere

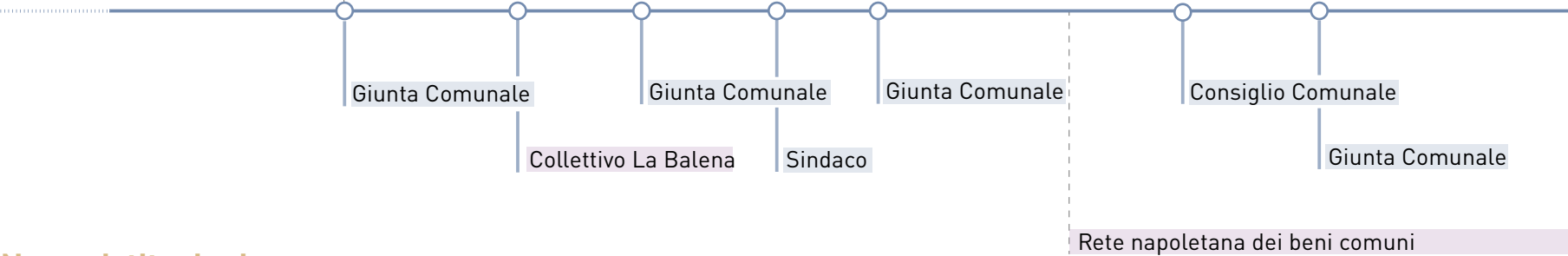
Nuove istituzioni



Eventi

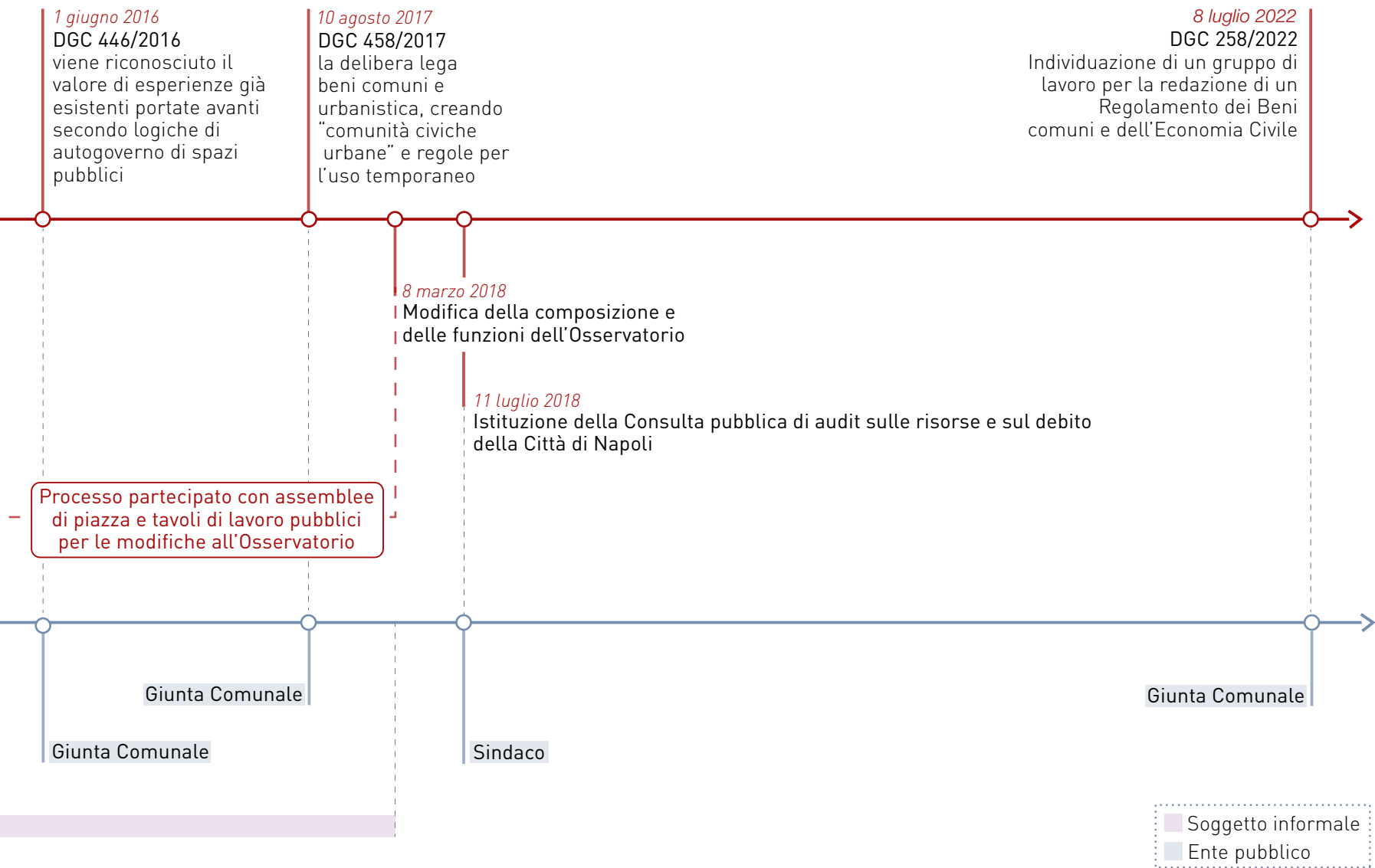


Soggetti coinvolti



Nuove istituzioni





gestione e tutela dei beni comuni; accompagna i processi di auto-normazione e di riconoscimento dei beni comuni. E' composto da persone
sperienza di attivismo politico-sociale.

Consulta pubblica di audit sulle risorse e sul debito della città di Napoli

Organo istituzionale con venti componenti. Porta avanti il compito di esaminare le risorse e il debito "ingiusto" dei vecchi commissariamenti per tracciare nuove rotte di sviluppo per la città di Napoli.

16. È interessante aggiungere che pochi giorni dopo, il 29 maggio, viene ampliata la scala amministrativo-territoriale di intervento, con l'emanazione del Regolamento metropolitano per la cura, la rigenerazione e la gestione condivisa dei beni comuni. Si tratta del primo esempio nella narrativa sui beni comuni. Nonostante i due testi appaiono simili per contenuto, la presenza dell'articolo 11 del Regolamento comunale dedicato al "Procedimento di formazione del Patto di collaborazione" fa intuire che tale Regolamento abbia un ruolo più operativo nell'attivazione dei Patti.

Criticità

Dall'analisi del Regolamento di Milano, la prima criticità risultante dalla sperimentazione dei patti risiede nell'aspetto economico. L'articolo 15 (Comune di Milano 2019) vieta all'Amministrazione comunale di elargire finanziamenti o sovvenzioni e limita la vendita di beni a scopo di autofinanziamento; il tutto contribuisce a limitare la sostenibilità economica dei progetti (Muzi 2019).

Le vie che si prospettano si concentrano dunque sull'accesso a bandi e finanziamenti promossi da fondazioni bancarie o filantropiche, sulla ricerca di sponsorizzazioni private e sulla valorizzazione delle risorse interne delle associazioni partner.

Si citano, inoltre, difficoltà relative all'apparato burocratico. La mancanza di risorse economiche e umane nella Direzione Partecipazione di Milano rende complicata la gestione di più patti contemporaneamente (Benedetta 2020).

La stessa complessità burocratica è motivo di limitazione anche per i cittadini; la mancanza di competenze tecniche o degli strumenti necessari per districare la situazione procedurale può facilmente condurre al fallimento del progetto. È anche a causa della limitata conoscenza riguardo l'amministrazione di questi processi che molte risorse pubbliche esistenti rimangono sottoutilizzate, come le reti di servizi e gli spazi comunali, che potrebbero essere strumenti di sostegno per le progettualità dal basso (Muzi 2020).

Valutando, invece, il numero delle proposte arrivate agli Uffici della città di Torino e la quantità di patti che giungono alla firma si può constatare che poco più della metà degli esiti dei

processi di coprogettazione ha esito positivo. Anche in questo caso le principali cause di ciò si ascrivono alla ristrettezza dei tempi previsti per il raggiungimento di un esito condiviso e la mancanza di risorse umane e finanziarie presso gli uffici della Città e delle Circoscrizioni (Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino 2022).

Il Report annuale della Consulta (2024) denuncia un'evidente difficoltà di quest'ultime nella gestione della nuova forma di attività amministrativa, determinata in gran parte dalla scarsa conoscenza e formazione sulle pratiche di gestione dei beni comuni.

Anche l'Osservatorio dei Beni Comuni di Napoli, nel Report 2018-2022, rende evidenti problematiche relative alla complessità burocratica, secondo il quale l'irrigidimento della governance del PNRR, che garantisce nuovi fondi per il Comune, porta all'esclusione di gruppi di cittadini che non hanno gli strumenti per adattarsi ad esse e per aggiornare le proprie capacità istituzionali.

Un'altra criticità riscontrata tra i membri della Consulta Permanente dei beni comuni urbani di Torino è la difficoltà nel raggiungimento di un'effettiva orizzontalità nel lavoro su beni comuni. Nonostante il termine "comuni" connoti una modalità di lavoro partecipata, il linguaggio comunemente utilizzato è ancora contraddistinto da un assetto verticale, come dimostrano le persone che si definiscono "concessionarie di un bene" anziché "co-firmatarie di un Patto" (Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino 2022).

Facendo riferimento al Comune di Napoli, sono diversi i fenomeni individuati che l'Ammi-

nistrazione e i cittadini devono affrontare per la salvaguardia delle pratiche riguardanti i beni comuni. Tali fenomeni sono accumulati dal carattere autoritario e dai tentativi di riconduzione al mercato speculativo degli immobili. Si fa riferimento a due fenomeni: il *commons-washing* e il *commons fix*.

Il primo termine risulta dalla trasposizione della logica del *participatory washing* delle politiche pubbliche (Micciarelli 2021:103) in ambito dei beni comuni: si tratta di processi che mirano a estrarre valore dall'intelligenza sociale per legittimare interessi privati dietro la retorica dell'interesse collettivo; ci troviamo, dunque, davanti al tentativo di nascondere dietro l'appellativo di "bene comune" un'esperienza top-down.

Spesso, invece, si ricorre ad un altro meccanismo, denominato *commons fix*, attraverso il quale i beni comuni, invece di essere accolti come strumenti di trasformazione radicale, vengono utilizzati per assorbire, anche se temporaneamente, situazioni di tensione sociale, permettendo di mantenere integre le cause strutturali dei conflitti (De Tullio 2020).

Punti di forza

I casi studio dimostrano un notevole grado di libertà evolutiva del Regolamento che si concretizza nell'elaborazione di nuova documentazione capace di tenere in conto punti di forza e criticità emersi nelle esperienze già attive.

Significativo è il caso di Torino, in cui dopo soli due anni dall'approvazione del primo Regolamento è avvenuto il suo aggiornamento con la stesura di un nuovo ed attuale Regolamento per il governo dei beni comuni urbani.

Anche il lavoro di revisione di quest'ultimo

dimostra grande capacità di ascolto e flessibilità; a tal fine vengono raccolte opinioni ed esperienze dalla Consulta, dalle Circoscrizioni, dagli uffici della Città e dai soggetti civici sottoscrittori dei patti incontrati durante i monitoraggi.

Per quanto riguarda il modello di amministrazione dei beni comuni si cita, come punto di forza, anche il consolidamento di una rete di attori territoriali che appartengono a scale diverse e che condividono interessi e impegno nella partecipazione a questo ramo di politiche urbane. Tale alleanza non mira a coinvolgere unicamente privati quanto anche università e fondazioni (Benedetta 2020).

Spesso l'università assume un ruolo decisivo all'interno di progettualità di questo genere durante la fase preliminare di ricerca. In questo senso, ha apportato un contributo di particolare rilievo l'intervista a Ianira Vassallo, pianificatrice della città e del territorio attiva in Labsus e professoressa Associata del Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio del Politecnico di Torino. Dall'intervista è possibile estrarre un'esperienza in cui la ricerca accademica ha fornito la base teorica del processo. Si tratta della vicenda legata all'occupazione del centro sociale Askatasuna, a Torino.

L'edificio, occupato nel 1996, è noto per l'attivismo radicale nelle lotte cittadine e nel movimento No TAV; in parallelo, il centro sociale è diventato un punto di riferimento per il quartiere, grazie alla sua offerta di attività sportive, culturali e di supporto alle famiglie. L'importanza che il centro ricopre, a livello politico e sociale, all'interno della città, viene riconosciuta attraverso la Delibera della Giunta co-

munale n. 33 del 30 gennaio 2024, che dichiara il centro sociale Askatasuna “bene comune”. Il percorso di proposta, e successivamente di approvazione, di legalizzazione dello stabile, è stato caratterizzato da un costante dialogo tra l'amministrazione, il collettivo di Askatasuna e un comitato spontaneo, detto dei “garanti”, composto da un eterogeno gruppo di cittadini, quali esponenti dell'associazionismo, della cultura, dello spettacolo, del lavoro e docenti universitari. È a quest'ultimi, in particolare al Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Torino, che va ricondotta la cornice teorica che tenta di rispondere alla domanda: può un centro sociale diventare un bene comune? Si tratta di affrontare le sfide che una “democrazia conflittuale” (Algostino 2024: 38) pone, il tentativo di mantenere la forte radicalità di un'esperienza autogestita all'interno di un progetto politico condiviso con il Comune, che ci si aspetta riconosca il conflitto anziché depotenziarlo (Algostino 2024).

I più recenti sviluppi della vicenda deludono la speranza che ciò accada: si apprende che il Comune ha revocato il Patto di collaborazione, in seguito ad “accertamento della violazione delle prescrizioni relative all'interdizione all'accesso ai locali di corso Regina Margherita 47”; durante una perquisizione sono stati trovati alcuni attivisti presso il terzo piano dell'immobile, che, a differenza del piano terra, era stato dichiarato inagibile. Lo stesso giorno della perquisizione, il 18 dicembre 2025, il centro sociale è stato oggetto di sgombero, su ordine del Ministero dell'Interno.

Facendo riferimento alle scuole, infine, nonostante il periodico avvicinarsi di genitori e studenti co-firmatari dei patti possa essere

visto come una minaccia per la stabilità e continuità dei progetti, i patti già avviati mostrano come soluzione l'affiancamento di gruppi di genitori e studenti già pratici del patto a quelli appena arrivati. In questo senso, l'arrivo di nuovi soggetti introduce nei progetti nuovi stimoli, competenze, energie, visioni che arricchiscono le attività di cura della scuola (Labsus 2022) potenziando la cooperazione, la condivisione di responsabilità e il senso di appartenenza alla comunità educante.

3.2 Esperienze territoriali

Le esperienze che vengono approfondite in questa sezione afferiscono alle tre città di cui sono stati analizzati gli strumenti pattizi, Milano, Torino e Napoli. Un criterio guida per la scelta dei casi è stata l'eterogeneità di forme, metodologie ed interventi.



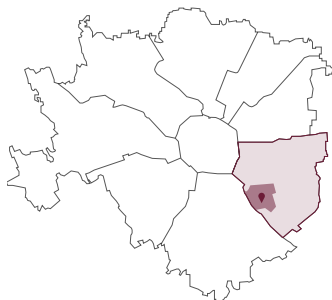
1. Il Giardino dei Desideri

3.2.1 Accordo di collaborazione Giardino dei Desideri, Milano

Localizzazione del progetto



Territorio milanese - Municipi



Corvetto a piccoli patti

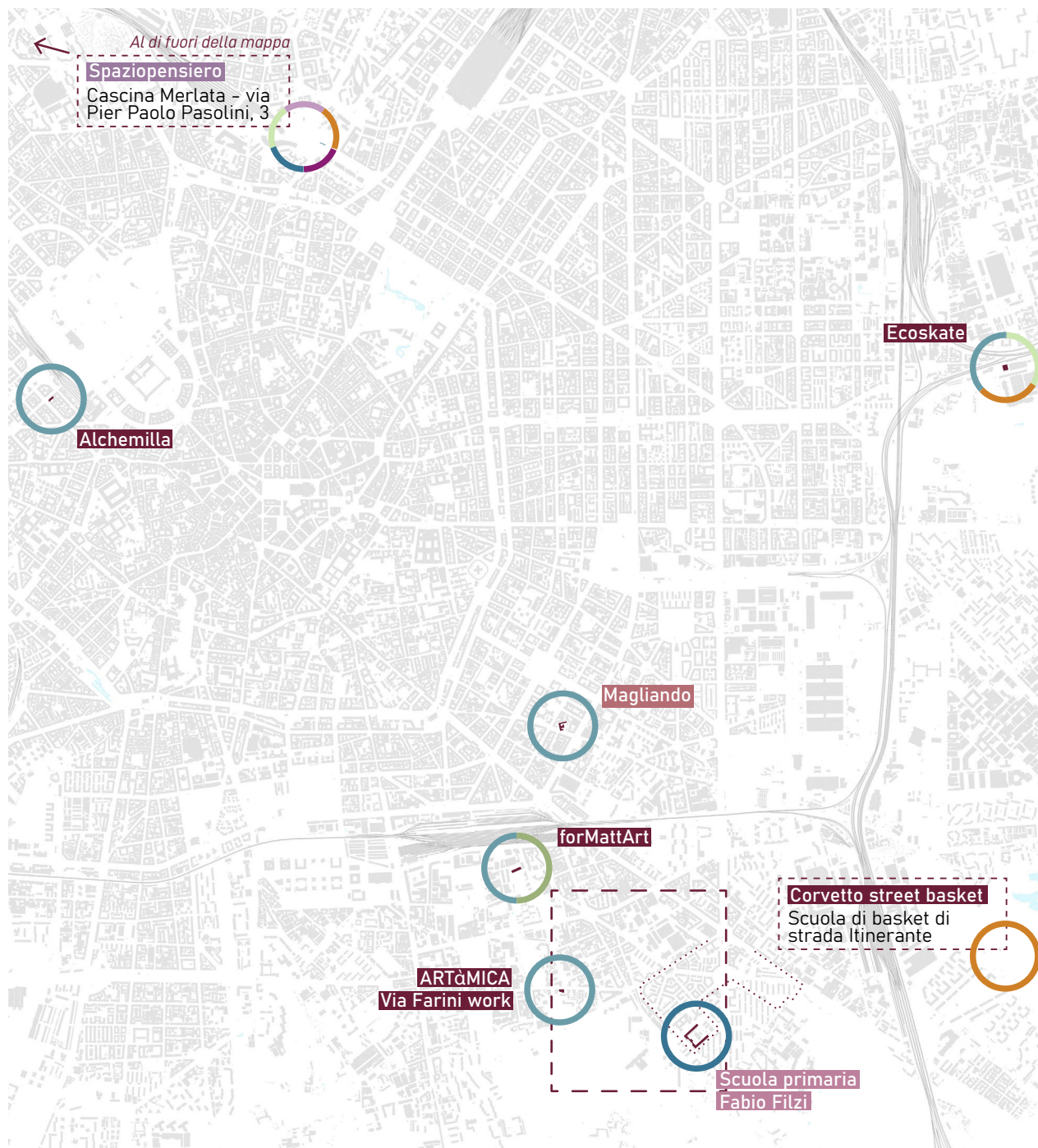
Il Giardino dei Desideri è l'oggetto di un Patto di collaborazione che interessa il parco pubblico di via Ravenna, posizionato vicino alla scuola primaria Fabio Filzi, a Corvetto.

Durante l'iniziativa "Ideebambine, Pensieribambini", che ha avuto luogo nel 2017, il parco è stato scelto da circa 100 bambini, essendo il luogo in cui usavano incontrarsi e passare del tempo dopo la scuola con le famiglie.

Pensieribambini è ideato e realizzato con Fondazione Cariplo nell'ambito del programma inter-settoriale Lacittàintorno, in collaborazione con Spaziopensiero¹⁷; entrambi i progetti perseguono l'obiettivo di stimolare i bambini delle scuole primarie milanesi a conoscere il proprio quartiere e, tramite l'utilizzo di laboratori innovativi proposti da Spaziopensiero, a proporre soluzioni per il suo miglioramento (Luoghicomuni 2021).

Questi laboratori, dedicati agli alunni della scuola primaria Fabio Filzi, hanno fatto sì che l'area verde pubblica su via Ravenna venisse considerata come luogo da riqualificare sia a livello materiale che sociale, avvalorando la consapevolezza che consolidare le relazioni della comunità modifichi la natura e l'aspetto dei luoghi stessi e viceversa, riconoscendo come la qualità di uno spazio riqualificato influisca direttamente sulla qualità della vita, sullo sviluppo di dinamiche di

17. Spaziopensiero onlus è una cooperativa sociale, realizza progetti rivolti a bambini, adolescenti e famiglie. Questi spaziano da operazioni di cura di situazioni di disagio psicologico relativi al periodo dell'infanzia, sostegno alla genitorialità, fino a supporto scolastico ed educativo e promozione del protagonismo giovanile nella vita pubblica. Il gruppo di lavoro, nella sua eterogeneità, integra conoscenze in ambito psicoterapeutico, sociologico dell'infanzia e dell'educazione sportiva.



Geografia dei partner di progetto

Ente giuridico:

- A Associazione
- A Istituto scolastico
- A Gruppo informale
- A Cooperativa

Area di intervento:

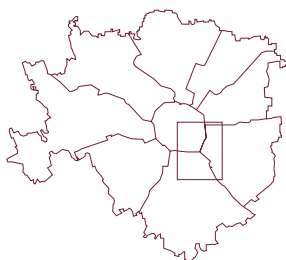
- Ambiente e verde urbano
- Cultura e formazione
- Supporto alla fragilità/ mutualismo
- Produzione e linguaggio artistico
- Scuola/ attività educative
- Salute
- Sport



← L'elaborato mostra la distribuzione geografica dei soggetti firmatari del Patto di collaborazione; ne viene specificata la natura giuridica e l'area di competenza.

Si può notare come la rete dei firmatari non sia confinata alla singola area di intervento, a Corvetto, ma si estenda attraverso diverse aree urbane con una distribuzione che raggiunge altre realtà periferiche come Cascina Merlata, tramite Spaziopensiero.

La presenza di enti con ambiti di intervento eterogenei testimonia un'interpretazione multidisciplinare dello spazio del giardino, legata allo sport e alla produzione artistica.



partecipazione, cura reciproca e senso di appartenenza.

I bambini, coinvolti attivamente, oltre che nella scelta del luogo, anche nella sua riprogettazione, sono riconosciuti come i soggetti principali nell'azione di rigenerazione; nel corso del tempo a questi si è aggiunta la comunità scolastica insieme a coloro che abitualmente frequentano il parco.

È in questa fase che si inserisce l'operato di Labsus; Elena Taverna, ex Caporedattrice di Labsus e *project manager* del progetto Luoghicomuni, ne descrive il ruolo, che è stato, da un lato, quello di raccogliere prospettive e criticità elaborate dalla comunità scolastica con il supporto di Spaziopensiero, al fine di conferirgli la veste formale di un Patto di collaborazione, dall'altro, ingaggiare attori territoriali disposti a condividere e sostenere l'iniziativa.

Il Giardino dei Desideri, con l'incremento di soggetti coinvolti e delle attività relative ad esso, ha ottenuto una formalizzazione con la stipula del Patto di collaborazione, avvenuto il 22 dicembre 2020 durante l'evento online "A piccoli Patti: le bambine e i bambini reinventano la città" (Luoghicomuni 2021). Anche questa iniziativa, che rientra nell'ambito di Luoghicomuni, è un'azione di Lacittàintorno, coordinata da Labsus e Italia Nostra Onlus – Centro di Forestazione Urbana.

Come testimonia Elena Taverna, il ruolo di Labsus non si è esaurito nei due compiti sopraelencati: l'avvio del progetto sul Giardino dei Desideri coincideva con una prima fase di sperimentazione dello strumento pattizio, ancora poco conosciuto anche dall'amministrazione comunale.

In questo scenario, Labsus ha coordinato un percorso di formazione e alfabetizzazione che aveva come obiettivo spiegare la natura e la funzionalità dello strumento innovativo dei Patti di collaborazione; tale attività di accompagnamento mirava a fornire all'amministrazione le competenze necessarie affinché il modello pattizio venisse recepito e integrato stabilmente nelle prassi amministrative ordinarie.

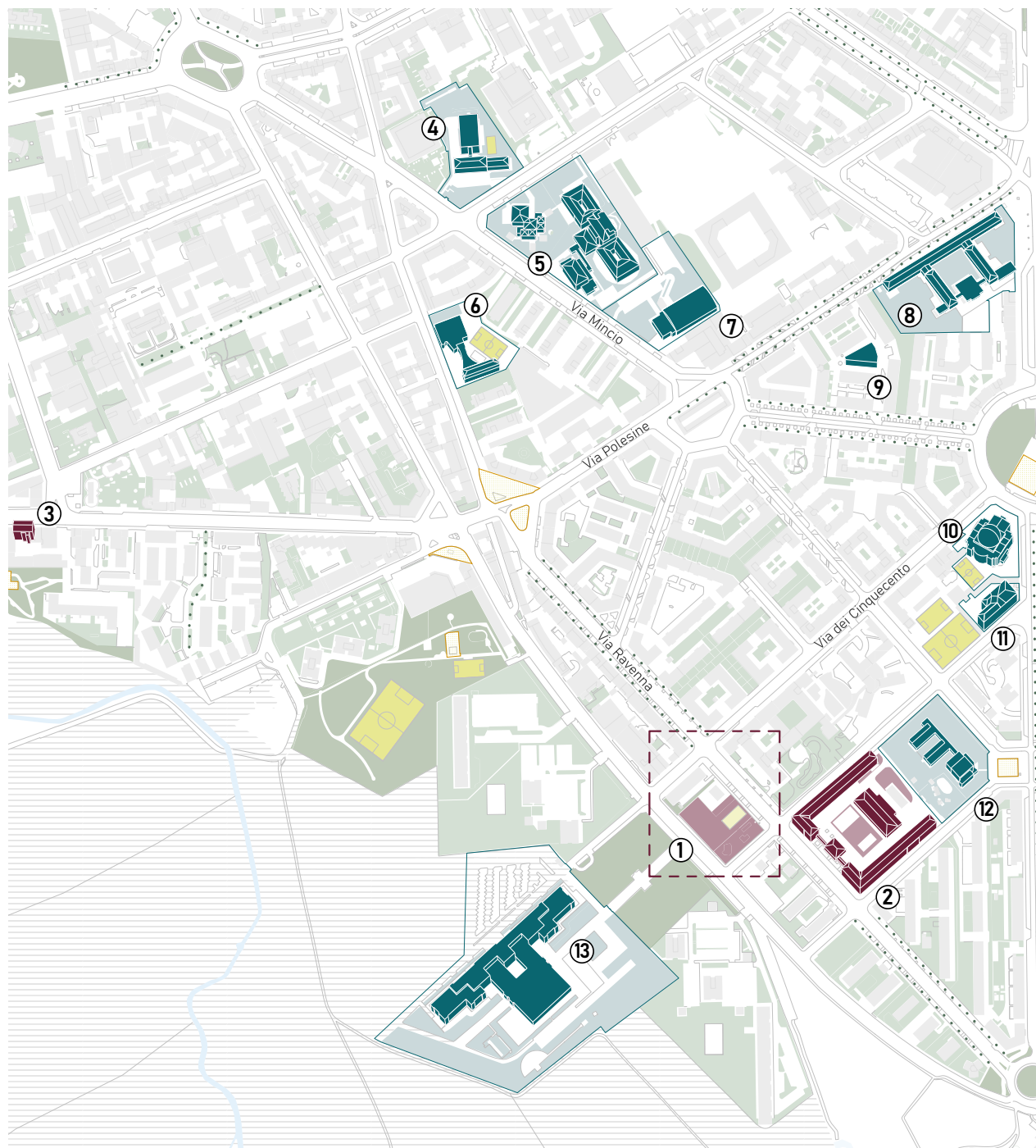
Animare e riqualificare il Giardino dei Desideri

L'ampliamento della rete curata da Labsus è stato facilitato dal suo inserimento attivo nella Rete Corvetto, un coordinamento informale che mette a sistema le realtà del Terzo Settore, insieme a gruppi informali e comitati di quartiere.

Come evidenziato da Elena Taverna, la partecipazione di Labsus ai momenti di confronto della rete ha permesso un aggiornamento puntuale sulle direzioni progettuali intraprese nel quartiere. In più, la collaborazione con Fondazione Cariplo ha permesso una conoscenza più dettagliata delle progettualità già finanziate, rendendo più semplice individuare quelle che potevano combaciare con le intenzionalità di Labsus per target e area di intervento.

Considerate queste premesse, le conoscenze acquisite hanno permesso di intercettare soggetti che condividessero una visione comune permettendo di aggregarli attorno al progetto del Giardino dei Desideri e risolvendo la carenza iniziale di soggetti posizionati nelle vicinanze del contesto scolastico. In questo senso, come afferma Ianira Vassallo, Labsus assume un ruolo fondamentale nell'abilitare i nuovi soggetti partner: attraverso la formazione sullo strumento pattizio i soggetti

Servizi educativi e ambientali



← L'analisi restituisce una mappatura dei presidi educativi e aggregativi del quartiere, includendo sia le realtà associative sia le aree verdi pubbliche. Considerando che i soggetti coinvolti operano prevalentemente negli ambiti dell'educazione artistica e dello sport, il Giardino dei Desideri si integra bene nella ricca dotazione di aree attrezzate per il gioco e lo sport del quartiere.

1. Giardino dei Desideri
2. IC Marcello Candia- Scuola Primaria
3. Artàmica e Via Farini work
4. IC Marcello Candia - Scuola Primaria
5. Scuola Secondaria di primo grado Marcello Candia e Nido Infanzia Oglio 3
6. Parrocchia Ognissanti
7. Polo Ferrara
8. IC Marcello Candia (sede centrale) - Scuola Primaria
9. Casa di Quartiere Mompiani
10. Chiesa Parrocchiale di San Michele Arcangelo e Santa Rita
11. Scuola Galdus
12. Scuola dell'Infanzia Barabino 2
13. ITSOS Albe Steiner

territoriali si sono fatti portatori di necessità ed istanze che hanno orientato i contenuti del Patto. In seguito, durante il periodo di attivazione del progetto, Labsus si è occupata anche di attività di monitoraggio dello stesso. La valutazione del Patto si svolgeva attraverso incontri partecipati a cadenza semestrale, ai quali erano regolarmente invitati tutti i firmatari dell'accordo.

La riqualificazione del parco di via Ravenna si basa su tre principi: funzionalità, estetica e sicurezza degli spazi (Redazione Labsus 2020).

Come riportato da Elena Taverna, la progettazione dei laboratori è stata sviluppata su misura, partendo da un'attenta analisi del contesto locale. L'intento era quello di coinvolgere anche i genitori dei bambini, una quota significativa dei quali era di origine migrante e presentava importanti barriere comunicative.

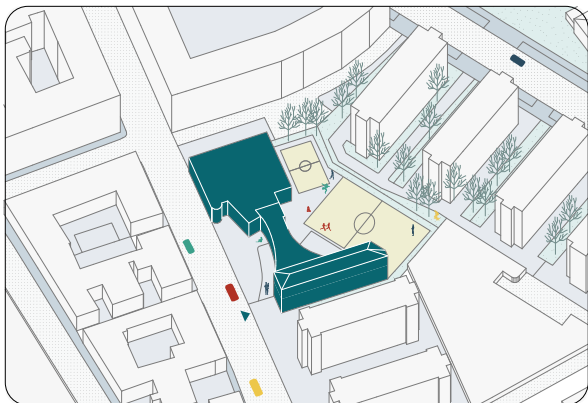
Le metodologie e gli strumenti sono stati affinati sul campo, procedendo per tentativi e riadattando le attività ogni volta che non si rivelavano efficaci. Per incoraggiare la partecipazione, sono stati organizzati diversi "momenti demo" a cui i bambini e le famiglie venivano invitati direttamente tramite avvisi sul diario scolastico.

L'obiettivo era fare comprendere il senso del Patto di collaborazione: le iniziative organizzate introducevano ad attività semplici, di colorazione degli elementi del giardino, disegno di giochi a terra, di pulizia e animazione degli spazi, che però senza un accordo con il Comune non sarebbero state possibili senza autorizzazione, essendo uno spazio pubblico.

Nell'azione di co-progettazione la comunità scolastica è affiancata da associazioni che hanno aderito all'iniziativa introducendo le classi a nuove attività. Con il gruppo informale femminile Magliando, i bambini hanno intrapreso attività di lavoro a maglia per la realizzazione di decorazioni dello spazio verde, i cui disegni rappresentano tematiche approfondite in orario scolastico. I bambini vengono, inoltre, introdotti a percorsi di ARTvocacy, insieme all'associazione ForMattArt, e ad iniziative che sostengono la partecipazione e discussione su tematiche attuali come parità di genere, la natura, tramite la sperimentazione di forme artistiche ed innovative (Luoghicomuni 2021).

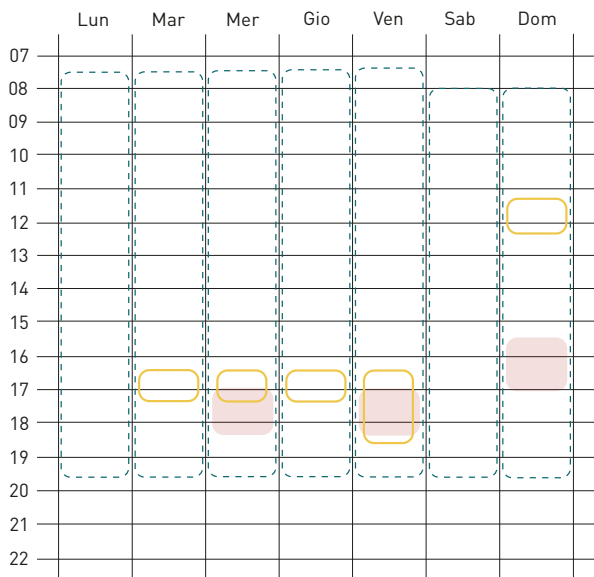
Il 3 giugno 2021 si è svolta l'iniziativa "Piccoli patti crescono al Giardino dei Desideri", durante la quale bambini e bambine, insieme ai co-firmatari del Patto, hanno apportato modifiche al giardino; divisi per classi e scaglionati nel tempo vi sono stati gruppi che si sono occupati della pulizia dello spazio, altri bambini hanno praticato la pratica artistica giapponese del *kintsugi*, attraverso la quale hanno impreziosito le crepe con resina dorata, supportati dal laboratorio Kintsuhandmade; le classi dei bambini più piccoli hanno giocato con Artoo¹⁸ e la natura mentre i più grandi

18. È un'iniziativa ideata dalla cooperativa sociale Alchemilla e dedicata alla prima infanzia; offre a scuole (infanzia e primo ciclo primaria) e famiglie un avvicinamento al mondo dell'arte attraverso attività educative e laboratori creativi.



Parrocchia Ognissanti

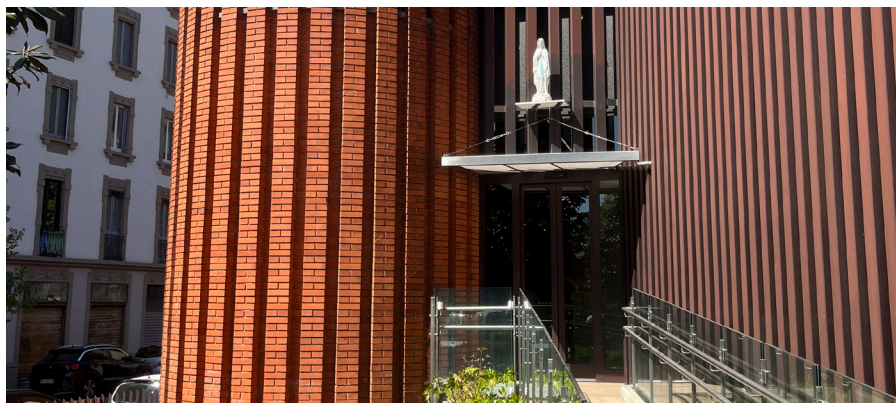
La Parrocchia integra funzioni liturgiche e civiche attraverso la gestione di centri sportivi, percorsi educativi e reti di supporto assistenziale. In particolare, dispone di un campo da calcio e da basket, fruibile dai ragazzi che frequentano l'oratorio.



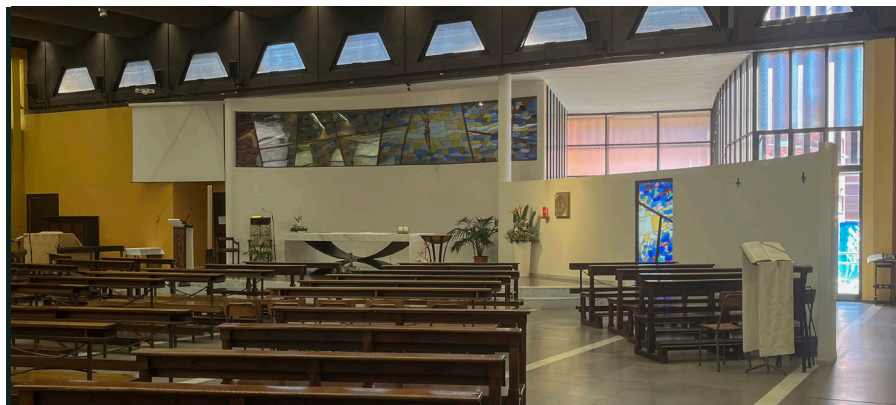
Oratorio
Catechismo

Apertura

Gratuito
A pagamento
(offerta libera)



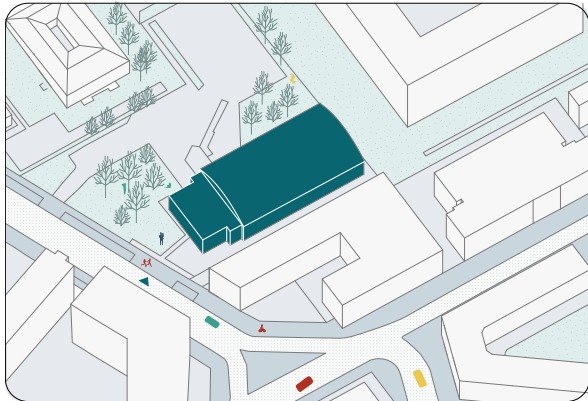
2. Ingresso secondario alla chiesa introdotto da una rampa



3. Vista interna della chiesa: l'aula liturgica

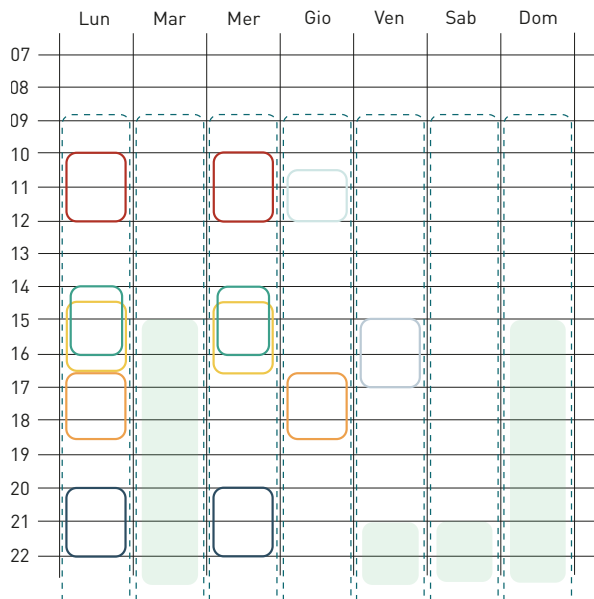


4. Edificio visto da Via Bessarione



Polo Ferrara

Centro di Aggregazione Multifunzionale del Comune di Milano gestito dalle cooperative sociali Progetto A e La Strada. Promuove la cittadinanza attiva attraverso laboratori, eventi, attività ricreative, culturali, formative e sportive.



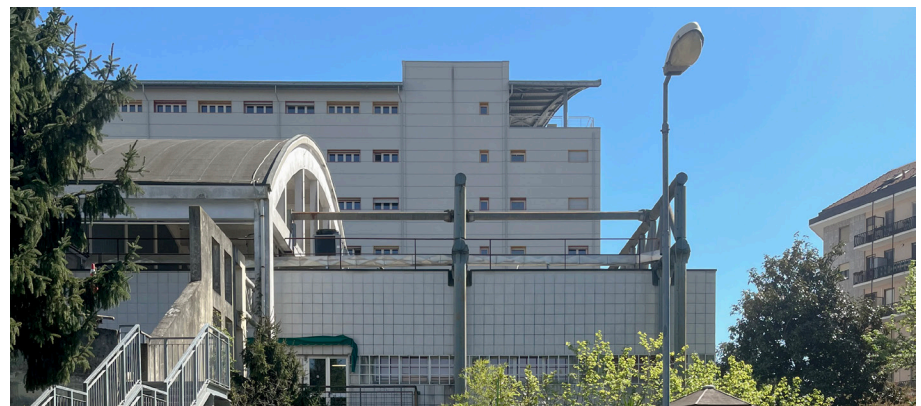
- Red Box: Corso di informatica
- Yellow Box: Appuntamento in biblioteca
- Light Blue Box: Corso di scrittura
- Green Box: Corso di inglese
- Light Blue Box: Corso di bigiotteria
- Orange Box: Sostegno allo studio
- Blue Box: Corso di italiano per stranieri
- Green Box: Ballo con orchestra
- Light Blue Box: Apertura
- White Box: Gratuito
- Grey Box: A pagamento



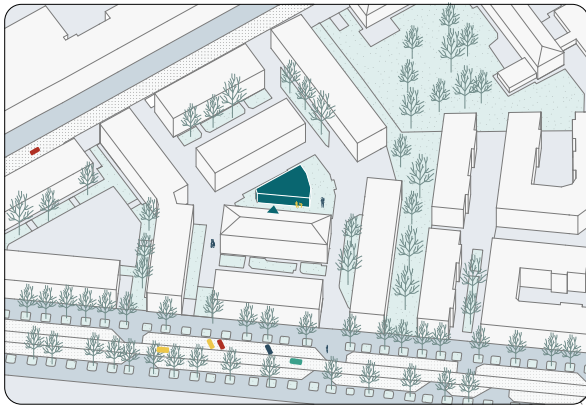
5. Ingresso del Polo Ferrara



6. Piano terra: la bocciolina

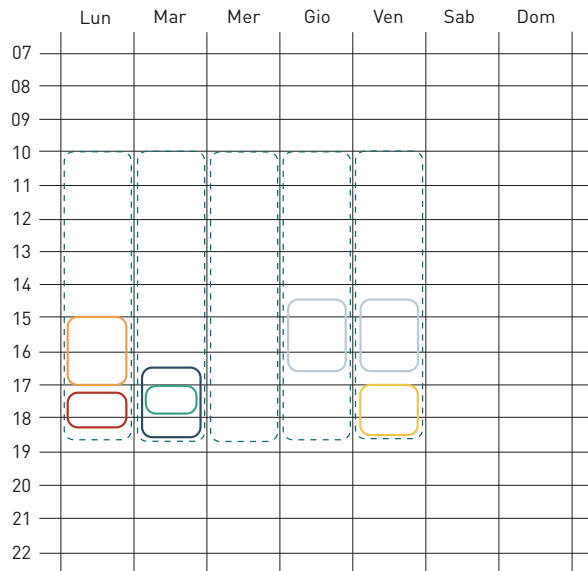


7. Edificio visto dalla strada interna su Via Mincio



Casa di Quartiere Mompiani

Centro polifunzionale gestito dalla Cooperativa La Strada che offre servizi di sostegno allo studio, percorsi formativi e spazi per incontri ed eventi. Ospita lo Spazio WeMi Mompiani, dedicato all'ascolto dei bisogni e orientamento ai servizi.



Corso "Percussioni, ritmo e Movimento"
(bambini dai 6 agli 11 anni)

Laboratorio di "Danza creativa"
(bambini dai 6 agli 11 anni)

Laboratori creativi

Laboratorio di rap

Doposcuola

Tutoraggio

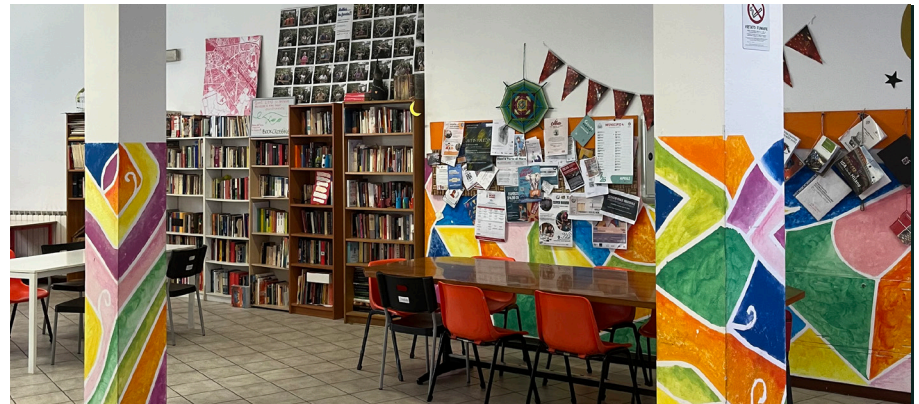
Apertura

Gratuito

A pagamento



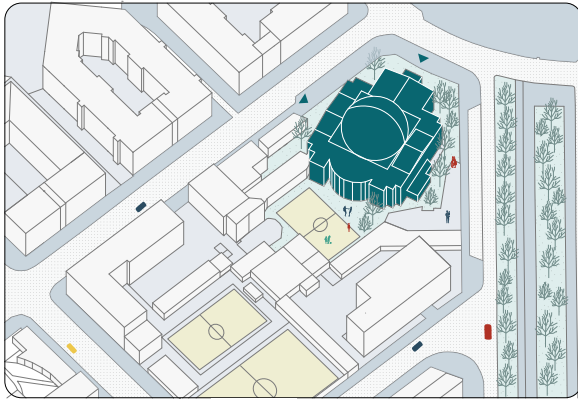
8. Ingresso della Casa di Quartiere



9. Vista interna della Casa di Quartiere

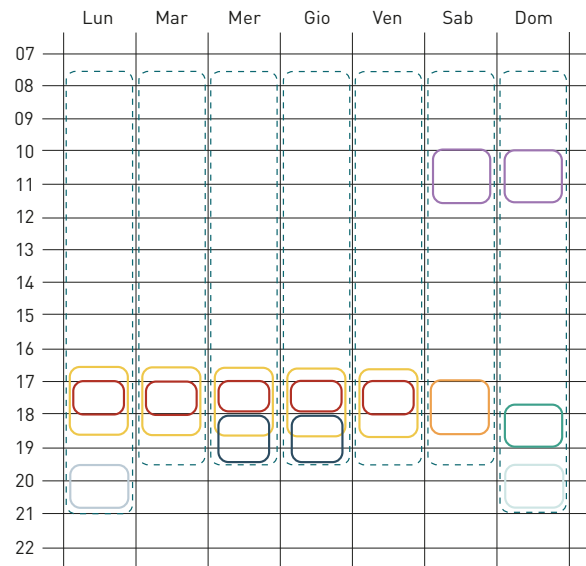


10. Vista interna: area bimbi con servizio di babysitteraggio per i genitori



Chiesa Parrocchiale di San Michele Arcangelo e Santa Rita

La Chiesa Parrocchiale gestisce un gruppo sportivo dilettantistico, i campetti e le attività educative come oratorio, catechismo e ritiri per i giovani. Il supporto sociale si concentra sulla distribuzione di abiti selezionati e viveri.



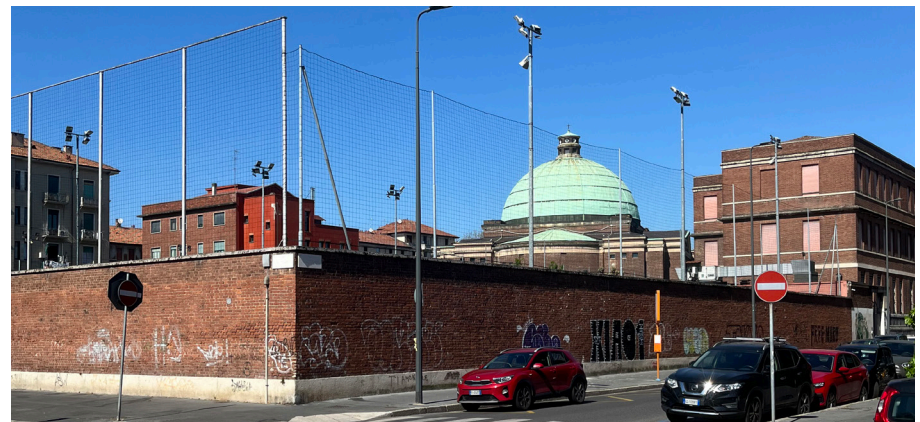
- Oratorio
- Catechesi (bambini dai 7 agli 11 anni)
- Gruppo Preadolescenti
- Gruppo Adolescenti
- Gruppo Giovanissimi
- Gruppo Giovani
- Allenamenti sportivi
- Partite
- Apertura
- Gratuito
- A pagamento



11. Ingresso al Centro parrocchiale da Viale Omero

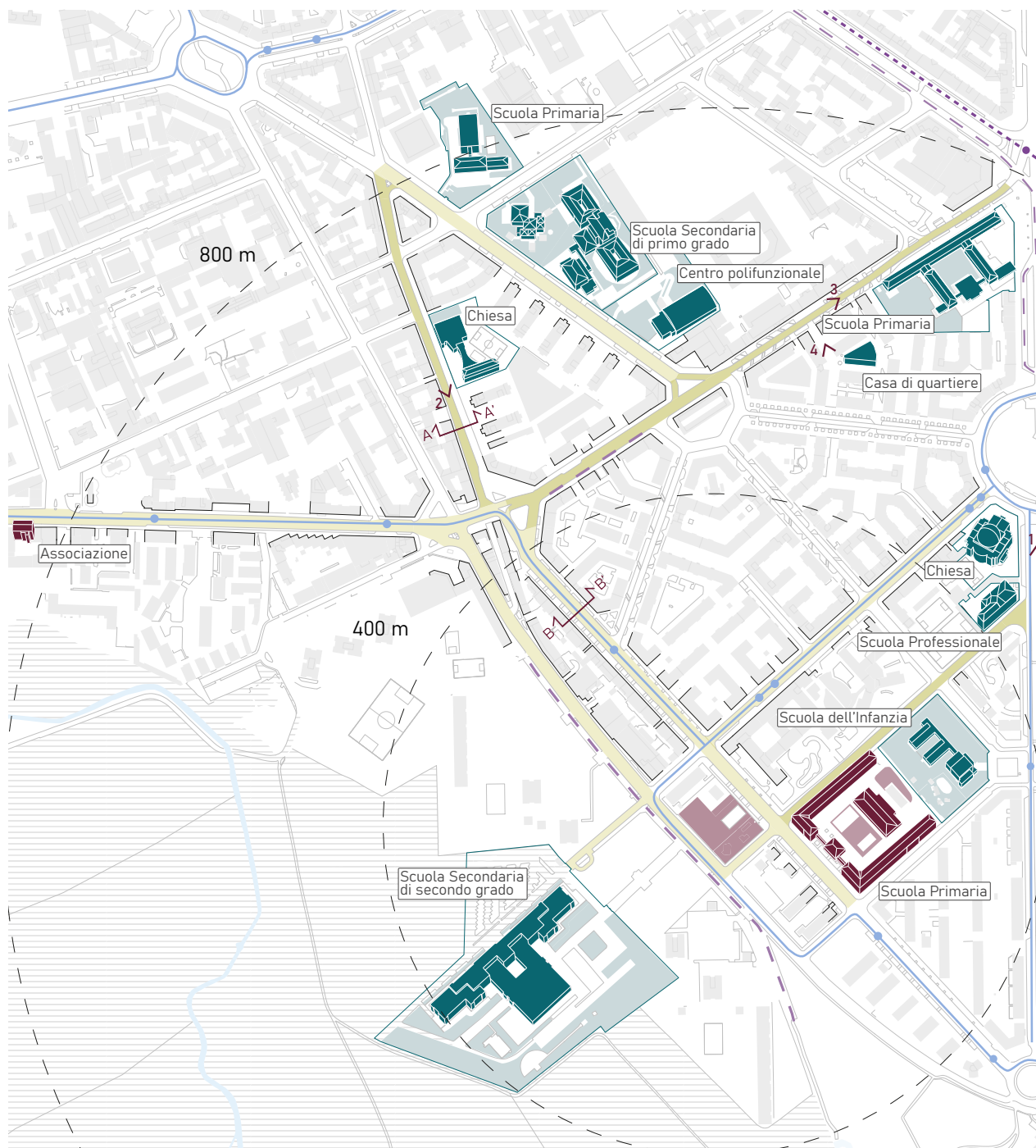


12. Cortile interno del Centro parrocchiale



13. Edificio visto da Via Giovanni Battista Piazzetta

Mobilità e accessibilità ciclopeditonale



- Carreggiata a due corsie
- Carreggiata a corsia singola
- Pista ciclabile
- Metro
- Autobus
- Punto di fermata autobus



← L'elaborato evidenzia come il Giardino dei Desideri si configuri come parte integrante di un sistema di prossimità, dove la quasi totalità delle infrastrutture scolastiche e sociali mappate risulta raggiungibile entro una soglia temporale di dieci minuti. Tale accessibilità è supportata da una sezione stradale che riserva spazi significativi al percorso pedonale tramite marciapiedi larghi fino a 6,5 metri e viali alberati.

La presenza di linee di trasporto pubblico contribuisce a ridurre le distanze temporali tra gli spazi in questione e a colmare le criticità di una rete ciclabile molto ridotta e interrotta.

hanno sistemato il terreno del campo da calcio con Italia Nostra. Altre classi hanno abbellito lo spazio appendendo quadrati a maglia e farfalle in tessuto prodotti con Magliando. Infine, i bambini e le bambine hanno distribuito nell'area dei qr code che, se inquadrati, mostrano la raccolta dei desideri registrati a scuola con il contributo di ForMattArt (Luoghicomuni 2021).

Gli obiettivi successivi del Patto sono consistiti nell'organizzazione di iniziative anche durante il fine settimana e nel periodo estivo, così da incrementare il coinvolgimento dei bambini e la presenza della scuola sul territorio; si aggiunge a ciò la volontà di creare delle aule didattiche all'aperto, con panche e lavagna. Anche la manutenzione è un tema tenuto in considerazione: alcune preoccupazioni, riportate dalla docente Antonella Di Bella, provengono dal cattivo stato o dall'assenza in alcuni punti delle recinzioni, che rendono meno sicuro lo spazio.

Nel 2022 il Giardino dei Desideri ha ospitato spazi di creatività e fruizione artistica per la comunità grazie al Festival Abbraccia la Meraviglia, realizzato tramite il bando Sottocasa per opera di Alchemilla e ForMattArt. Le iniziative ricreative sono volte a sostenere il quartiere e la sua comunità ed incoraggiare processi di partecipazione attiva anche grazie all'arte, attraverso la creazione di nuove occasioni di socialità e percorsi laboratoriali (Luoghicomuni 2022).

Piccoli patti crescono: il rinnovo del Patto di collaborazione

Nel 2023 il Patto è stato rinnovato e ha beneficiato del coinvolgimento di nuovi firmatari, tra cui Alchemilla Cooperativa Sociale Onlus, l'associazione culturale Artàmica, l'associazione sportiva dilettantistica Ecoskate, l'associazione di promozione sociale Via Farini e Corvetto Street Basket Academy. Il coinvolgimento di questi nuovi enti, come afferma Elena Taverna, non ha necessitato della spinta iniziale di Labsus, che aveva invece caratterizzato la nascita del primo Patto. In occasione del suo rinnovo, grazie alla notorietà ormai consolidata del progetto nel territorio, si è verificato un processo di adesione spontanea.

Da novembre 2022 Labsus, nell'ambito di A Piccoli Patti, ha organizzato dei workshop di ricoprogettazione del nuovo Patto di collaborazione, affiancati da Spaziopensiero, che ha guidato i bambini nell'elaborazione di nuove proposte per il Giardino dei Desideri.

Gli obiettivi del nuovo Patto si rifanno a tematiche già trattate con la precedente esperienza e che riguardano l'utilizzo del giardino come aula didattica all'aperto, l'organizzazione di iniziative culturali, sportive e aggregative in grado di coinvolgere non solo i bambini, ma anche le loro famiglie e il quartiere, ed infine la cura del giardino con la conseguente diffusione di pratiche di educazione civica e ambientale (Comune di Milano 2023).

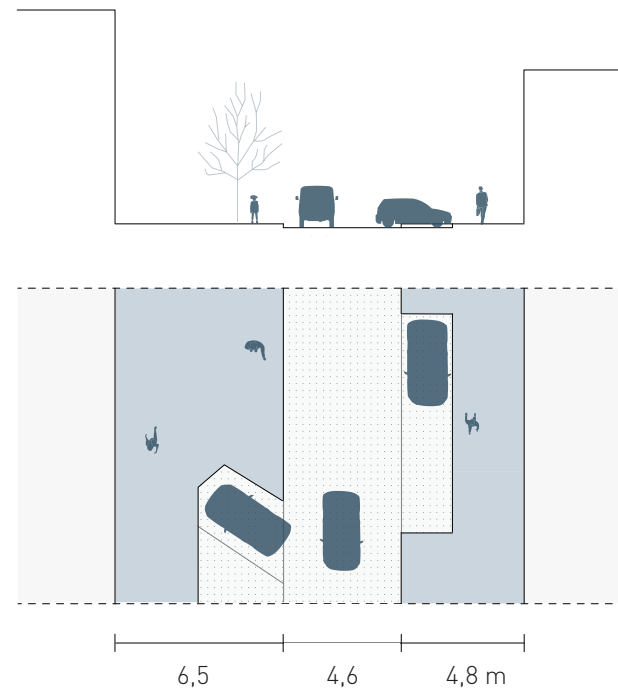
Nonostante l'apparente spinta iniziale, sono poche le iniziative organizzate nell'ambito del secondo Patto di collaborazione. Uno dei fattori che emerge trasversalmente dalle interviste a cui è riconducibile tale interruzione è il cambio della dirigenza scolastica, che non ha più garantito un



14.
1) Via dei Cinquecento
15.
2) Via Bessarione

Sezioni stradali

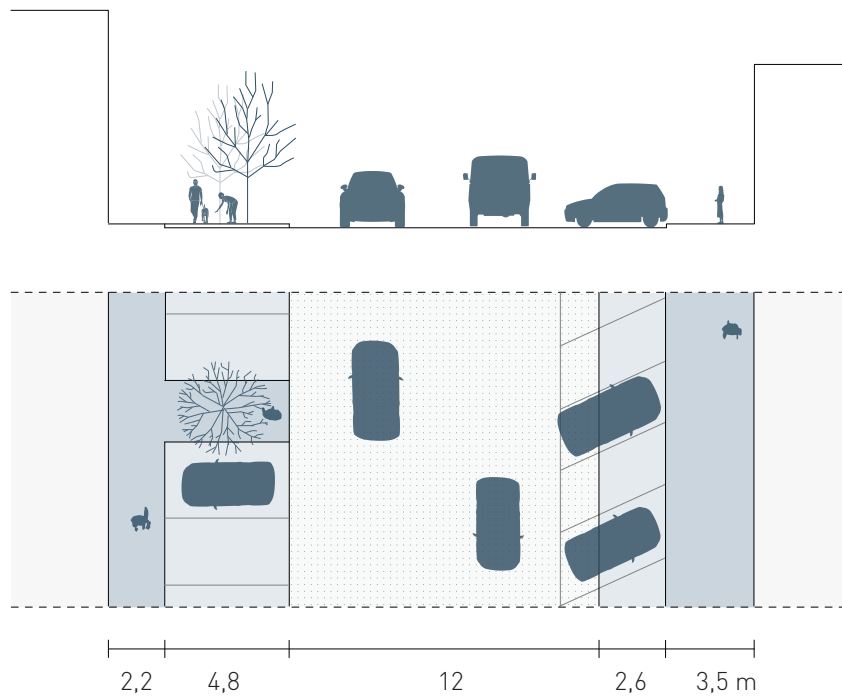
- Pavimentazione cementizia
- Asfalto stradale
- Masselli autobloccanti in calcestruzzo



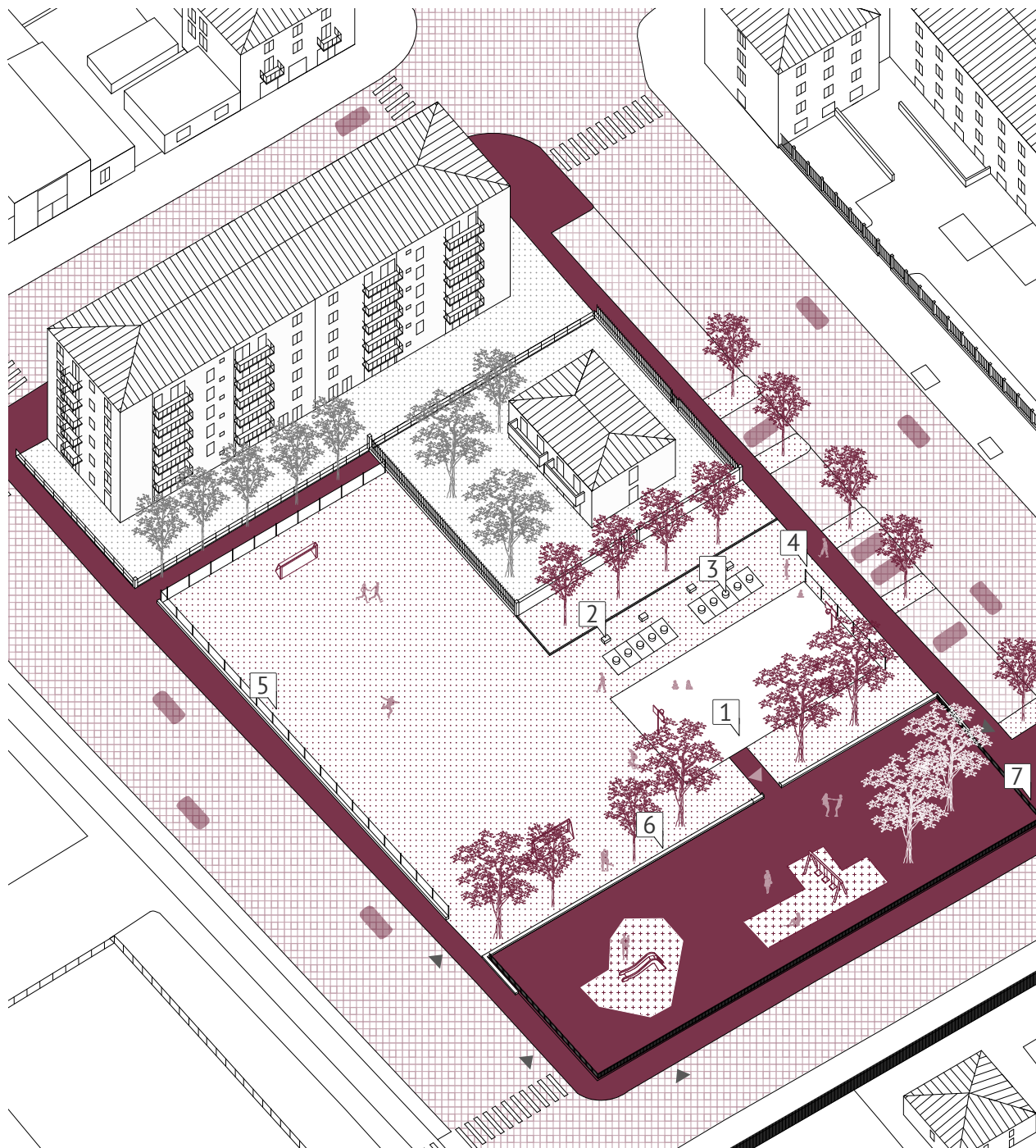
Sezione AA'



16.
3) Via Polesine
17.
4) Interno del complesso residenziale
che ospita la Casa di Quartiere di Via
Mompiani



Sezione BB'



Elementi dell'area di progetto

-  Verde privato
-  Verde pubblico
-  Pavimentazione cementizia
-  Asfalto stradale
-  Pavimentazione antitrauma
-  1 Campo da basket
-  2 Fioriere
-  3 Sedute colorate
-  4 Rete di protezione
-  5 Rete di protezione preesistente
-  6 Muretto di delimitazione
-  7 Recinzione in legno

0 1 2 5 10m

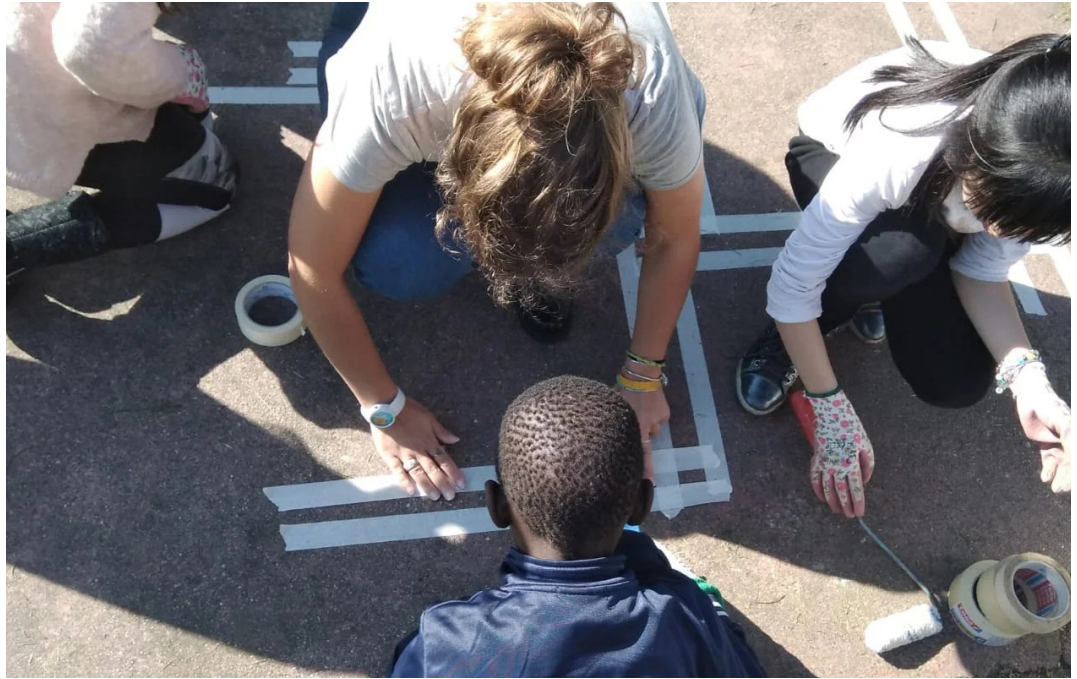
← L'elaborato evidenzia il grado di permeabilità dell'area rispetto al tessuto urbano circostante e restituisce una lettura delle funzioni. Quest'ultima è resa attraverso l'impiego di materiali differenziati che definiscono visivamente le diverse destinazioni d'uso degli spazi. Il sistema di recinzioni e muretti evidenziato nel disegno determina dei confini che mirano a protezione fisica e apertura visiva verso l'esterno. La rappresentazione consente, infine, di visualizzare gli elementi progettuali citati, descrivendo la loro effettiva collocazione spaziale nel Giardino dei Desideri.

clima favorevole alla prosecuzione delle attività.

Attualmente c'è l'intenzione di riattivare il Patto di collaborazione dal mese successivo alla sua scadenza, a giugno 2026. Il progetto proviene da uno dei partner firmatari dell'Accordo, la Corvetto Street Basket Academy, che, dalle parole di uno dei due fondatori, Giovanni Venegoni, risulta essere stata esortata a diventare l'elemento trainante del nuovo Patto dall'Assessore alla Cultura del Municipio 4.

Nonostante gli attuali esiti del progetto, ciò che Di Bella gli riconosce è la capacità che ha mostrato di trasformare il Giardino dei Desideri in un luogo di esperienze didattiche all'aperto, di insegnamento alla cura del quartiere, di miglioramento delle relazioni dei bambini con il territorio e la sua comunità.

Le dinamiche che si registrano nel Giardino dei Desideri introducono i bambini a meccanismi, conflittuali o meno, propri della vita nella città e possono essere trasformati in occasioni di educazione alla cittadinanza. Lo ha dimostrato la vicenda legata ad un atto di vandalismo che ha interessato l'area verde: nel 2022 la scritta a maglia "Il Giardino dei Desideri" è stata danneggiata e alcuni qr code e cartelli di spiegazione del senso del Patto sono spariti. Rammendare ciò che è stato danneggiato ha mostrato l'unione di una comunità di fronte ad un atto di vandalismo, ha insegnato la cura per le cose comuni, intensificato l'alleanza tra scuola e territorio, comunicato al quartiere un messaggio importante di resilienza (Luoghicomuni 2022).



18.
Attività di costruzione dei giochi a
terra durante l'evento "Piccoli patti
crescono al Giardino dei Desideri"
19.
Firma del Patto di collaborazione



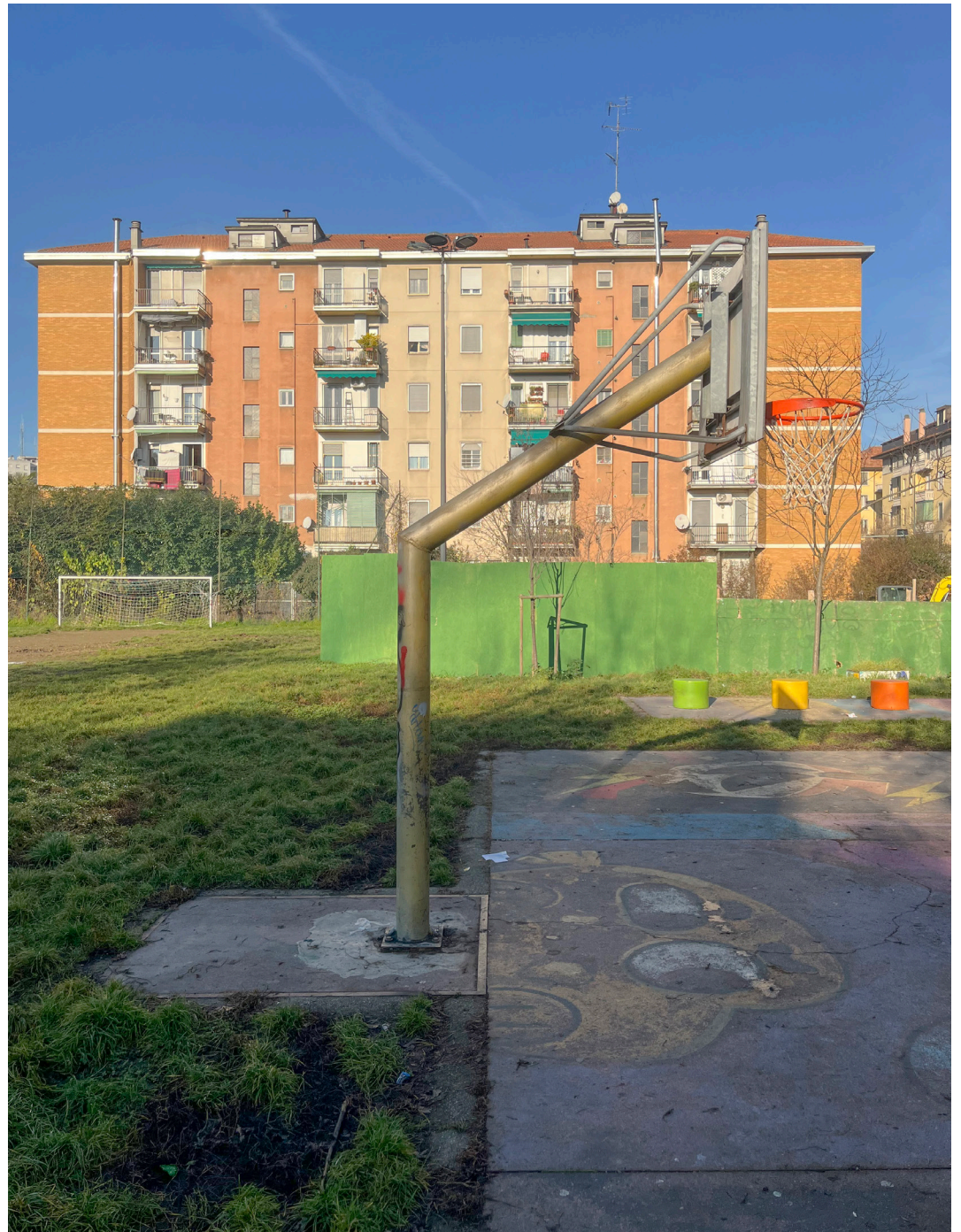
20.
Colorazione del campo da basket
realizzata dallo *street artist* SMOE8.



21.
Attività di animazione del Giardino dei
Desideri



22.
Scritta a maglia realizzata con
Magliando
23.
Decorazione del muro di delimitazione
del Giardino dei Desideri



24.
Condizioni attuali del campo da basket



25.
Fioriera installata nell'ambito
dell'intervento di *restyling* curato da
Brand for the City. Condizione attuale



26.
Elementi di seduta installati
nell'ambito dell'intervento di
restyling curato da Brand for the City.
Condizione attuale
27.
Ingresso all'area giochi





Bashir, Pj e Promece nell'area calisthenics del parco Madre Teresa di Calcutta

📍 Corso Vercelli 12, Torino.

Abbiamo cominciato a fare calisthenics durante il lockdown, ad un certo punto eravamo 30 persone: Senegal, Nigeria, Costa d'Avorio, Marocco, Tunisia, Francia, Spagna, Argentina, Cile, Pakistan, Italia, India, Bangladesh, Sudan, Niger, Cina, Burkina... questo sport fa bene al corpo ma è anche scambio, aiuto reciproco, è uno sport per essere felici.

Ieri e oggi: visioni d'Aurora

Cartoline da Aurora

fotografia di Chiara Agostinetti



un progetto di a cura di



nell'ambito di

cofinanziato da



Progetto realizzato nell'ambito di ToNite, cofinanziato dal Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma UIA - Urban Innovative Actions.

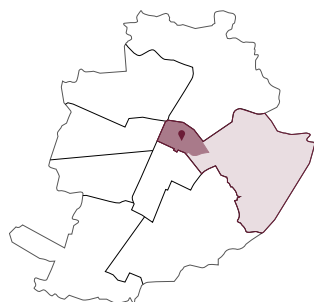


3.2.2 Patto di collaborazione per la cura e la rigenerazione della Scuola primaria Parini, Torino

Localizzazione del progetto



Territorio torinese - Circoscrizioni



Ripensare la sicurezza urbana

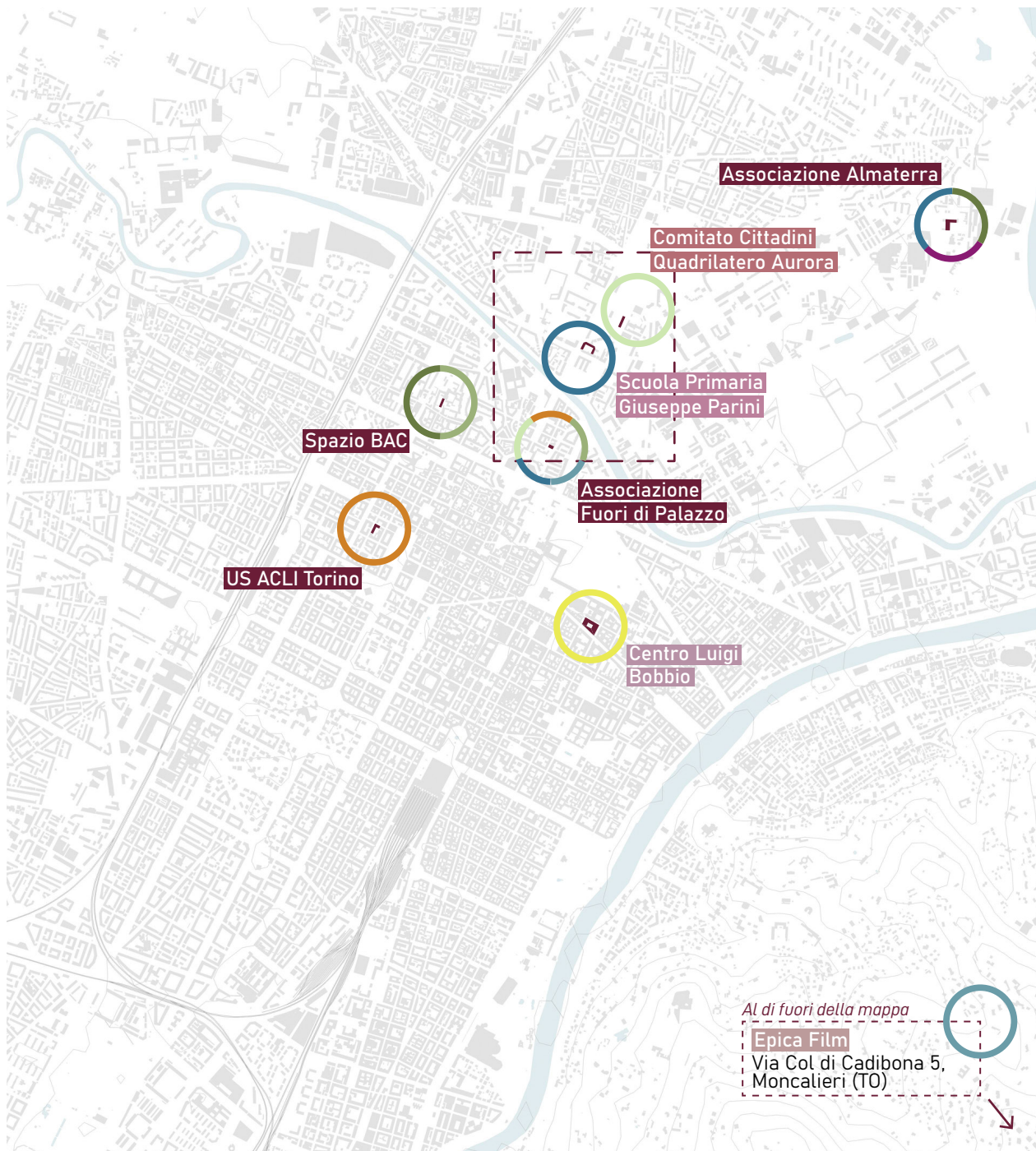
La Scuola primaria Parini è situata nella borgata Aurora, quartiere multiculturale caratterizzato da una popolazione prevalentemente giovane, con situazioni di fragilità non indifferenti. Considerate le condizioni di insediamento, l'istituto, che ospita un'alta percentuale di studenti stranieri (circa il 72%), da anni promuove progetti di inclusione, rafforzamento delle competenze linguistiche, di sviluppo della coscienza civica e senso di appartenenza (Villa 2024).

Tali iniziative sono sostenute da associazioni esterne all'Istituto e prendono forma attraverso attività eterogenee che hanno luogo sia in orario scolastico che extrascolastico.

Tra le iniziative attualmente presenti nel PTOF dell'Istituto si nota come le capacità espressive e relazionali dei bambini, orientate alla reciproca accettazione e convivenza siano sviluppate all'interno dei laboratori di musica, teatro, danza, arti visive e multimediali del progetto Mus-e¹⁹; attività di questo genere, con laboratori che spaziano dalla lettura, alla musica, dal teatro alla fotografia e alla videoproduzione, insieme a percorsi di supporto scolastico, si configurano, invece, all'interno del Progetto Aurora Children Lab²⁰, come mezzo di accompagnamento dei bambini di origine straniera in un percorso di partecipazione alla vita del quartiere Aurora, manifestando l'intento di superare le barriere linguistiche e culturali che li separano dal contesto in cui vivono.

19. Progetto triennale nato nel 1993; fa parte del PTOF della Scuola primaria Parini dal 2015. L'obiettivo è quello di portare l'arte nelle scuole delle periferie urbane.

20. Progetto inaugurato nel 2024 ideato da Zenith Società Cooperativa Sociale, in collaborazione con l'associazione Panafricano. È rivolto ai ragazzi stranieri che frequentano le scuole primarie e secondarie del quartiere Aurora e le loro famiglie.



Geografia dei partner di progetto

Ente giuridico:

- A Istituto scolastico
- A Associazione
- A Ente pubblico
- A Gruppo informale
- A Ente profit

Area di intervento:

- Ambiente e verde urbano
- Cultura e formazione
- Supporto alla fragilità/ mutualismo
- Produzione e linguaggio artistico
- Scuola/ attività educative
- Ricerca accademica
- Sport
- Inclusione sociale

Al di fuori della mappa

Epica Film
Via Col di Cadibona 5,
Moncalieri (TO)

0 70 140 350 700m



← L'analisi della distribuzione degli enti partner di progetto evidenzia un forte radicamento dei soggetti attorno al quartiere Aurora, dove si concentrano in modo sinergico le azioni legate all'ambiente urbano, alla scuola, alla produzione artistica e culturale e alle risposte alle fragilità sociali. Si può immaginare come tale prossimità spaziale possa favorire collaborazioni dirette tra istituti pubblici, scolastici e gruppi informali del territorio.



Più mirato alla prevenzione della dispersione scolastica è il progetto “Provaci ancora, Sam!”, con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo²¹, che, attraverso la presenza di operatori educativi in orario curricolare, tenta di prevenire e di affrontare tempestivamente forme di disagio e difficoltà scolastiche, relazionali o motivazionali, affinché non si evolvano nell'abbandono degli studi.

Un'altra delle iniziative a cui l'Istituto prende parte è il progetto “Grandangolo”. Sviluppato a partire dall'analisi delle risorse del quartiere da parte di AuroraLAB, laboratorio urbano di ricerca-azione del Politecnico di Torino, il progetto “Grandangolo – Spazi di sogno per una convivenza sicura”, è stato selezionato nel luglio 2021 tra i progetti vincitori del bando ToNite della Città di Torino, dedicato al tema della sicurezza urbana²².

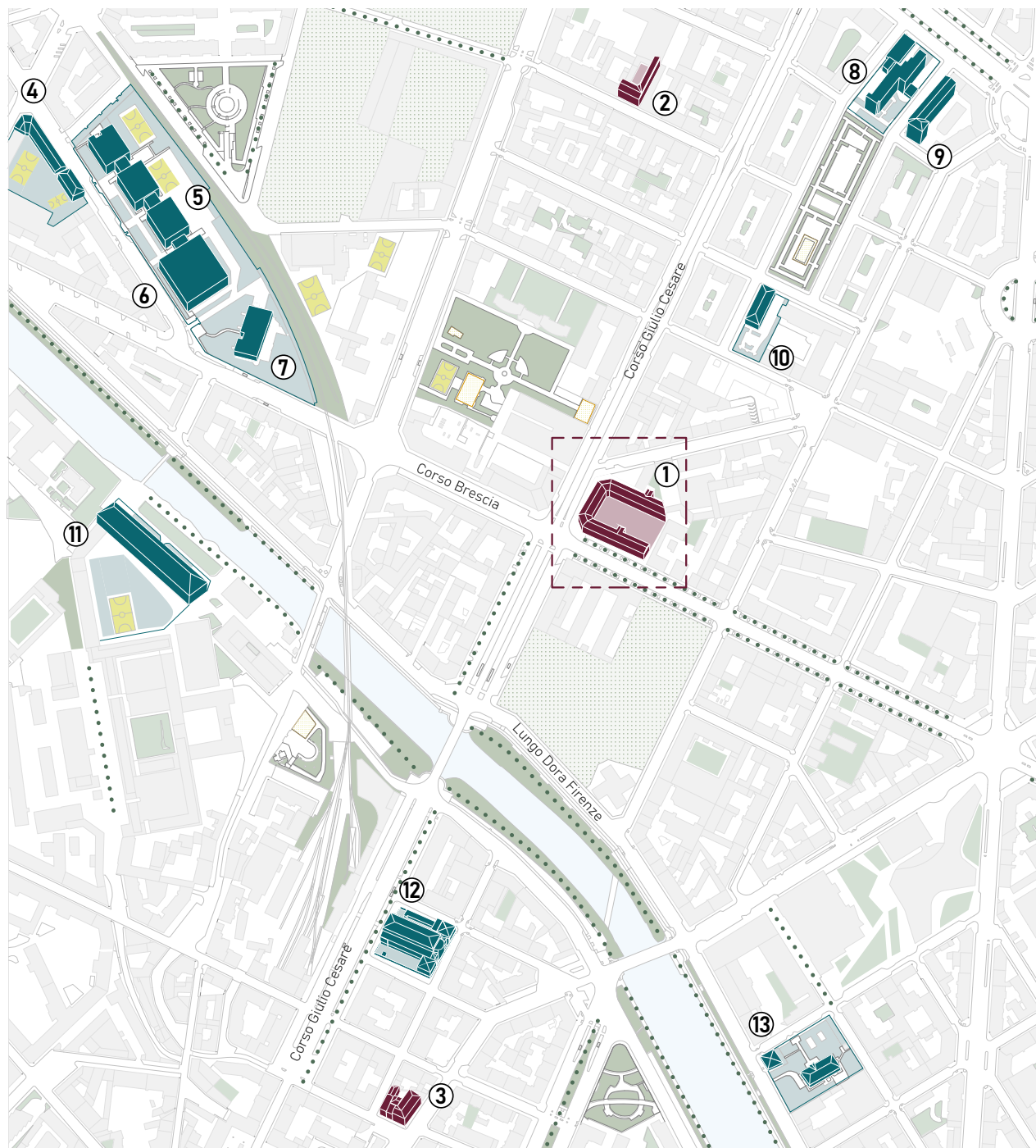
Il progetto è finanziato dal programma europeo UIA – Urban Innovative Actions, e persegue l'obiettivo di sostenere e promuovere processi di innovazione sociale. Viene portato avanti da AuroraLAB in collaborazione con altri 8 Partner: l'Università degli studi di Torino – Centro Luigi Bobbio, Almaterra, Istituto Comprensivo Torino II, Comitato Cittadini Quadrilatero Aurora, Spazio BAC | Filieradarte, Associazione Fuori di Palazzo, Unione Sportiva Acli Torino, Epica Film. Si tratta di associazioni del Terzo Settore attive nel campo dell'arte e cultura, sport, mediazione culturale e formazione.

L'approccio di AuroraLab intende reinterpretare il tema vincolante del bando europeo, la sicurezza urbana, per cui spesso si ricorre a una forte enfasi retorica sull'idea che la soluzione consista nella diffusione capillare dei sistemi di videosorveglianza in quartieri ritenuti pericolosi. Come

21. Progetto nato nel 1989 e rinnovato nel 2024 attraverso un accordo triennale tra il Comune, l'Ufficio Scolastico Regionale e le Fondazioni Compagnia di San Paolo e per la Scuola. Il progetto integra l'attività di istituti scolastici, famiglie e servizi sociali in un unico piano d'azione territoriale.

22. Il progetto ToNite-UIA si configura, a sua volta, come eredità di una grande tradizione torinese in ambito, da una parte, di partecipazione civica, essendo ToNite-UIA il proseguo della già citata esperienza di coinvolgimento civico avviata dal progetto UIA Co-City del 2017, dall'altra, in ambito di sicurezza urbana. Il Progetto Speciale Periferie si inserisce in questo contesto: avviato nel 1997 ha perseguito l'obiettivo di superare il dualismo centro-periferia avanzando delle proposte di azioni a carattere strutturale, infrastrutturale e sociale orientate alla riqualificazione di 13 aree cittadine, come, per esempio, Mirafiori Sud, per cui è stata potenziata la rete infrastrutturale locale, tra cui il ponte sul fiume Sangone e linee dei mezzi di superficie che connettono la zona con il centro. Ancora, nel 2016, il Progetto AxTO, derivante dal Bando Nazionale per gli Interventi di Riqualificazione e per la Sicurezza delle Periferie, ha presentato 44 azioni che interessano le aree cittadine più colpite da criticità scolastiche, lavorative e di degrado edilizio ed integrano opere di manutenzione fisica su strade, scuole, giardini e abitazioni con misure di sostegno rivolte a imprese e associazioni culturali o sociali del territorio.

Servizi educativi e ambientali



-  Sede associazione partner del Patto
-  Infrastruttura scolastica/spazio di aggregazione
-  Viale alberato
-  Verde privato
-  Verde pubblico
-  Area dismessa
-  Area attrezzata/campo sportivo

0 10 20 50 100m



← I dati evidenziano una netta concentrazione di infrastrutture scolastiche e spazi di aggregazione nel quadrante nord-occidentale. Il corridoio ecologico dei viali alberati lungo il fiume Dora rappresenta la principale infrastruttura verde del territorio, compensando la carenza di verde pubblico nelle aree più edificate.

1. Scuola Primaria G. Parini
2. Comitato Cittadini Quadrilatero Aurora
3. Associazione Fuori di Palazzo
4. Casa del Quartiere Cecchi Point
5. Scuola Primaria Aurora e Scuola Secondaria di primo grado Statale Ettore Morelli
6. Piscina Cecchi
7. Scuola d'Infanzia Comunale Marc Chagal
8. Scuola Secondaria di primo grado B. Croce
9. Athletic Club
10. Scuola dell'Infanzia Ilaria Alpi - Perempruner
11. I.I.S. Albe Steiner
12. Chiesa di San Gioacchino
13. Scuola dell'Infanzia Rosa Louise Parks

testimoniato da Francesca Bragaglia, ricercatrice presso il Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio del Politecnico di Torino, la volontà era invece quella di risemantizzare tale esigenza: trasformare la richiesta di sicurezza affidata al controllo delle telecamere in una ricerca di sicurezza sociale e relazionale, dove la protezione è garantita dalla vitalità di uno spazio pubblico vissuto, curato e partecipato dalla comunità.

Il progetto Grandangolo viene declinato in 67 iniziative e azioni sperimentali organizzate all'interno di spazi pubblici del quartiere, che hanno spaziato dall'arte alla salute²³.

Uno dei luoghi in cui tali progetti sono stati svolti è stato il cortile della Scuola primaria Parini. All'interno dello stesso sono stati organizzati due momenti di festa, entrambi nel mese di settembre, nel 2021 e 2022, organizzati dal Comitato Cittadini Quadrilatero Aurora. Il secondo evento ha celebrato l'atto conclusivo del progetto, in occasione della "Festa dei Vicini 2022", con letture e momenti di condivisione.

All'interno del cortile della scuola, infine, sono stati condivisi con le famiglie i lavori finali dei bambini del progetto "GGG", organizzato da Epica Film, attraverso un percorso laboratoriale mirato alla rielaborazione grafica del proprio immaginario onirico.

Considerate tali attività, che hanno avuto come focus la Scuola primaria Parini, è stata accreditata la visione della stessa come hub comunitario, resa permeabile e aperta al quartiere anche in orario extra-scolastico.

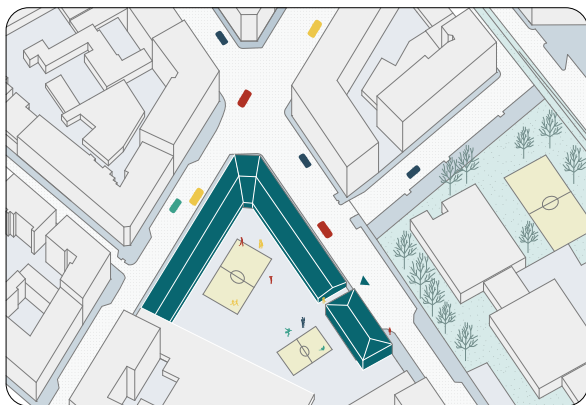
In questa prospettiva, l'azione più significativa ha avuto luogo nello spazio antistante all'edificio scolastico ed ha riguardato un intervento di urbanistica tattica: grazie alla metodologia del *service-learning*, studenti del corso di Laurea in Pianificazione Territoriale e in Design del Politecnico di Torino insieme ai bambini hanno riprogettato i marciapiedi antistanti all'istituto.

Il fulcro dell'attività non è risieduto nell'atto finale di pittura del marciapiede, quanto nell'iter metodologico che lo ha preceduto. Come si deduce dalle parole di Francesca Bragaglia:

"L'idea era di co-costruire un percorso con i bambini di due classi quarte; quindi, non solo di pitturare insieme il marciapiede, che è molto bello, molto carino, ma aveva anche una valenza più materiale di costruzione, di condivisione, di collettività".

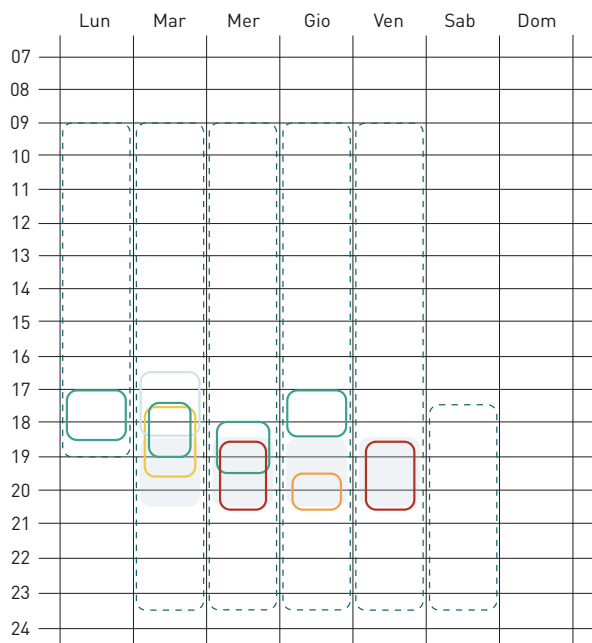
All'interno di un workshop, gli alunni sono stati coinvolti in un processo di progettazione condivisa che ha previsto azioni preliminari di studio del territorio attraverso l'analisi dei bisogni degli abitanti, risorse latenti, potenzialità e problematiche, a cui hanno partecipato anche la Circoscrizione 7 e alcune associazioni locali.

23. Tra queste, si cita, ad esempio, l'attività di mediazione culturale di Almaterra organizzata dentro e fuori la scuola e il progetto di narrazione urbana "Cartoline di giorno e di notte da Aurora", portato avanti da Filieradarte-SPAZIO BAC. L'iniziativa raccoglie e restituisce le storie degli abitanti del quartiere Aurora all'interno di manifesti recanti una documentazione fotografica degli stessi, appesi per tutta la città di Torino.



Casa del Quartiere Cecchi Point

Casa di quartiere riconosciuta come presidio sociale, educativo, culturale, solidale e creativo. Promuove la convergenza di molteplici realtà per l'organizzazione di eventi, corsi e progetti.



- K1 e Kickboxing
- L'incontro - Laboratorio teatrale
- La Tana del Cecchi - Spazio di gioco autogestito per bambini 0-6 anni
- Calcio / Balon Mundial
- Capoeira
- Laboratorio di danze argentine
- Apertura
- Gratuito
- A pagamento



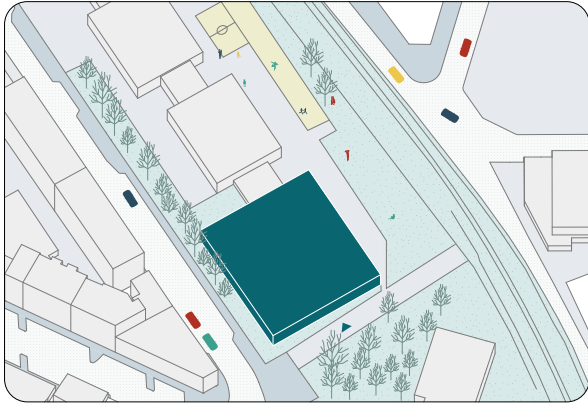
29. Ingresso delle "Officine creative": laboratorio di riparazione oggetti - corte interna



30. Vista sulla corte interna della Casa del Quartiere

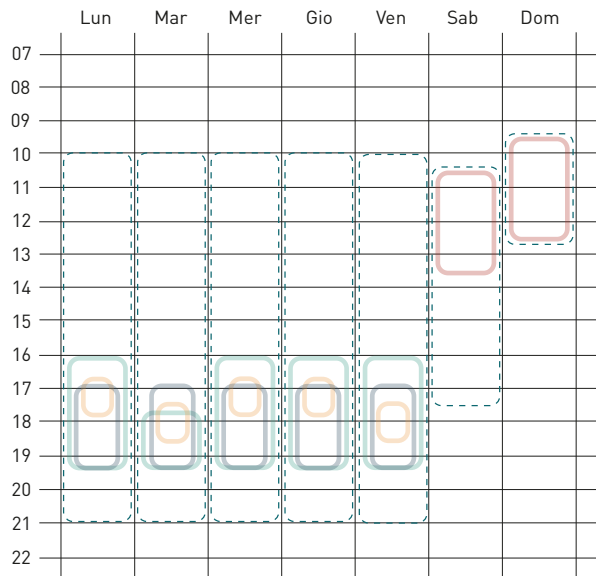


31. Vista esterna dell'edificio da Via Antonio Cecchi



Piscina Cecchi

Impianto sportivo comunale. Offre attività natatorie per tutte le fasce d'età con costi di ingresso contenuti; L'ingresso giornaliero per i bambini minori di tre anni è gratis e con la Torino Sport Card, ragazze e ragazzi dai 14 ai 19 anni residenti a Torino possono entrare gratuitamente.



- Nuoto libero per ragazzi fino ai 15 anni
- Corso di nuoto per ragazzi 6-15 anni
- Acquaticità 1-3 anni
- Acquaticità 3-5 anni
- Apertura
- Gratuito
- A pagamento



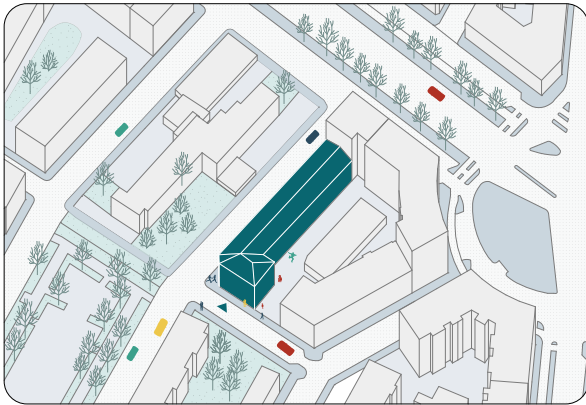
32. Ingresso della piscina comunale Antonio Cecchi



33. Vista interna. Primo piano

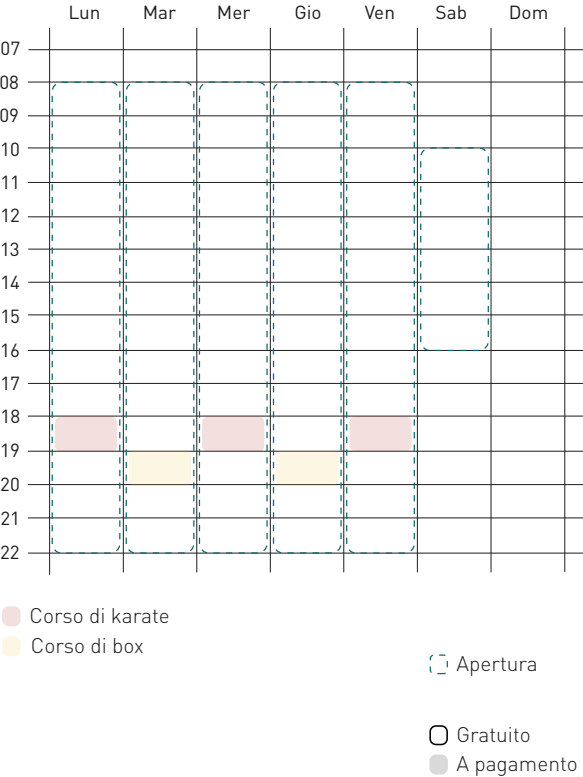


34. Vista esterna dell'edificio da Via Antonio Cecchi



Athletic club

Centro sportivo il cui accesso richiede un tesseramento. Offre ai bambini corsi di karate e box.



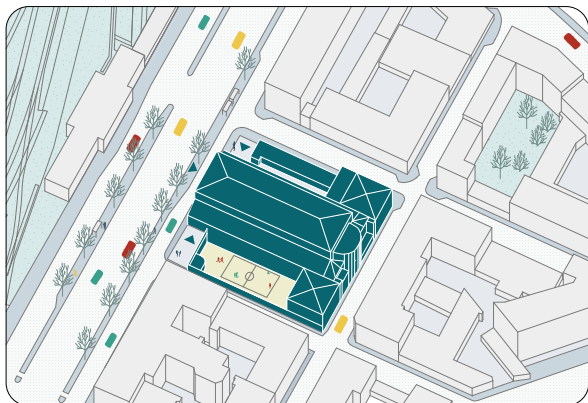
35. Ingresso dell'Athletic Club



36. Vista della corte interna su cui si affaccia l'Athletic Club



37. Vista esterna dell'edificio da Via Varese



Chiesa di San Giocchino

Chiesa cattolica che offre diverse attività dedicate ai giovani tra cui uno studentato, catechismo, l'oratorio, proponente attività legate allo studio, allo sport, al teatro, attività artistiche, danza e canto, grazie alla collaborazione con il Serming.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

 Catechismo e oratorio

 Apertura

 Gratuito

 A pagamento



38. Ingresso della Chiesa di San Giocchino

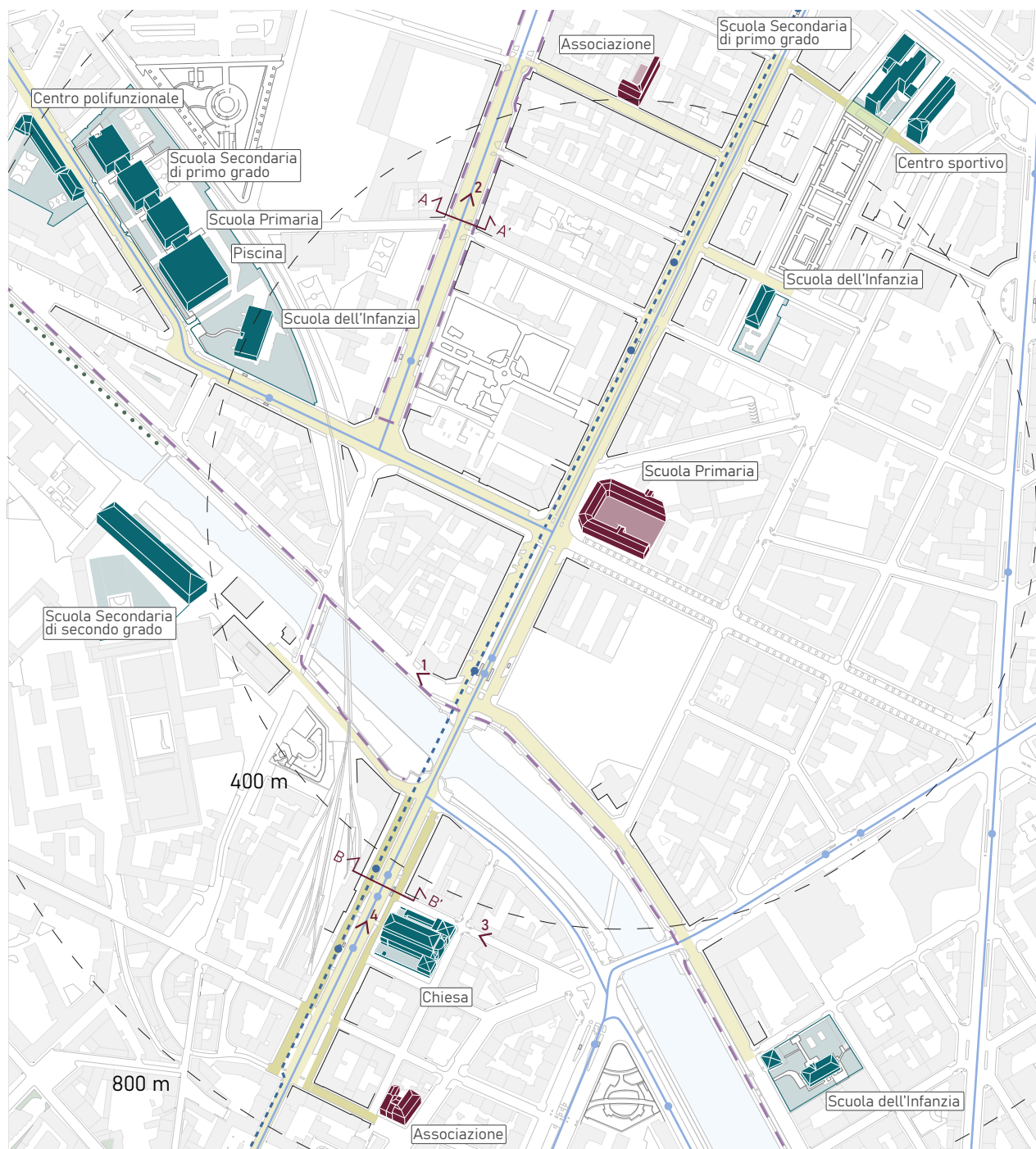


39. Vista interna dell'oratorio



40. Porticato del cortile interno. Si affaccia su un campo da calcio, a sinistra

Mobilità e accessibilità ciclopeditonale



- Carreggiata a due corsie
- Carreggiata a corsia singola
- Percorso pedonale
- Pista ciclabile
- Tram
- Autobus
- Punto di fermata trasporti

0 10 20 50 100m



← Dall'analisi emerge una forte polarizzazione dell'accessibilità lungo l'asse centrale di Corso Giulio Cesare, su cui si affaccia anche la Scuola primaria Parini, e dove la l'ampia presenza di fermate del trasporto pubblico garantisce una buona connessione.

I servizi educativi e associativi risultano distribuiti entro le soglie pedonali favorevoli dei 400 e 800 metri, beneficiando di una rete ciclabile che funge da cerniera tra i diversi poli e che si sviluppa principalmente lungo il fiume Dora Riparia.

In ultimo, nei giorni antecedenti all'intervento sono state previste azioni di pulizia e volantinaggio, insieme alla pitturazione delle ringhiere davanti all'ingresso della scuola e dei muri esterni, con la collaborazione del Comitato di quartiere.

L'esito principale non è stato la riqualificazione fisica dello spazio, quanto, invece, l'incremento della coesione sociale, che ha trasformato la cura dello spazio pubblico in uno strumento di inclusione e apprendimento reciproco (Bragaglia, Martone, Rossignolo 2023).

L'iniziativa ha consolidato la consapevolezza che l'intervento non dovesse risolversi in un atto estemporaneo, ponendosi invece quale punto di partenza per una riflessione strutturale sulla riconoscibilità e permeabilità degli spazi scolastici rispetto al quartiere.

Dare seguito alla progettualità in atto: il Patto di collaborazione

L'intento di proseguire la riflessione sul ruolo della scuola si consolida con la stesura del Patto di collaborazione, proposto e firmato, nel giugno 2022, oltre che da AuroraLAB, anche dalla Scuola primaria Parini, il Centro Luigi Bobbio per la ricerca sociale pubblica e applicata dell'Università di Torino ed il Comitato di Cittadini Quadrilatero Aurora. Il Centro Luigi Bobbio è stato costituito nel 2019 dal Dipartimento di Culture, Politica e Società (CPS) dell'Università di Torino, promuove collaborazioni tra ricerca accademica e quella pubblica e applicata, portando avanti ricerche-intervento che possano supportare le attività delle istituzioni e delle organizzazioni della società civile. Il suo obiettivo è promuovere studi e ricerche che supportino processi decisionali e la risoluzione dei problemi sociali complessi²⁴.

Il Comitato di Cittadini Quadrilatero Aurora, invece, è un'organizzazione che si occupa della valorizzazione degli spazi pubblici del quartiere attraverso il coinvolgimento degli abitanti e l'ascolto delle problematiche che espongono. Il sapere locale che ne deriva viene poi condiviso con le Istituzioni con cui collabora per promuovere progetti che mirino al miglioramento della vita sociale di cittadini e valorizzazione del territorio (Villa 2024).

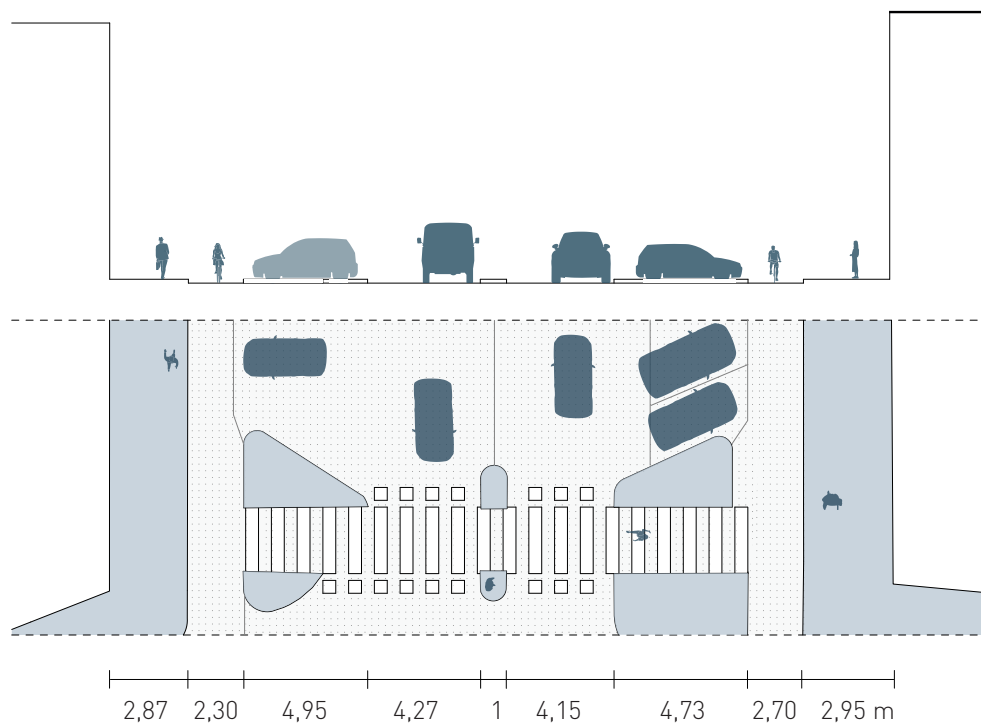
Gli obiettivi espressi dal Patto (Città di Torino et al.2022) riguardano la promozione di legami di solidarietà intergenerazionale e interculturale, la costruzione di senso civico, di cittadinanza attiva e responsabilità collettiva e il rafforzamento di reti di prossimità.

Gli interventi previsti mirano alla rigenerazione degli spazi esterni della struttura scolastica, in

24. Si cita, a fini esplicativi, il working paper *Giovani e pandemia* (Bertolini, Rasetti 2022). Il contenuto del paper muove da indagini empiriche circoscritte a Torino e provincia realizzate dall'Università di Torino, dal Dipartimento di Culture, Politiche e Società, dall'Osservatorio Università e Professioni e dal Centro Luigi Bobbio. La ricerca mira ad analizzare l'impatto emotivo, sociale e professionale della crisi sanitaria sui giovani, esplorando le loro paure e le strategie di adattamento sperimentate. L'obiettivo è individuare non solo le criticità ma anche le nuove competenze e forme di resilienza sviluppate durante l'emergenza, proponendo, infine, strategie utili a rafforzare le abilità acquisite.



41.
1) Lungo Dora Napoli
42.
2) Corso Vercelli



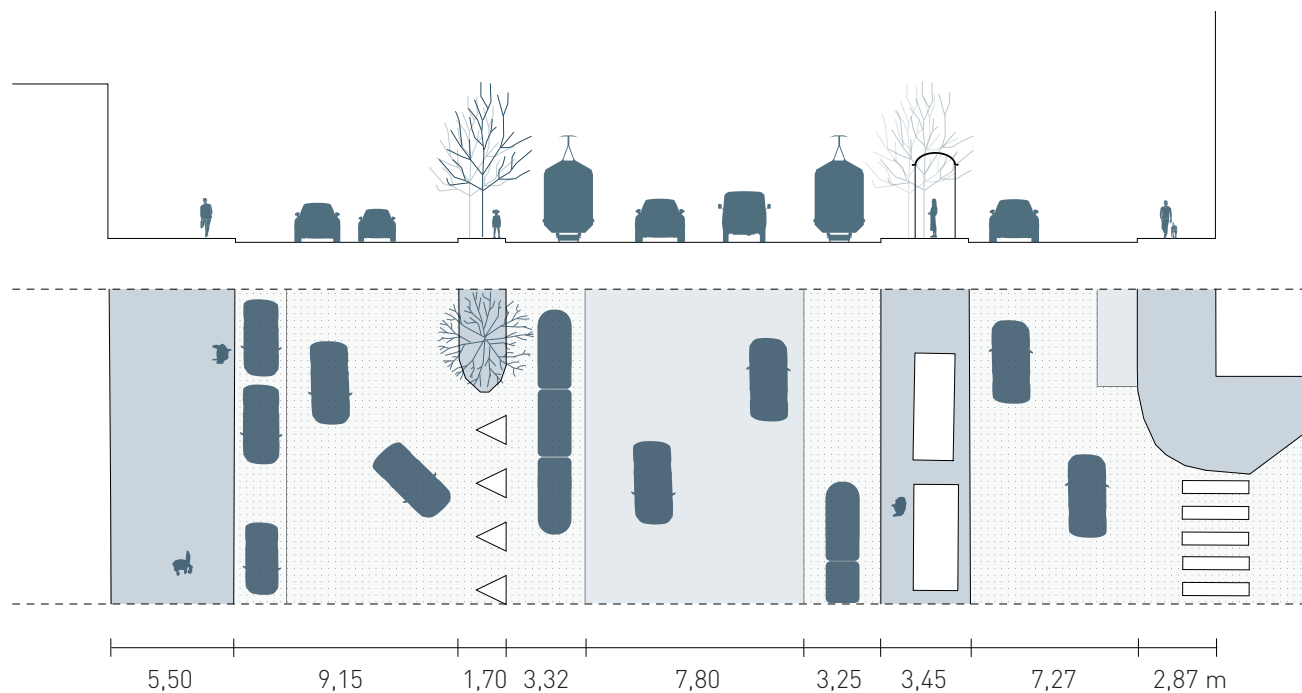
Sezioni stradali

- Pavimentazione cementizia
- Asfalto stradale
- Masselli in pietra naturale

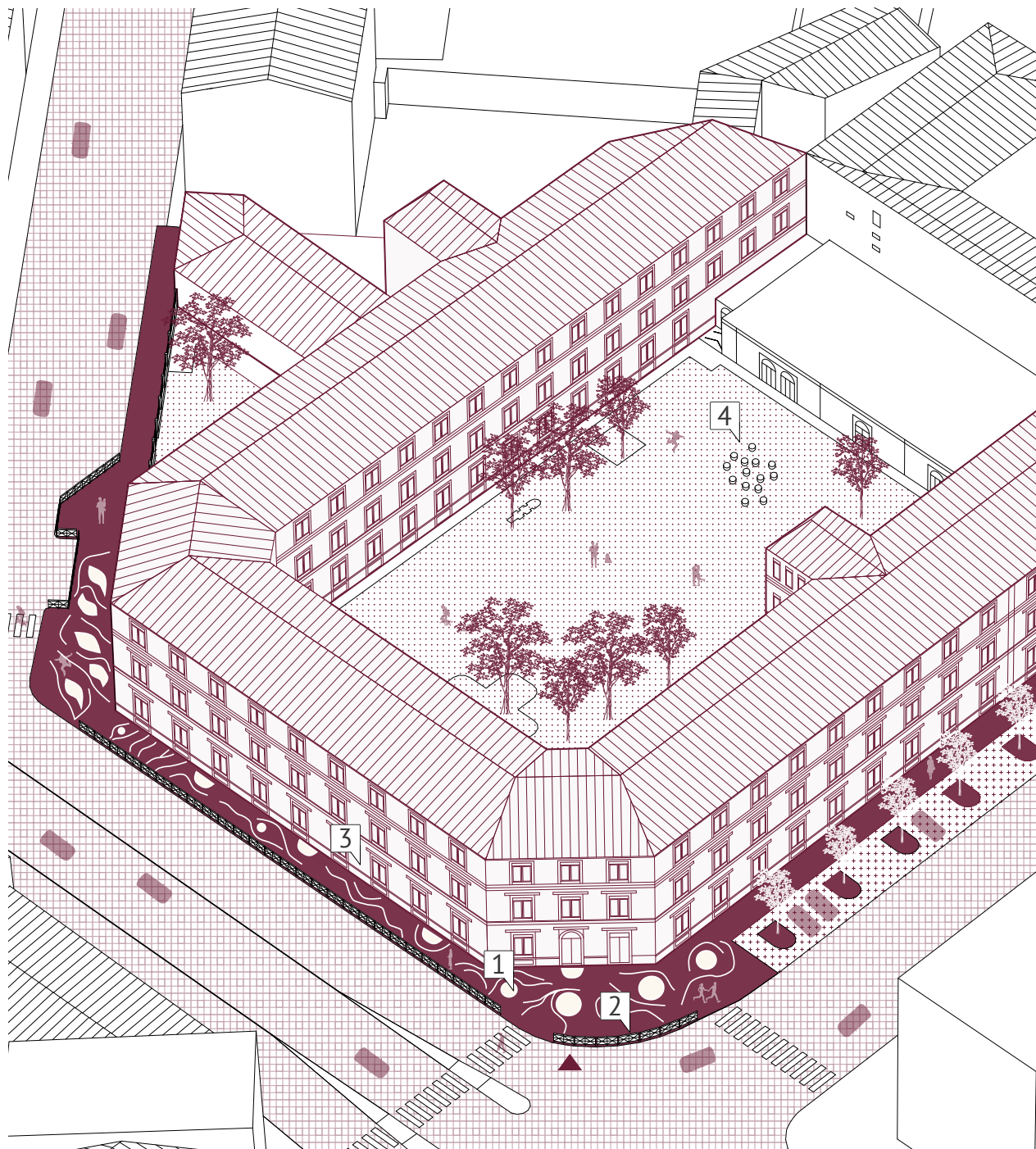
Sezione AA'



43.
3) Via Rivarolo
44.
4) Corso Giulio Cesare



Sezione BB'



Elementi dell'area di progetto

-  Verde pubblico
-  Pavimentazione cementizia
-  Asfalto stradale
-  Pavé in porfido
-  1 Murales di progetto
-  2 Ringhiere
-  3 Muri esterni interessati dall'attività di ripulitura
-  4 Sedute

0 1 2 5 10m



← L'elaborato mostra lo spazio pubblico antistante alla Scuola primaria Parini. Sono stati rappresentati i disegni elaborati nell'ambito dell'intervento di urbanistica tattica. Viene evidenziata anche la presenza delle ringhiere davanti all'ingresso della scuola, anche queste oggetto di pitturazione. Anche i muri esterni sono oggetto di operazioni di pulizia e ritinteggiatura. La restituzione grafica del cortile è utile per comprendere la conformazione dello spazio oggetto di riflessione progettuale all'interno dei laboratori didattici del corso di Laurea Magistrale in Pianificazione Territoriale. Quest'ultimi si svolgono nella sede di AuroraLab situata all'interno della Scuola primaria Parini.

particolare viene pianificata la pulizia e il mantenimento della pittura del marciapiede, per preservare la qualità dei disegni preesistenti, e la pulizia dei muri esterni della scuola, insieme alla ritinteggiatura di parti della facciata.

Da sottolineare, inoltre, è la funzione didattica del cortile interno di cui le classi fanno uso e che mira a trasformare questi spazi in "aule verdi". Nella prospettiva dei firmatari del Patto, le originali funzioni del cortile possono essere incrementate in modo tale che lo spazio possa diventare perno di molteplici attività rivolte a tutto il quartiere, così che, come afferma Bragaglia, l'Istituto possa essere riconosciuto non solo come un edificio pubblico ma come bene comune per il quartiere Aurora, in cui la comunità locale può riconoscersi e grazie al quale la qualità della vita può migliorare.

Trasformare la scuola in una scuola aperta, sconfinata, afferma Francesco Puletti; quindi, non solo una scuola che offre attività in orario extracurricolare, già previsto a livello normativo italiano, e già organizzate dall'Istituto, quanto, invece, una scuola che sia integrata e visibile nel quartiere.

Vengono dunque organizzati laboratori, incontri, spettacoli ed altri eventi di aggregazione che, insieme agli interventi di micro-rigenerazione urbana dal basso, favoriscono lo sviluppo di azioni trasversali capaci di condurre agli obiettivi del Patto precedentemente citati.

Il carattere intergenerazionale del progetto è assicurato dal coinvolgimento di bambini, genitori, personale scolastico e abitanti.

Dunque, adulti e bambini condividono la responsabilità della cura della scuola implementando le loro competenze di cittadinanza attiva e senso di appartenenza, attraverso processi di co-progettazione tra abitanti, comunità scolastica e istituzioni. Questi processi contribuiscono a decostruire l'immagine mediatica negativa del quartiere, riducendo la percezione di insicurezza e offrendo un'alternativa alle politiche di sicurezza basate sulla sola repressione (Bragaglia, Martone, Rosignolo 2023).

Una nuova alleanza tra scuola e università

In ultimo, l'esperienza sottolinea l'importanza della collaborazione tra università e scuola, considerando la prima come portatrice di conoscenza scientifica, mentre la seconda come portatrice di bisogni e tendenze locali. La scuola, tramite il lavoro svolto dal Politecnico di Torino, diventa un aggancio territoriale capace di accogliere e codificare le istanze del territorio.

La collaborazione tra i due enti è stata rafforzata dall'apertura di una sede di AuroraLAB all'interno di un'aula della scuola, nel 2019.

La vicinanza fisica con la comunità scolastica ne ha permesso un maggiore coinvolgimento; ciò avviene in maniera strutturata attraverso l'organizzazione di laboratori che si svolgono ogni anno e a cui partecipano gli studenti magistrali di Pianificazione Territoriale e che ricercano un confronto diretto con bambini, genitori ed insegnanti.

Come illustrato da Francesco Puletti, assegnista di ricerca presso AuroraLAB, un progetto attualmente in atto coinvolge cinque sezioni di ogni livello di istruzione, dalla prima alla quinta; il programma prevede l'alternarsi di esperienze esterne alla scuola con momenti di rielaborazione in classe. Attraverso la collaborazione con partner territoriali come la Reggia di Venaria e l'International Labour Organization delle Nazioni Unite, ai bambini vengono offerti itinerari di esplorazione urbana volti a stimolare aspirazioni personali e consapevolezza delle opportunità di crescita oltre il quartiere.

Un'azione centrale del progetto riguarda l'intervento di cura urbana presso i Giardini Madre Teresa di Calcutta. Le conoscenze orticole apprese presso la Reggia di Venaria, attraverso gite e lavori in classe, vengono applicate direttamente sul territorio.

L'obiettivo è duplice: da un lato, restituire valore estetico e sociale a uno spazio pubblico spesso associato a fenomeni di microcriminalità e degrado; dall'altro, rendere visibile la presenza dei bambini in luoghi stigmatizzati, trasformando la percezione del giardino da luogo d'insicurezza a spazio di presidio civico e comunità.



45.

Dream Circus Project: un piccolo spazio pubblico residuale in Corso Vercelli 2 viene allestito con i disegni dell'artista Daniele Catalli, rappresentanti i sogni di adulti e bambini.

Attività realizzata nell'ambito del progetto Grandangolo.



46-47.
Lavori di riqualificazione dello spazio pubblico antistante alla Scuola primaria Parini: pulizia dell'area e progettazione della colorazione del marciapiede.



48.
Vista della Scuola primaria Parini da
Via Chivasso. Condizioni attuali.



49.
Ingresso della Scuola primaria Parini.
Condizioni attuali.

50.
Vista della Scuola primaria Parini
da Corso Giulio Cesare. Condizioni
attuali.





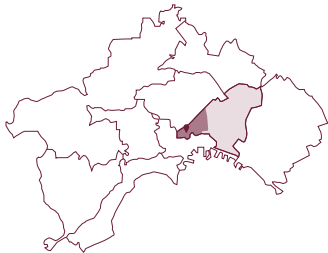
51. Ex Asilo Filangieri

3.2.3 Ex Asilo Filangieri, Napoli

Localizzazione del progetto



Territorio napoletano - Municipi



Esplorando i casi di riqualificazione di beni comuni nel Comune di Napoli, sebbene vi siano state esperienze di recupero di ex edifici scolastici in disuso, mancano progettualità formalizzate attraverso Patti di collaborazione che pongano al centro la comunità scolastica o i suoi spazi di pertinenza.

Bambini e ragazzi, invece, diventano destinatari di percorsi di inclusione, educazione alla cittadinanza, all'arte, alla formazione di coscienza civica sviluppati all'interno di progetti di riconversione degli immobili abbandonati e in collaborazione con le scuole.

Dall'occupazione all'Uso civico e collettivo

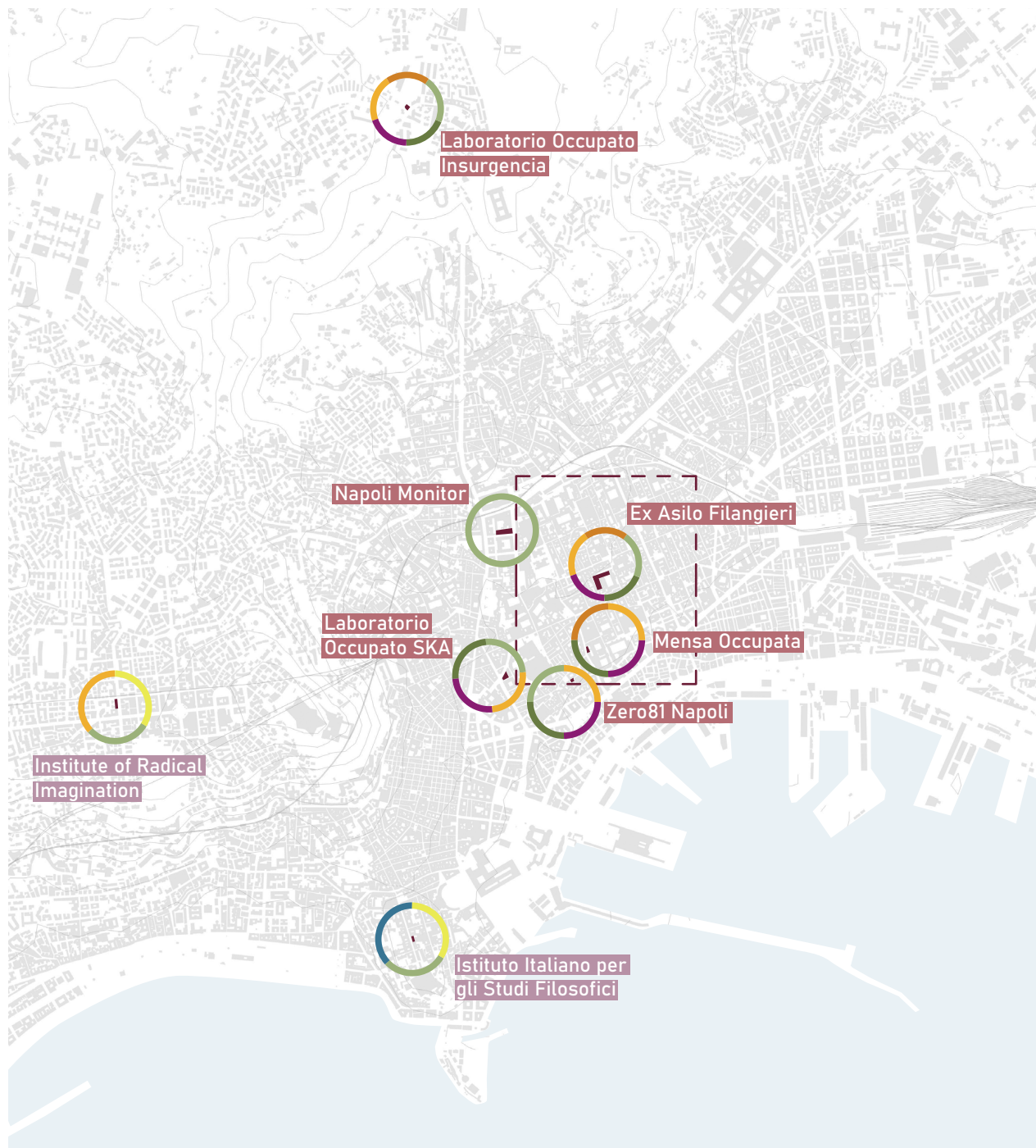
Ciò che è stato appena descritto trova riscontro nel progetto dell'Ex Asilo Filangieri; si tratta di un'esperienza pionieristica e significativa per le politiche sui beni comuni, nata dal recupero dell'Ex Asilo Ugo Filangieri, situato nel quartiere di San Lorenzo. Il complesso risale al XVI secolo, originariamente appartenente al convento benedettino di San Gregorio Armeno e luogo di pratica di arti e mestieri.

La struttura, che ha ospitato, negli anni, un orfanotrofio, viene abbandonata nel 1980 in seguito ad un terremoto; nel 1995 inizia un processo di riqualificazione a cui segue la nomina dello stabile a Patrimonio dell'Unesco. Nel 2012 un gruppo di artisti, ricercatori, studenti, lavoratori del settore culturale, riuniti nel collettivo La Balena, decide di occupare e rianimare quello che oggi è comunemente chiamato l'Asilo, trovandosi nuovamente in stato di semiabbandono, per protestare contro le condizioni in cui l'arte e la cultura sono lasciate nel Paese.

L'occupazione resistette all'assegnazione del luogo a sede principale per il Forum delle Culture del 2013, avvenuta nel 2011 (Romano 2016).

A tre mesi dall'occupazione dell'immobile da parte del collettivo La Balena, la giunta de Ma-

Geografia dei partner di progetto



Ente giuridico:

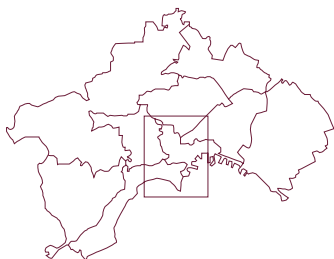
- Ente pubblico
- Gruppo informale

Area di intervento:

- Cultura e formazione
- Supporto alla fragilità/mutualismo
- Divulgazione e attivismo politico
- Scuola/attività educative
- Ricerca accademica
- Sport
- Inclusione sociale



← La rete di partenariato dell'Ex Asilo Filangieri si caratterizza per una forte polarizzazione geografica all'interno del nucleo del centro antico cittadino, dove si concentra la quasi totalità dei soggetti collaboratori. Al contrario, gli enti pubblici coinvolti si collocano al di fuori di questa sfera di immediata prossimità. Sotto il profilo operativo, si evidenzia una spiccata propensione verso ambiti legati all'attivismo politico, alla divulgazione, al mutualismo e alle attività culturali. Escludendo le istituzioni di carattere accademico, il tessuto dei partner è costituito quasi interamente da realtà autorganizzate.



gistris riconosce una forma democratica di gestione del bene comune attraverso la delibera di Giunta n. 400/2012. Alcuni punti di una disciplinare per l'uso dei locali dell'immobile, allegata al documento della giunta, si scontrano però con i presupposti dei lavoratori del collettivo; l'opposizione riguarda le modalità di coinvolgimento del Comune, al quale, secondo la disciplinare, si è tenuti a presentare la calendarizzazione delle attività dell'Asilo e a cui viene riconosciuto il dovere di autorizzare i possibili usi dell'immobile (L'Asilo 2019).

La contestazione di tale ruolo dell'Amministrazione sulla gestione dell'immobile ha comportato un periodo di confronto aperto organizzato dal collettivo La Balena ed attuato attraverso tavoli di lavoro pubblici, a cui hanno partecipato studenti, ricercatori, lavoratori dello spettacolo, cittadini, aderenti alla consulta sui Beni Comuni e l'allora primo Assessore ai Beni Comuni, Alberto Lucarelli.

Si tratta di un periodo a cui Cesare Di Transo, attivista dell'Asilo, riconoscendo la forza innovativa che ha condotto il governo a riconsiderare i confini della propria autorità, ha dedicato queste parole:

"L'azione dell'occupazione temporale di tre giorni che doveva innescare un cortocircuito in città, in realtà ha innescato il fatto che non ce ne potevamo più andare, perché c'erano troppi ragionamenti potenti e interessanti che si erano attivati sia sull'ambito della situazione degli artisti in città sia sull'ambito del discorso dei beni comuni. Ci siamo ritrovati a un certo punto in un bene comune senza neanche capire bene cos'era e con un'energia meravigliosa che voleva indagare su questo".

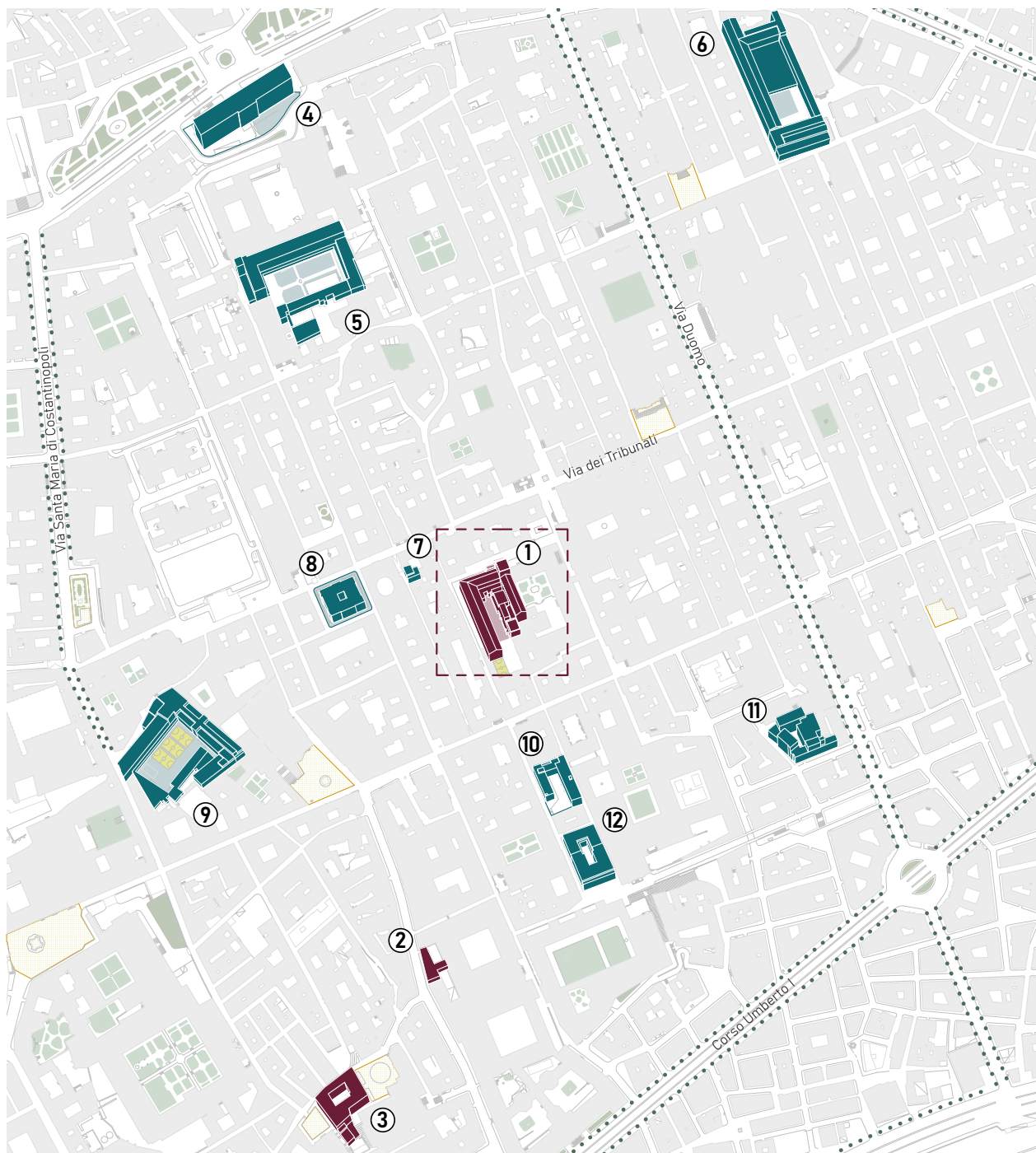
Nella delibera di Giunta n. 893/2015 trova riscontro la volontà, espressa dal Collettivo, di lavorare in maniera condivisa su un regolamento di gestione che permettesse alla comunità di riferimento di autogovernarsi e gestire in autonomia le attività e gli spazi dell'immobile, che dunque si scontrava con una visione più dirigistica da parte dell'Amministrazione (L'Asilo 2019). La delibera formalizza la proposta di gestione dello spazio proveniente dalla comunità stessa, configurata all'interno della Dichiarazione di Uso Civico e Collettivo Urbano (Mazzarella, Vittoria 2021).

Pratiche di uso civico e alleanze educative

Lo scopo dell'occupazione è stato quello di mostrare nuove forme di utilizzo dei beni pubblici, fruibili liberamente e gratuitamente dalla cittadinanza e non soggette ad assegnazione esclusiva ad un soggetto privato.

Seguendo questa logica, all'interno delle Assemblee di indirizzo e di gestione, come definito nella Dichiarazione (L'Asilo 2015), si discute della definizione e calendarizzazione delle iniziative, della gestione ordinaria del bene, delle spese, del rapporto con associazioni ed istituzioni, di raccolte fondi, controversie e vigilanza sul perseguimento dei contenuti della Dichiarazione stessa; all'interno di quest'ultima, nella sezione dedicata alla struttura dei processi decisionali dell'Asilo, vengono citati anche i Tavoli tematici, sedi esecutive dell'implementazione dei progetti, e il Comitato

Servizi educativi e ambientali



-  Sede associazione partner del Patto
-  Infrastruttura scolastica/spazio di aggregazione
-  Viale alberato
-  Verde privato
-  Verde pubblico
-  Piazza/campo sportivo



← L'analisi del tessuto urbano mette in luce una quasi totale assenza di spazi di verde pubblico fruibili nel quartiere. Solo all'interno dello spazio edificato prevalgono piccoli frammenti di verde privato racchiusi nei cortili, confermando una forte saturazione edilizia.

Si nota, inoltre, la capillarità e prossimità spaziale tra gli istituti scolastici, di qualsiasi grado, a fronte, però, di una grande carenza di servizi di aggregazione, culturali e educativi. Questo squilibrio viene compensato, in parte, dagli spazi autorganizzati, come la Palestra Popolare Vincenzo Leone e lo Zero 81.

1. Ex Asilo Filangieri
2. Palestra Popolare Vincenzo Leone
3. Zero81 Napoli
4. Istituto Comprensivo Alfonso Casanova
5. Istituto Comprensivo Regina Coeli
6. Liceo Artistico Statale Di Napoli
7. Teatro Instabile
8. Scuola Secondaria di Secondo grado "Elena di Savoia - Diaz"
9. Scuola Statale di Secondo grado Alfonso casanova
10. Istituto Comprensivo Confalonieri
11. Istituto Comprensivo Ristori
12. Scuola Statale di Secondo grado Elena di Savoia

dei Garanti, organo di gestione di possibili controversie e con funzione consultiva per l'Assemblea, composto da 7 membri di cui un rappresentante dell'Amministrazione comunale.

La Dichiarazione (L'Asilo 2015) individua tre differenti livelli di partecipazione in base alla frequenza di partecipazione alle assemblee: la prima categoria attraverso cui vengono distinti i cittadini è quella degli "abitanti", con pieni diritti di partecipazione ai processi decisionali ed accesso alla sottoscrizione del Documento di corresponsabilità, che stabilisce l'adesione al rispetto della Dichiarazione d'uso civico e alla cura del bene; lo stesso documento viene sottoscritto anche dalla seconda categoria, gli "ospiti". Quest'ultimi si distinguono dai "fruitori" per la possibilità di proporre attività, non solo di parteciparvi.

Maria Francesca De Tullio, attivista dell'Asilo e ricercatrice in Diritto costituzionale all'Università degli Studi di Napoli Federico II, testimonia una realtà differente, secondo la quale la frequentazione dello spazio è molto meno strutturata:

"Siamo completamente fuori dal circuito, qua vengono sostanzialmente le persone che vogliono venire, quindi adolescenti, ragazzi che stanno qua attorno, un giorno vengono, un giorno poi decidono di no, oppure vengono e distruggono".

Così come è spontaneo l'attraversamento dei ragazzi, allo stesso modo si configurano, sempre in maniera discontinua, le collaborazioni; le iniziative non sono a scopo di lucro e vengono organizzate su contributo volontaristico; si tratta di progetti quali attività di formazione, dibattiti, seminari, proiezioni, mostre, presentazioni di libri, attività rivolte ai bambini, attività sociali, intraprese in accordo con associazioni, come per esempio Manovalanza, che si è offerta di offrire dei laboratori artistici, oppure con persone singole, come una maestra di trapezio che si è offerta di organizzare degli allenamenti liberi di arti aeree.

I progetti si sviluppano all'interno degli spazi riconvertiti dell'immobile, che insiste su oltre 5000 metri quadri; si alternano dunque teatro, sala cinema, sala danza, biblioteca, galleria espositiva, laboratorio di scenotecnica, camera oscura, sartoria, laboratorio digitale e aule studio, articolati attorno a un chiostro interno che ospita un orto urbano (Mazzarella, Vittoria 2021).

A causa dei vincoli edilizi a cui è soggetto l'immobile, non vi è possibile apportare modifiche strutturali permanenti; se da una parte ciò si configura come forma di valorizzazione e preservazione del patrimonio, dall'altra concede una forma di libertà politica: l'assenza di una destinazione funzionale rigida viene descritta da Maria Francesca De Tullio come una delle maggiori potenzialità dell'Asilo, perennemente trasformato dalle comunità che lo attraversano. Questa condizione permette una gestione flessibile degli spazi, dove l'arredamento è concepito per essere leggero e rimovibile. Gli oggetti, infatti, sono spesso frutto di pratiche di auto-costruzione da parte della comunità che usufruisce degli spazi, supportate dalla presenza di un laboratorio di falegnameria comune.



Teatro Instabile Napoli

Il Teatro Instabile Napoli nasce nelle segrete di Palazzo Spinelli; collabora con l'Accademia Vesuviana del Teatro e Cinema, una scuola di recitazione per adulti , ragazzi e bambini. Offre percorsi teorici-pratici che spaziano dalla storia del teatro alla dizione, canto, trucco, recitazione.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

- Corso di recitazione - gruppo junior
- Corso di recitazione - gruppo ragazzi
- Corso individuale di canto
- Apertura
- Gratuito
- A pagamento



52. Ingresso del Teatro Instabile Napoli



53. Vista interna dal palcoscenico centrale



54. Vista interna: zona spettatori

L'Asilo coltiva con attenzione anche i rapporti con le scuole e, in particolare, con ragazzi e ragazze del quartiere, nella consapevolezza della profonda criticità che il panorama napoletano sta vivendo in ambito educativo.

L'appello che, nel 2022, l'Asilo ha rivolto alle associazioni per progetti educativi e di formazione con i giovani del quartiere (L'Asilo 2022) delinea un contesto che vede la IV Municipalità emergere come la terza area per incidenza dell'abbandono scolastico, posizionandosi immediatamente dopo Scampia e Ponticelli²⁵.

L'unica educativa territoriale registrata nel Municipio non si dimostra sufficiente ad affrontare il problema della dispersione scolastica, aggravato dagli effetti della pandemia e dal fenomeno della turistificazione che genera un'espulsione, soprattutto delle fasce di popolazione più giovane, dagli spazi pubblici di socialità informale, orientata verso logiche di privatizzazione e consumo²⁶.

L'Asilo si propone dunque di ospitare organizzazioni, enti del Terzo Settore, gruppi informali per lo svolgimento di progetti sociali e educativi.

Se da un lato la libera partecipazione è elemento fondante su cui si riconosce il funzionamento e la fruizione degli spazi dell'Asilo, dall'altro viene evidenziato dagli intervistati come la mancanza di quella continuità che un progetto educativo strutturato solitamente garantisce rischi di non scalfire il vissuto quotidiano dei partecipanti. Senza una presenza costante, infatti, viene riferito che l'intervento sembra non riuscire a mettere in discussione gli automatismi relazionali e le strategie di sopravvivenza proprie dei minori del quartiere, che tendono a proteggersi nascondendo le proprie vulnerabilità per adattarsi a un contesto esterno percepito come privo di stimoli o alternative concrete.

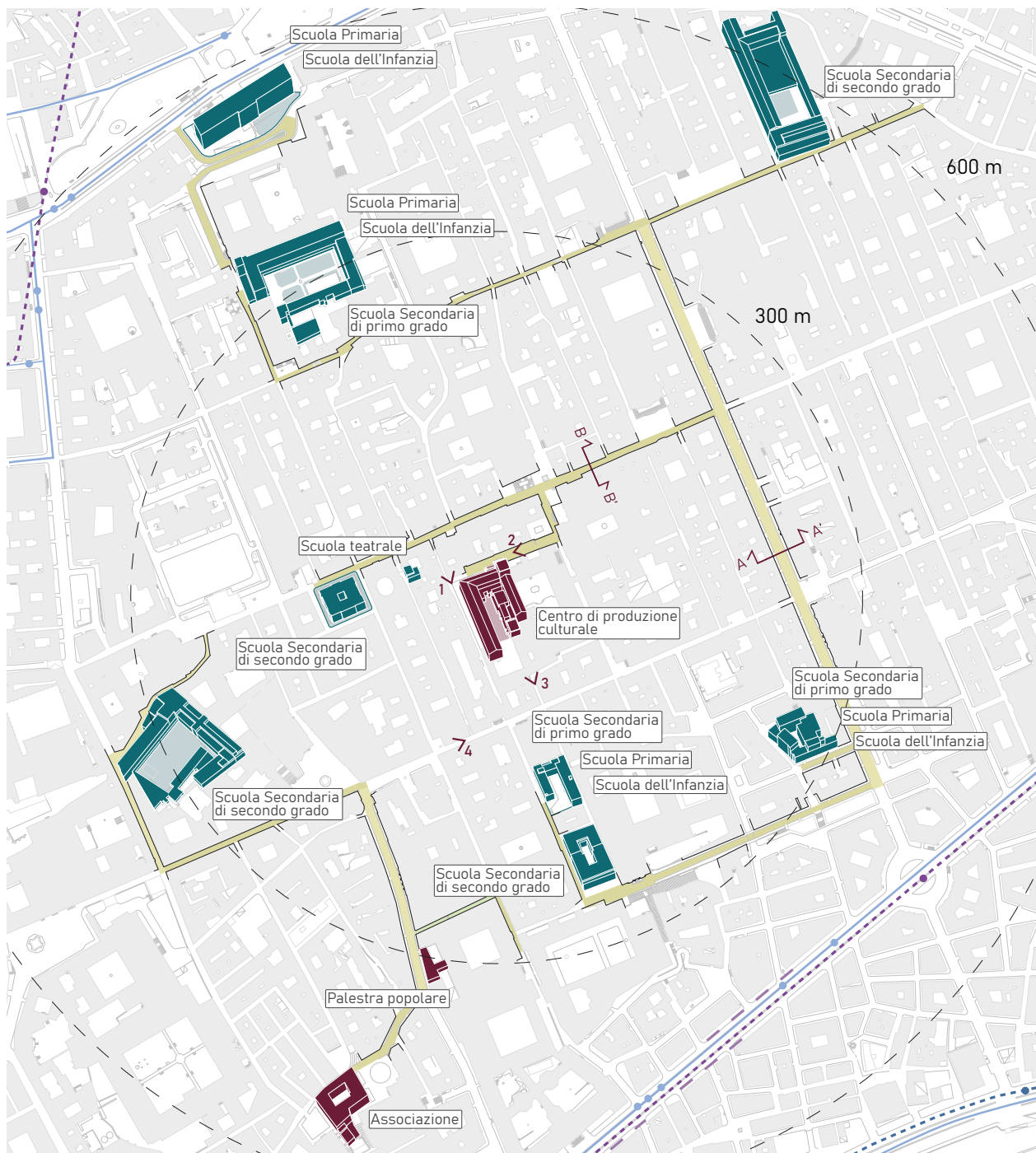
Tra i progetti educativi portati avanti dall'Asilo, Cesare Di Transo cita la collaborazione intrapresa con il Comitato Genitori di un Istituto del quartiere. Ogni domenica i ragazzi erano coinvolti in iniziative quali cinema e teatro e la libera frequentazione dello spazio ha favorito l'incontro tra

25. In linea con quanto affermato da Cesare Di Transo, nonostante il posizionamento del quartiere dell'Asilo, la distribuzione dell'offerta formativa è impari, considerata l'affluenza di fondi, fondazioni private e investimenti del Terzo Settore solamente nella periferia settentrionale e orientale, attirate dalla storica narrativa di forte marginalità che connota queste aree.

26. Queste dinamiche vengono approfondite attraverso due iniziative portate avanti dall'Asilo; la prima riguarda un laboratorio di fotografia analogica che, avvalendosi della camera oscura presente nella struttura, ha indagato il tema della gentrificazione del centro storico. I ragazzi del quartiere sono stati invitati a documentare i luoghi della loro quotidianità da cui sono stati progressivamente allontanati a causa della pressione delle attività commerciali e turistiche. La mostra finale, oltre a restituire questo sguardo critico sul territorio, è stata l'occasione per raccogliere alcuni finanziamenti.

La seconda iniziativa assume un tono più ironico: i ragazzi dell'Istituto Casanova sono stati coinvolti in una caccia al tesoro in cui l'obiettivo era trovare, tra le pizzerie e le friggitorie che hanno ormai acquisito il dominio delle strade, un ferramenta.

Mobilità e accessibilità ciclopeditone



← L'elaborato evidenzia un netto contrasto tra la viabilità esterna e l'accessibilità interna del quartiere. Le linee della metropolitana, del tram e dell'autobus, insieme alle piste ciclabili, restano confinate lungo l'arteria meridionale, isolando il centro dell'area dalla rete dei trasporti pubblici. Di conseguenza, i plessi scolastici evidenziati si appoggiano su strade a corsia singola e vicoli pedonali. La sicurezza degli spostamenti interni al quartiere dipende, quindi, dall'adeguatezza dei marciapiedi e dalla presenza di percorsi protetti dal traffico veicolare.

giovani appartenenti a contesti socioeconomici diversi. Nonostante, secondo il giudizio dell'intervistato, i ragazzi del quartiere avessero mostrato un'inedita propensione alla relazione, il progetto è naufragato a causa delle resistenze manifestate dalle famiglie dei ragazzi di estrazione borghese (*"devo dire la verità, non per colpa degli scugnizzi, non li avevo mai visti così tranquilli in tutta la mia vita. Ci stavano provando, ma non gli è stato permesso"*).

Questo caso evidenzia la fragilità di un modello di convivenza basato sullo scambio e sull'interazione disintermediata piuttosto che sulla sorveglianza e il controllo.

Un altro esempio di collaborazione con un Istituto scolastico è avvenuto grazie al contatto diretto con una docente particolarmente impegnata, che approfittò del finanziamento del Piano Scuola Estate 2021 per coinvolgere gli studenti dell'Istituto Casanova nelle attività già presenti all'Asilo. I ragazzi sono stati introdotti a laboratori di arte relazionale costituiti in laboratori di ceramica, nella sperimentazione del forno comunitario a disposizione di tutti i cittadini, un laboratorio di orientamento sessuale sui temi del consenso e la depatriarcalizzazione dei nostri stereotipi di genere e, infine, nell'improvvisazione di una redazione collettiva; le classi hanno sperimentato le difficoltà legate al raggiungimento del consenso in una comunità attraverso lo strumento di confronto proprio dei processi decisionali dell'Asilo: l'assemblea (L'Asilo 2021).

Come emerge dall'intervista rivolta ai due attivisti, i contatti informali che l'Asilo coltiva con le scuole avvengono anche tramite i collettivi studenteschi, come il Vittorio Emanuele e l'Unione degli Studenti (UDS), che trovano negli spazi dell'Asilo, quali il cinema e il teatro, l'accoglienza necessaria ad organizzare assemblee ed iniziative sociali, come ad esempio il concerto scolastico. Oltre alla predisposizione di spazi, l'Asilo funge da intermediario e supporto costante durante i momenti più critici della vita scolastica, quali le occupazioni e le mobilitazioni studentesche.

Anche il Comune di Napoli possiede un ruolo decisivo nell'amministrazione del bene. È previsto dalla delibera del 2015, infatti, che l'Amministrazione comunale provveda ad operazioni di monitoraggio e al sostegno economico finanziario tramite "eventuale compensazione degli oneri di gestione, laddove giustificato dall'alto valore sociale creato" (Mazzarella, Vittoria 2021).

Il futuro dell'Asilo nel dibattito sui beni comuni

Tra i risultati più tangibili raggiunti dall'Asilo vi è la riconversione dell'immobile e dei suoi spazi verdi esterni: da edificio abbandonato è stato trasformato in un presidio materiale di produzione culturale.

Da uno sguardo esterno si nota ciò che è stato raggiunto, dunque l'accesso diretto di artisti e compagnie a luoghi e mezzi di produzione gratuiti e, ancora, l'istituzione di un sistema innovativo di fruizione culturale, dove il diritto alla cultura non è inteso come fruizione passiva, quanto come partecipazione attiva ai processi produttivi; tuttavia, le parole di Cesare Di Transo e Maria Francesca De Tullio riportano l'attenzione allo sforzo quotidiano di gestione di un luogo che si pone



55.

1) Vico San Nicola a Nilo

56.

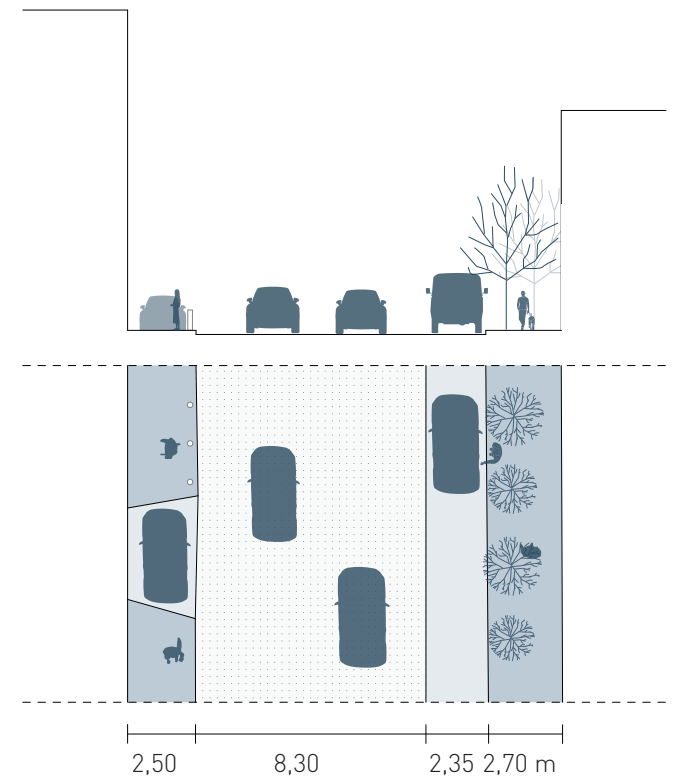
2) Vico Giuseppe Maffei

Sezione stradale

■ Basalto in lastre quadrate con orditura ortogonale

■ Basalto vesuviano con orditura a spina di pesce

■ Masselli autobloccanti



Sezione AA'



57.

3) Vico Santa Luciella

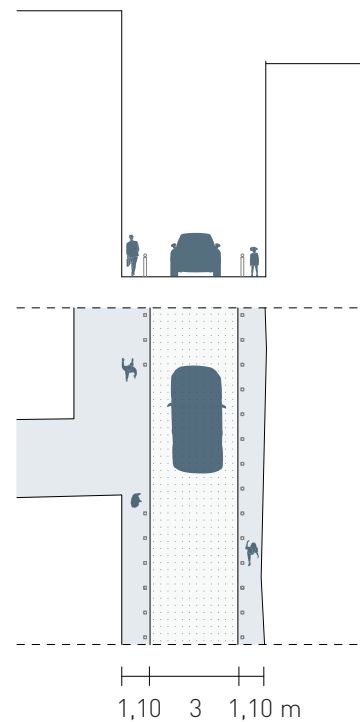
58.

4) Via San Biagio Dei Librai

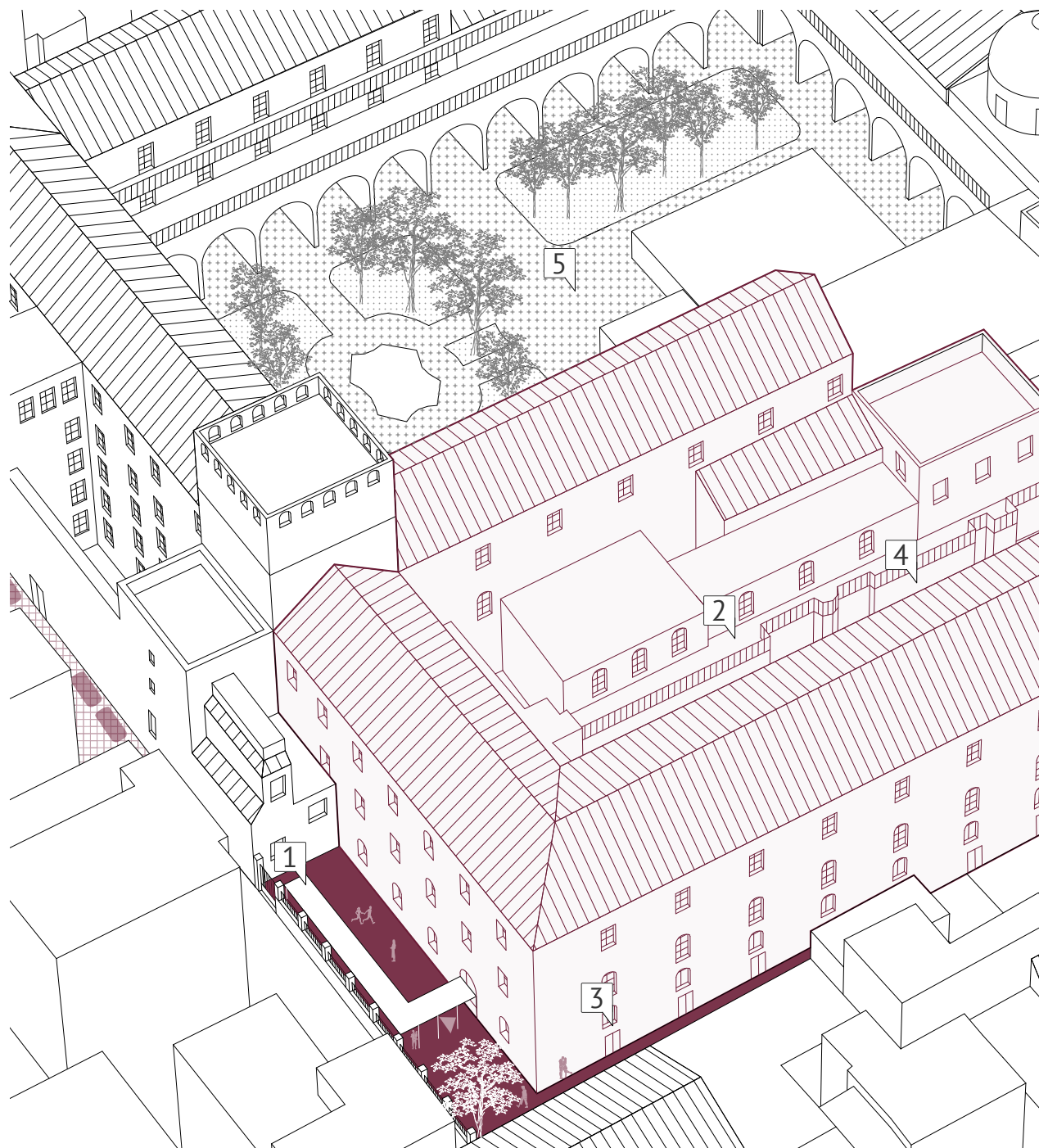
Sezione stradale

 Basalto vesuviano con orditura a spina di pesce

 Basalto vesuviano con orditura ortogonale (allo stesso livello della strada)



Sezione BB'



Elementi dell'area di progetto

-  Verde privato
-  Pavimentazione cementizia
-  Asfalto stradale
-  ++ Pavimentazione cementizia privata
-  1 Ponteggi
-  2 Ballatoio interno
-  3 Ingresso a spazio Ultras
-  4 Cortile interno
-  5 Chostro di San Gregorio Armeno

0 1 2 5 10m



← L'elaborato mostra il complesso dell'Ex Asilo Filangieri, collegato al Chiostro di San Gregorio Armeno e all'omonima chiesa, il cui accesso si trova sul lato opposto rispetto a quello dell'Asilo.

L'analisi mostra come quest'ultimo condivida i suoi spazi anche con altre utenze; di fianco all'ingresso principale è possibile accedere allo "Spazio Ultras", la cui attività genera un frequente transito di giovani, soprattutto nelle ore serali.

Viene indicata la presenza di un cortile interno, dove vengono organizzati eventi di vario genere.

nella direzione opposta a quella della città. Facendo riferimento all'attuale gestione degli spazi sociali, viene descritta una transizione da una dimensione di gestione attiva e comunitaria a una fruizione passiva di modelli preimpostati; questo scenario scoraggia ciò a cui, invece, ambisce l'impostazione orizzontale dell'Asilo: la possibilità di incontri autentici, dominati dalla negoziazione e il confronto.

"Non ci riusciamo. È chiaro. Però, in realtà, pur non riuscendoci, funziona. Miracolosamente, in alcuni momenti, funziona ed è proprio magica questa cosa; quindi, comunque non sarà mai un fallimento in realtà".

Il fallimento di cui parla Di Transo, riferito alla disabitudine alla partecipazione libera e collettiva, è scongiurato dalla natura delle interazioni, che, pur non essendo sempre efficaci, talvolta riescono a produrre risultati significativi sottraendo lo spazio alla logica predominante di efficienza e funzionalità per restituirlo alla decisione collettiva di chi lo attraversa.

Le prospettive sull'Asilo, emerse dall'intervista ai due attivisti, non appaiono incoraggianti. La nuova giunta comunale, insediatasi nel 2021, ha ereditato le Dichiarazioni di uso civico e collettivo; tuttavia, le azioni intraprese sono interpretate dagli attivisti come un tentativo di depotenziamento dello strumento, attuato attraverso l'introduzione dei Patti di collaborazione.

Attualmente è in corso la stesura di un Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni; con tali premesse, la consulenza di Labsus suggerisce l'aderenza al modello già sperimentato nel resto dell'Italia. Ciò trova l'opposizione degli abitanti dell'Asilo che, attraverso la Rete dei Beni Comuni di Napoli, sono impegnati in una negoziazione con Labsus per difendere la propria posizione e specificità.

Pur non negando l'importanza di strumenti di questo tipo, la Rete rivendica un regolamento aderente ai principi che ispirano i beni comuni napoletani, intesi non come oggetti materiali quanto, invece, come modalità di gestione, cura della comunità. Al contrario, il Patto di collaborazione viene percepito dagli intervistati come uno strumento calato dall'alto, attraverso il quale il Comune delega alla comunità la rigenerazione di uno spazio che, facendo leva sulla durata limitata dell'accordo, è potenzialmente destinato alla successiva vendita.

Il timore principale che viene espresso è che l'Asilo possa entrare in dinamiche di mercato, traendo la sua natura di bene comune fondata proprio sulla sottrazione a tali logiche.



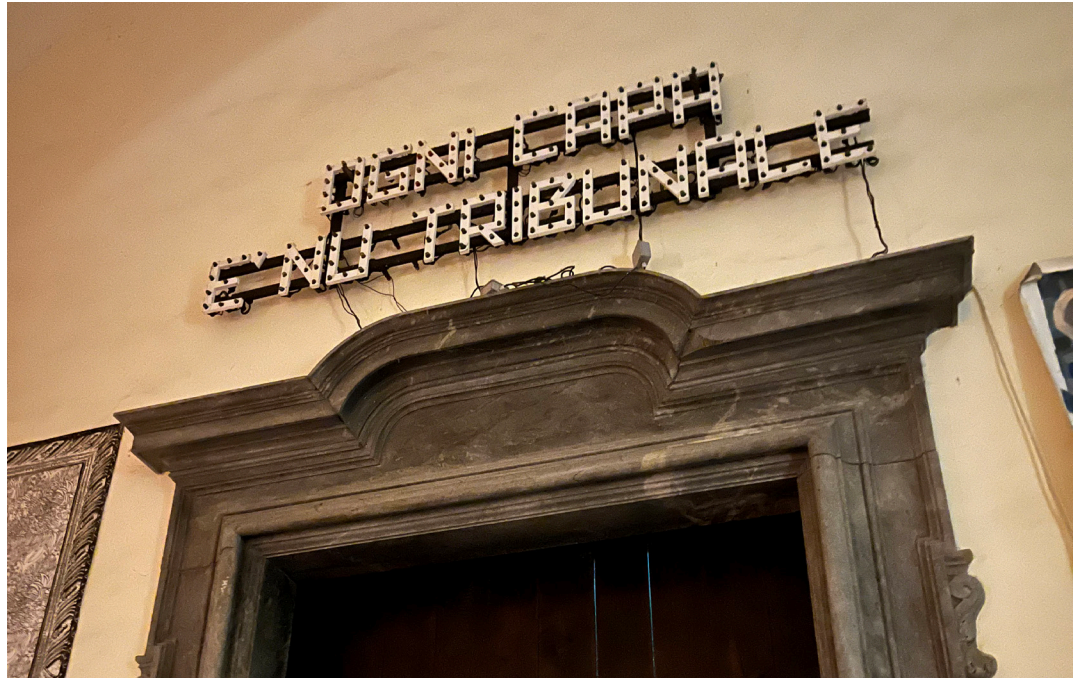
59.
Vista dell'Ex Asilo Filangieri da Vico
San Nicola a Nilo
60.
Vista dell'Ex Asilo Filangieri da Vico
Giuseppe Maffei



61.
Via San Gregorio Armeno e ingresso
del chiostro di San Gregorio Armeno,
adiacente all'Ex Asilo Filangieri
62.
Ingresso all'Ex Asilo Filangieri

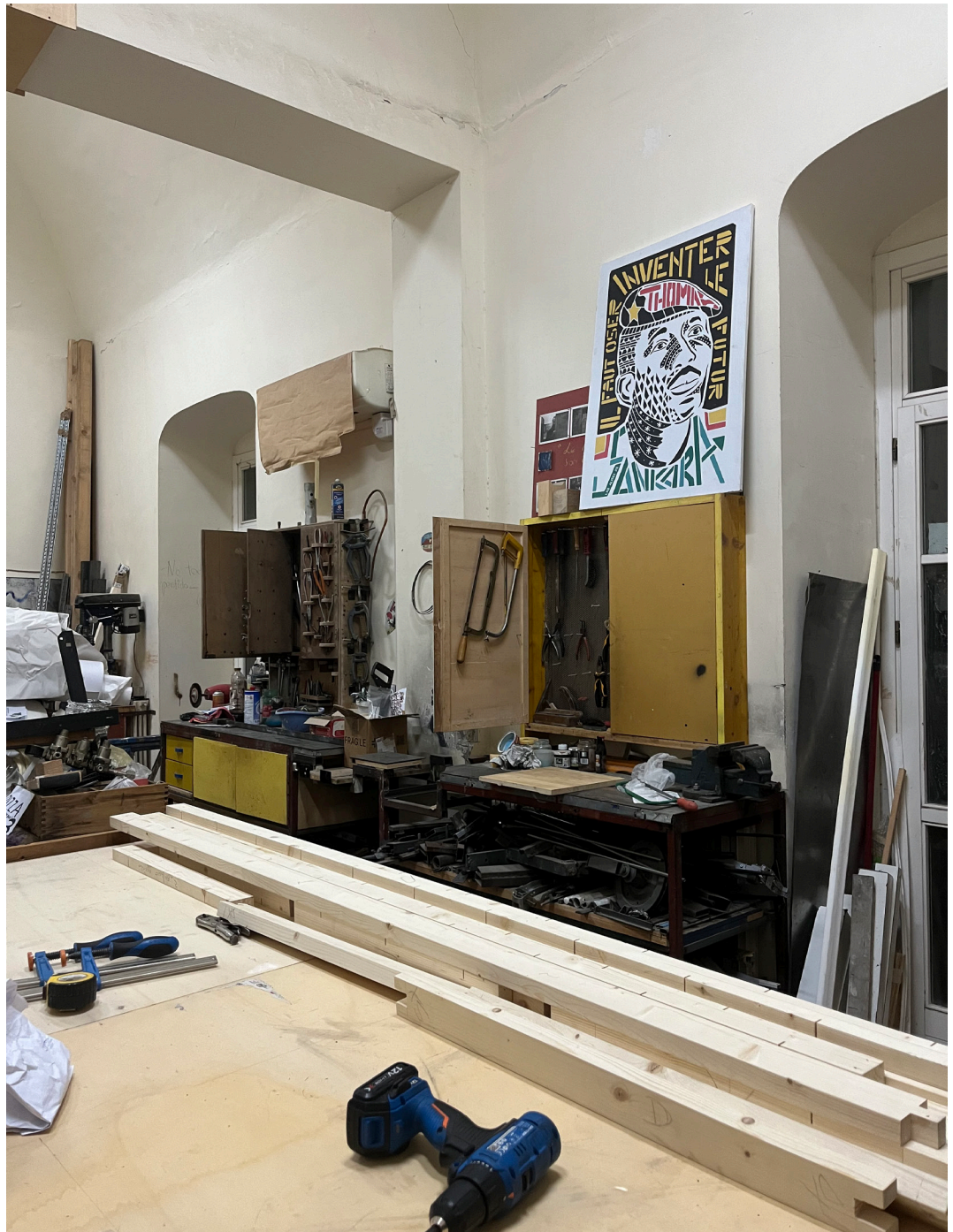


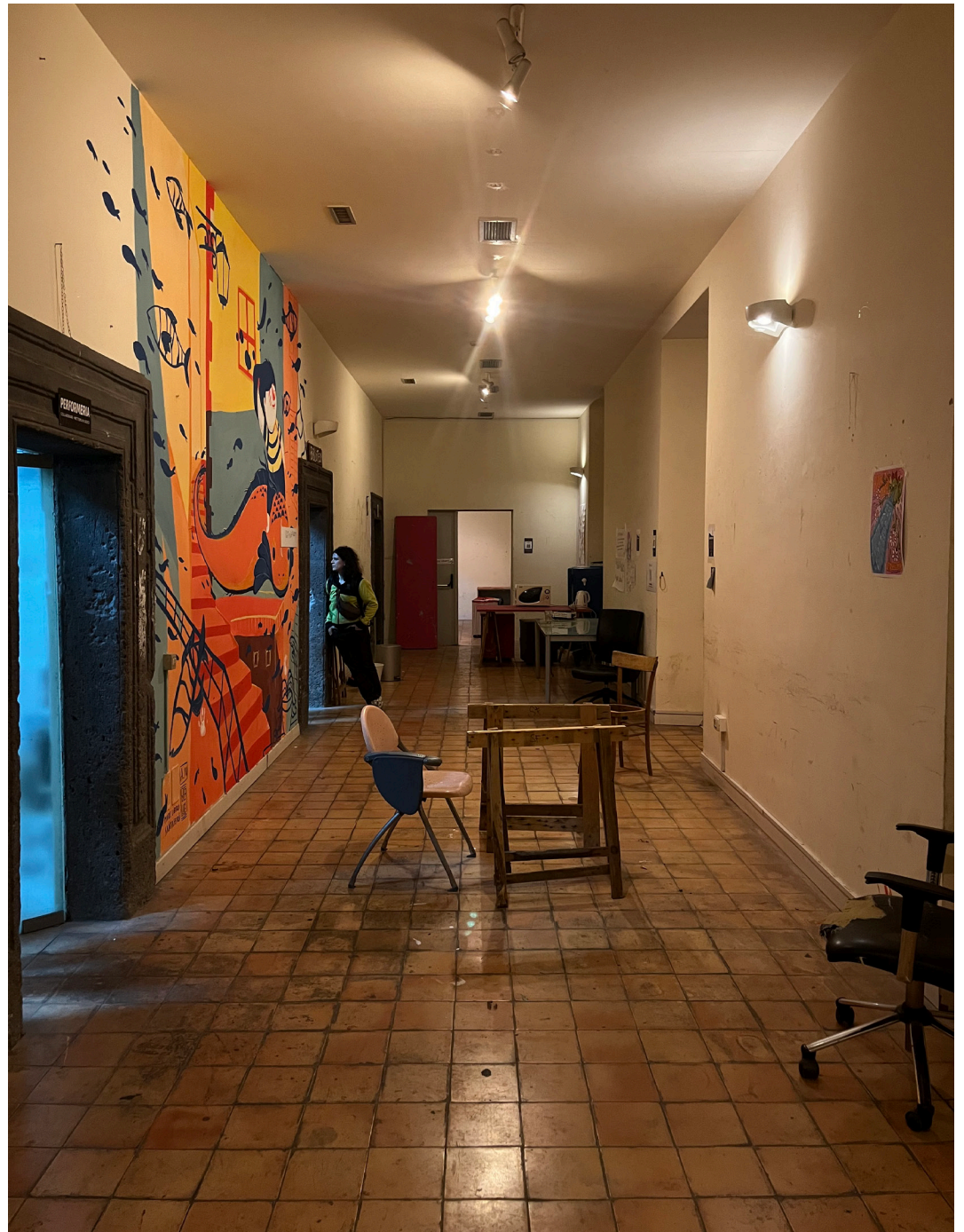
63.
Vista interna dell'Asilo: Corridoio
principale



64.
"Ogni capa è nu tribunale"
65.
Laboratorio di fotografia: camera
oscura







67.
Corridoio interno

3.3 Temi e questioni trasversali

3.3.1 Contesto e presupposti del Patto

Tra centralità storica e marginalità: l'influenza del contesto nella scelta del luogo

La lettura e l'interpretazione del contesto territoriale è elemento imprescindibile nel determinare il successo o le criticità dei Patti di collaborazione.

A livello macroscopico, è evidente la differenza di localizzazione dei tre progetti in questione nel tessuto urbano: mentre l'Ex Asilo Filangeri si colloca nel compatto tessuto storico e centrale della città di Napoli, i progetti di Milano e Torino trovano spazio in quartieri semi-periferici, rispettivamente a Corvetto e Aurora.

La forte stigmatizzazione a cui sono soggetti questi quartieri contribuisce a stabilizzare una narrazione di degrado che spesso asseconda il disimpegno delle istituzioni e la carenza di investimenti.

L'Ex Asilo Filangeri di Napoli, invece, è situato all'interno del quartiere San Lorenzo, nel centro antico della città, nominato Patrimonio UNESCO. Il quartiere è caratterizzato da un'alta densità abitativa e da un'importante stratificazione storica.

Considerate le caratteristiche del quartiere napoletano, caratterizzato da un tessuto urbano compatto, si evidenziano profonde differenze rispetto alla morfologia urbana degli altri due casi: mentre San Lorenzo è un quartiere denso e saturo, il tessuto urbano del quartiere torinese presenta numerosi vuoti urbani, ereditati dal passato industriale della città (Bragaglia, Rossignolo 2023). Lo stesso Giardino dei Desideri, a Milano, situato presso il parco di via Ravenna, si inserisce in una rete di spazi vuoti, spesso destinati al degrado derivante da incuria e assenza di manutenzione.

Dunque, assistiamo a come le scelte dei luoghi tendano ad assecondare la morfologia urbana di dove si collocano: se a Milano e Torino l'aspirazione è quella di dare nuovo valore ed interpretazione a spazi aperti pubblici residuali o abbandonati per ridare vita agli stessi, a Napoli il problema è risignificare lo spazio costruito in un tessuto urbano saturo.

La ricerca della felicità pubblica tra spinta istituzionale e urgenza sociale

L'analisi comparata delle esperienze di Milano, Torino e Napoli rivela, nell'incontro tra la natura dell'impulso generativo della rigenerazione urbana e il ruolo dell'istituzione, una distinzione tra processi nati da una sollecitazione istituzionale e processi scaturiti dal conflitto o dall'urgenza sociale.

Nonostante queste esperienze si differenzino per gli approcci generativi, l'orientamento verso una ricerca della "felicità pubblica", ossia l'ottenimento di un bene pubblico a disposizione di tutti

(Hirschman 1983), è ciò che appare costante tra i soggetti attivati. La socializzazione dei risultati di un'azione è infatti caratteristica propria del capitale sociale, inteso come insieme dinamico di relazioni volte alla realizzazione di progetti pratici (essendo la sua natura produttiva) i cui benefici non sono fruibili solo da coloro che hanno contribuito a crearlo, ma possono estendersi anche ad altri.

Il capitale sociale è quindi inteso come risorsa per l'azione che rende possibile il conseguimento di obiettivi non altrimenti raggiungibili. Hirschman (1983) riconosce una sovrapposizione tra la stessa ricerca della felicità pubblica e il suo raggiungimento; le attività che la prima include, di comunanza, conoscenza, bellezza, arrecano lo stesso grado di soddisfazione del raggiungimento del bene pubblico, rendendo la partecipazione stessa alla vita pubblica un bene in sé.

L'esigenza iniziale può non nascere spontaneamente dal basso ma venire promossa da attori istituzionali. È il caso di Milano e Torino: seppur dalle interviste condotte si è resa manifesta la consapevolezza di chi vive il quartiere relativa alle sue problematiche, principalmente legate al degrado fisico di alcuni luoghi, l'esigenza di riqualificare una parte dello stesso non è stata una rivendicazione autonoma degli abitanti o della comunità scolastica.

La riqualificazione, invece, è stato l'esito di un processo guidato, attuato, ad esempio, attraverso l'organizzazione dei laboratori di Spaziopensiero, che hanno permesso agli alunni della scuola primaria Fabio Filzi di individuare un luogo su cui lavorare e proporre soluzioni per il suo miglioramento; si aggiungono gli incontri propedeutici informativi interni alla scuola organizzati da Labsus, finanziato da Fondazione Cariplo, volti a chiarire alla comunità scolastica e civica il funzionamento dello strumento pattizio, data la sua natura innovativa.

Si può dunque affermare che tale esigenza è stata fatta emergere attraverso un lavoro attuato da enti esterni alla scuola, che ha introdotto la comunità scolastica in un programma progettuale preliminarmente definito.

Nel caso di Torino, la genesi è più strutturata: le azioni del progetto Grandangolo, che nel 2022 hanno trovato una formalizzazione nel Patto di collaborazione sulla Scuola primaria Parini, si appoggiano al progetto ToNite della Città di Torino. Anche in questo caso, quindi, assistiamo ad una progettualità innescata da un attore esterno alla scuola e al quartiere, generata da un finanziamento europeo e in seguito intercettata da una figura esperta che abilita un processo.

Le logiche di attivazione della comunità che opera all'interno dell'Asilo sono differenti: non si tratta di un processo attivato dall'alto ma nato da un'esigenza generata dal conflitto.

Dalla genesi della vicenda, che risale al 2012, quando il collettivo La Balena occupa lo stabile di Vico Maffei, non assistiamo, dunque, all'azione di un attore esterno, che analizza preliminarmente il territorio, per poi indirizzare e gestire la riqualificazione; ci troviamo, piuttosto, di fronte a una comunità che si mobilia, pienamente consapevole delle proprie necessità.

L'intervento di regia esterna sarebbe stato non solo superfluo, ma anche incompatibile con il contesto di informalità, dato dall'occupazione dello stabile, che ha caratterizzato le prime fasi

dell'azione del collettivo.

3.3.2 Progettualità e attuazione

Diverse interpretazioni dello strumento pattizio

Sebbene i tre progetti analizzati rispondano alla necessità di riappropriazione e gestione di uno spazio della città, considerato “bene comune”, le tre esperienze hanno mostrato differenti funzioni che lo strumento del Patto di collaborazione può assumere e che rivelano la loro influenza sulla temporalità e lo svolgimento dell'esperienza.

27. Nonostante ciò, il caso dell'Ex Asilo Filangieri si distacca radicalmente dall'esperienza di Milano e di Torino. In questo caso non si assiste ad una collaborazione con l'amministrazione quanto invece alla rivendicazione di un diritto all'uso e alla gestione dei beni comuni.

L'atto di introduzione dello strumento giuridico, che in questo caso non è un Patto di collaborazione, quanto un riconoscimento di un Uso Civico e Collettivo Urbano, è fondativo dell'esperienza e permette di uscire da una dimensione di illegalità determinata dall'iniziale occupazione dello stabile.

28. Il più grande interrogativo, forse, è l'utenza destinataria delle nuove attività legate all'Accordo; nonostante, attualmente, la volontà di rinnovo del Patto non ha ancora prodotto scelte concrete da parte della Corvetto Street Basket Academy, e considerata le difficoltà di comunicazione con l'istituto scolastico che si sono verificate negli ultimi anni, si potrebbe ipotizzare che le iniziative coinvolgeranno non più solo le classi della primaria ma saranno ad accesso più libero, rivolte all'intero quartiere.

Osserviamo, dunque, che l'attivazione di un Patto di collaborazione può costituire l'innescio di un progetto di riqualificazione e presa in cura di uno spazio. Fornisce quindi una cornice giuridica e amministrativa per la realizzazione di interventi di trasformazione urbana. È il caso dell'Accordo di collaborazione Giardino dei Desideri e dell'Ex Asilo Filangieri²⁷.

Ancora, può essere avvertito come uno strumento facilitatore; la riduzione del carico documentale richiesto rispetto agli iter ordinari rappresenta un forte incentivo per le realtà locali a realizzare interventi sul territorio. Questi sono i ragionamenti che vengono elaborati dalla Corvetto Street Basket Academy nell'ottica di rinnovare il Patto nel giugno del 2026. Dall'intervista si evince, inoltre, come lo strumento pattizio venga prediletto per il suo ruolo di catalizzatore, in grado di superare l'isolamento dei singoli attori; rappresenta l'occasione per restaurare i rapporti con i precedenti interlocutori permettendo di unire le forze e trasformare iniziative isolate in una sinergia collettiva.

In merito a ciò, è opportuno inserire una piccola nota: in questo caso è interessante sottolineare come il Patto, dopo essere nato su volontà di una scuola, vede il suo rinnovo trascendere dall'ambito scolastico, portato avanti da un ente che ha avuto modo di osservare il suo funzionamento²⁸. Dunque, se in molti casi la via prescelta per riconoscere e rendere strutturali le attività relative a Patti di collaborazione è quella dell'inserimento di quest'ultime all'interno Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Forum Disuguaglianze Diversità 2021), nel caso del Giardino dei Desideri, dove le condizioni per portare avanti tale progettualità all'interno dell'Istituto scolastico sono ormai assenti, si fa carico della loro conduzione un ente esterno.

Ritornando alle possibili interpretazioni dello strumento pattizio, possiamo osservare come questo possa fungere da dispositivo di formalizzazione di percorsi progettuali già avviati sul territorio in forma diversa.

È il caso del lavoro di animazione sociale e riqualificazione del quartiere Aurora sviluppato nell'ambito del progetto Grandangolo. Considerata la natura temporalmente effimera dei progetti finanziati e la volontà di non disperdere il capitale sociale, i processi di identificazione attivati e la rete di azioni di rigenerazione progettate, si è approdati alla stipula di un Patto di collaborazione

(Bragaglia, Martone, Rossignolo 2023).

Il Patto si configura, dunque, non come un innesco di progettualità inedite, quanto invece, come afferma Francesco Puletti, come un “vaglio formale di una relazione quotidiana”, già strutturata all’interno territorio, che garantisce un’eredità al progetto ToNite e il riconoscimento, da parte del Comune, dell’importanza di lavorare sull’edificio scolastico.

Emerge dunque un ulteriore elemento di funzionalità attribuito al Patto di collaborazione: l’idea è quella che lo strumento pattizio possa facilitare una più diretta, e auspicabilmente proficua, negoziazione con la Circoscrizione. Il Patto di collaborazione ha del resto consentito al Politecnico di Torino di aprire lo spazio fisico gestito da AuroraLAB all’interno della scuola Parini.

Cittadini attivi e filantropia organizzata

La figura cardine dei processi analizzati è quella dei “cittadini attivi”; tale soggetto si relaziona con la Pubblica Amministrazione, seconda figura che completa il dualismo che i Patti di collaborazione implicano, all’interno di un’ottica in cui entrambi i soggetti rinunciano a comportamenti tipici: da una parte l’utente non aderisce più alla logica del *demanding* descritta da Ianira Vassallo come una dinamica in cui il cittadino si limita a richiedere o rivendicare un servizio, dall’altra, il Comune non delega totalmente il cittadino per sgravarsi di un onere (Micciarelli 2021).

In questo scenario, la scuola si pone come infrastruttura sociale in grado di convogliare energie che vanno oltre la funzione educativa dell’istituzione scolastica. Tuttavia, i casi esposti mostrano due modelli di coinvolgimento delle famiglie che si rifanno, da una parte, alla natura spontanea della partecipazione, dall’altra, alla necessità di un procedimento più strutturato.

Un coinvolgimento dei genitori che fa affidamento ad uno spirito volontaristico, soprattutto in contesti fragili come Corvetto ed Aurora, ha dimostrato, nel caso dell’Accordo del Giardino dei Desideri, di faticare a generare un esito positivo, poiché manca una reale strutturazione del coinvolgimento.

Al contrario, a Torino, grazie alla mediazione del laboratorio annuale del Politecnico, il dialogo con le famiglie è stato facilitato e dotato di momenti precisi di interazione e coinvolgimento che hanno permesso scambi di informazioni utili per AuroraLab per intercettare istanze e bisogni del territorio.

I Patti di collaborazione si arricchiscono, inoltre, di realtà associative, la cui partecipazione è generalmente delegata all’organizzazione e gestione di determinate attività (sportive, divulgative, artistiche, culturali...) ma coinvolte nella co-progettazione dello strumento pattizio nella sua totalità. La maggior parte degli enti che partecipano alle esperienze appartengono ad associazioni e gruppi informali, con un *background* di interesse che spazia dalla produzione e linguaggio artistico, allo sport, alla cultura e inclusione sociale, con un forte indirizzamento, nel caso napoletano, verso la divulgazione e l’attivismo politico.

Tra gli attori partecipanti ai Patti di collaborazione analizzati hanno ampia rilevanza figure esper- te rappresentate dal sapere accademico, nel caso di Torino, e dall'associazione di promozione so- ciale Labsus per il caso milanese. L'ingaggio di queste figure non avviene, come spesso accade, per far fronte alla dimensione tecnica di un bando (studio di fattibilità, monitoraggio, valutazione ecc.) (Caselli 2020), ma, come già affermato, il sapere esperto sembra agire a priori, costituendo le condizioni necessarie per l'innescare delle progettualità.

È però necessario evidenziare un'importante distinzione tra le due realtà. L'università, nella sua azione di Terza Missione, si riconosce nel ruolo di "attore intermediario", capace di coalizzare e coordinare reti di innovatori sociali per orientarli su traguardi condivisi, intercettando al contem- po i fondi e i supporti istituzionali necessari a sostenerne i progetti (Bragaglia 2024). Nonostante questa modalità di azione possa apparire in gran parte sovrapponibile a quella di Labsus, è im- portante ribadire la natura situata della ricerca universitaria in questione, che agisce nella sua città di appartenenza.

Infatti, se da un lato va riconosciuto il ruolo cruciale di Labsus nella diffusione dei Patti di collabo- razione in Italia, a partire dal primo regolamento prototipale a Bologna nel 2012 fino al supporto per l'adozione dello strumento a Milano nel 2019, dall'altro non va dimenticato che si tratta di un attore esterno al territorio, non radicato in alcuna città, sostenuto dal finanziamento di Fonda- zione Cariplo.

Queste dinamiche sollevano diversi interrogativi sul reale grado di conoscenza che un ente ester- no può sviluppare nei confronti di uno specifico contesto locale. Nonostante Labsus abbia tentato di intercettare il tessuto sociale locale attraverso la Rete Corvetto, resta da chiedersi se tale inte- razione sia sufficiente a comprendere a fondo le reali specificità di un quartiere. Al contempo, la distanza del soggetto esterno presenta un risvolto positivo: l'essere portatore di una prospettiva differente e di una visione d'insieme; ciò può essere utile per evitare che le problematiche di quartiere vengano esaminate sempre attraverso le medesime lenti interpretative e che si smar- risca la visione di obiettivi di più ampio respiro a causa di un'eccessiva concentrazione sulle micro-dinamiche di quartiere.

Collegato a Labsus, emerge, infine, un altro attore cruciale: le fondazioni. L'osservazione dei ruoli che le fondazioni assumono in progettualità di questo genere ci dà importanti suggerimenti sull'evoluzione delle politiche di welfare pubblico.

L'Italia ha assistito ad una crescita esponenziale del numero di Fondazioni di origine bancaria (Fob): circa 5000 fondazioni in soli vent'anni, dal 1999 al 2019 (De Leonardis 2025) (Fondazione Cariplo nasce qualche anno prima, nel 1991); il potere economico di quelli che sono, di fatto, attori della finanza, legittimizza la loro importanza anche a livello politico in ambito, soprattutto, di politiche pubbliche (*ibidem*). E così, tra pubblicazioni di bandi e progetti triennali, negli anni le Fob hanno sostenuto cooperative sociali e associazioni, garantendo la loro sopravvivenza ma non un cambiamento del reale (*ibidem*). A supplemento della perdita della protezione sociale pubblica, le Fob hanno agito in diversi campi, quali la promozione culturale, l'inclusione sociale,

l'*housing* sociale, supporto alle fragilità, fino ad arrivare, intrecciandosi direttamente con questa trattazione, al tema della rigenerazione di quartieri, con, ad esempio, il programma Lacittàintorno, citato nell'esperienza del Giardino dei Desideri.

La dimensione relazionale del sapere tecnico

Il sapere degli esperti non è mai neutro: porta con sé modelli teorici, strumenti operativi, di valutazione e procedure frutto di specifiche rappresentazioni del reale e di ciò che viene ritenuto possibile (Caselli 2020). Di conseguenza, la definizione del problema, che costituisce già di per sé una decisione (De Leonardis 2025) e della sua risoluzione derivano da tale postura.

Le difficoltà sorgono quando quest'ultime si scontrano con una realtà che non sempre riflette le descrizioni ed aspettative dall'attore esterno.

Nelle esperienze analizzate osserviamo un tentativo di ridefinire questo modello di intervento: la figura dell'esperto nei Patti di collaborazione presi in esame sembra delineare una prassi specifica, basata sulla volontà di inserirsi in maniera progressiva all'interno delle dinamiche territoriali preesistenti, prima di avanzare nuove proposte progettuali.

Questo approccio appare evidente nell'esperienza torinese; Francesca Bragaglia riporta che ancora prima della firma del Patto di collaborazione e il partenariato del progetto ToNite, il fermento sociale che caratterizzava il quartiere Aurora si è convogliato all'interno di un coordinamento sorto per rispondere alle esigenze della pandemia, nominato Coordinamento Aurora 2020; in questo contesto AuroraLAB, parallelamente al progetto Grandangolo, ha saputo inserirsi assumendo un ruolo di capofila all'interno di una rete già assodata.

Una dinamica simile è rintracciabile nell'operato di Labsus a Milano dove, come riferito da Elena Taverna, nelle fasi iniziali del suo operato ha preso parte alla Rete Corvetto, coordinamento delle realtà informali e del Terzo Settore attive nel quartiere.

Questi esempi suggeriscono una riflessione di carattere più generale sul metodo di intervento di figure esperte: così come constatato da Bragaglia, l'inserimento di soggetti esterni all'interno di reti di quartiere consolidate permette di innescare una dinamica di riconoscimento reciproco. Da un lato, l'esperto contribuisce alla costruzione della rete; dall'altro, l'essere riconosciuto come attore locale, appartenente a tale ecosistema territoriale, gli permette di ottenere una conoscenza specifica del territorio e delle sue criticità e, contemporaneamente, gli conferisce un certo rilievo e la legittimità di agire sul territorio stesso, quindi conoscere le progettualità e gli interessi in atto, intercettare in maniera più diretta le adesioni.

Questa specifica metodologia d'inserimento suggerisce che l'accettazione sociale dell'esperto sia il risultato di una precisa strategia di legittimazione dal basso. L'integrazione preventiva nelle trame relazionali del quartiere potrebbe essere una buona strategia per fare in modo che la figura tecnica smetta di essere percepita come un agente esterno, evitando così il rischio di

opposizioni o rivendicazioni da parte degli attori locali storici.

Si delinea quindi una postura del sapere tecnico che non mostra alcuna volontà di sostituirsi alle persone destinatarie dei servizi ricorrendo a soluzioni standardizzate e calate dall'alto. L'intervento si sposta verso una dimensione relazionale che abilita la marginalità per esplorare nuove opportunità, attivare potenzialità inesprese, responsabilità e capacità degli attori coinvolti (Mornioli, Scancarello 2025).

La mutabilità del capitale sociale

La stabilità degli attori coinvolti e, in particolare, la presenza di personalità impegnate e propense a scambi e sinergie, appare come un elemento in grado di determinare il successo e la continuità temporale dei progetti attivati (Forum Disuguaglianze Diversità 2021).

Il capitale sociale attivato dai Patti di collaborazione richiede investimenti continui per assicurare il suo mantenimento (Bagnasco *et al.* 2001); il limite intrinseco dei Patti risiede dunque nella loro estrema dipendenza dal capitale umano e dalla continuità delle *vision* soggettive.

La motivazione più accreditata riguardante la cessazione delle attività presso l'Istituto di Corvetto fa luce su tale questione, che riguarda trasversalmente tutte le esperienze legate ai Patti di Collaborazione.

Le attività legate al Giardino dei desideri sono cessate in seguito al cambio di dirigenza scolastica, la nuova figura dirigenziale non sembra avere creato un clima favorevole al continuo dell'esperienza. Come testimonia Ianira Vassallo, ciò dimostra la dipendenza di queste esperienze a singole figure, per cui lo strumento pattizio, non essendo uno strumento politico o pervasivo, non può garantire una continuità di visione sul tema; quest'ultima rimane legata alla sensibilità dei singoli attori coinvolti.

Aderendo a questa logica, nonostante tali strumenti abbiano attivato progetti in territori connotati da grandi criticità, la loro riuscita sembra richiedere una propensione sociale e organizzativa preesistente. Si delinea quindi una possibile predisposizione all'attivazione di tali strumenti solo dove il tessuto locale è già strutturato, mostrandoci una corrispondenza tra l'efficacia del dispositivo e i contesti con maggiori risorse.

Ruoli dell'attore pubblico

La disposizione di strumenti pattizi quali i Patti di collaborazione e Dichiarazioni d'uso civico da parte dell'attore pubblico sembra avere alla base il tentativo di capovolgere le dinamiche proprie del "trattamento amministrativo del bisogno" elaborato da Tosi (1989), determinato dalla difficoltà delle istituzioni di cogliere le specificità dei luoghi e della comunità; in questa prospettiva la comunità viene intesa come portatrice di bisogni standardizzati e dunque beneficiaria passiva di un servizio attinto da un sistema di produzione di "risposte" autoreferenziale ed esterno (*Ibidem*).

In risposta a ciò, tali strumenti pattizi permettono di riconoscere il problema non come qualcosa di oggettivo e unico (Fareri 2009), interpretandolo invece come l'oggetto di una progettualità capace di innescare processi di produzione sociale di "pubblico" in percorsi costruttivi che favoriscono lo sviluppo di contesti critici e condivisi di interazione progettuale (Cellamare 2011).

Dunque, le tre esperienze prese in esame testimoniano, in maniera trasversale, un indirizzamento ed affinamento di lavoro delle politiche urbane verso un maggiore riconoscimento di processi orizzontali di gestione dei "beni comuni". Tuttavia, emerge come la scelta dello strumento giuridico rimanga espressione di una precisa volontà politica che determina la qualità, la durata e la resilienza del rapporto con la Pubblica Amministrazione.

Mentre a Milano e Torino il riconoscimento dell'esperienza da parte dell'Amministrazione avviene attraverso il Patto di collaborazione, che definisce il rapporto con essa entro limiti temporali e normativi definiti (le esperienze hanno origine e, nel caso del Giardino dei Desideri, anche termine, unicamente nel periodo di vigenza) la Dichiarazione d'uso civico e collettivo urbano adottata a Napoli per l'immobile in Vico Maffei definisce delle dinamiche che si collocano su un piano di autonomia e durata differente.

L'esperienza napoletana dell'Ex Asilo Filangieri si distacca dai casi del nord non solo per l'origine conflittuale legata all'occupazione, ma per la natura stessa della relazione con la Pubblica Amministrazione. Il conflitto non è generato solo dall'iniziale occupazione dell'immobile da parte del collettivo La Balena, ma anche da uno scontro ideologico che si oppone ad un controllo istituzionale eccessivamente dirigistico.

Le azioni intraprese dalla comunità hanno avvalorato retoriche spesso antagoniste nei confronti degli attori istituzionali, nella prospettiva di promuovere modelli alternativi di produzione della città, ponendosi al di fuori delle pratiche di mercificazione degli spazi, e cercando di riproporre funzioni sociali al di sopra delle logiche di rendita e profitto (Cellamare, Cognetti 2014). È in questo senso che Ota De Leonardis (2025) parla di movimenti istituenti, ossia movimenti che, incarnando il dualismo "movimento versus istituzione" producono nuove norme e cambiamenti istituzionali, in questo caso riconducibili alla creazione dello strumento della Dichiarazione d'Uso Civico e Collettivo Urbano. Ci si incontra quindi in uno "spazio intermedio", o meglio, "luogo terzo" (De Leonardis 2025: 83), tra un collettivo dal basso più o meno autorganizzato e l'attore pubblico interlocutore.

Quest'ultimo trova una sua postura: "regola ritraendosi" (Romano 2016:8), riconoscendo ai cittadini la gestione delle progettualità legate allo spazio dell'immobile, e limitandosi, al tempo stesso, al ruolo di moderatore. Tale ruolo si esplicita nella risoluzione di eventuali controversie nell'applicazione del regolamento o tra i partecipanti, nel tentativo di garantire un'organizzazione paritaria orizzontale della pratica (Romano 2016).

Figure di mediazione con l'attore pubblico

La mediazione con l'attore pubblico richiede competenze e forme di linguaggio istituzionale (e anche tempo, spesso dilatato dalla lentezza burocratica), che non tutti gli attori che partecipano ai processi innescati dai Patti di collaborazione possiedono.

I casi esaminati mostrano come la presenza di mediatori che possiedono un certo riconoscimento, anche in ambito istituzionale, dunque, in grado di innescare un dialogo con l'Amministrazione, spesso proficuo, influenzi notevolmente le opportunità di cui le esperienze possono usufruire.

L'intervista a Elena Taverna relativa all'esperienza del Giardino dei Desideri mette in luce il ruolo di Labsus come mediatore tra la comunità e l'attore pubblico, capace di raccordare le istanze della scuola e degli uffici comunali.

Ciò è stato facilitato dall'attività di formazione, rivolta alla Pubblica Amministrazione e alla comunità scolastica, di uno strumento di cui ancora non c'erano riferimenti nel territorio comunale.

Anche dall'intervista a Francesca Bragaglia e Francesco Puletti emerge come la relazione con il Comune di Torino non sia diretta tra cittadini e amministrazione, ma sia fortemente strutturata attorno all'università. La stessa presenza di un'istituzione quale il Politecnico di Torino può essere ritenuta portatrice di garanzie per la Pubblica Amministrazione. È necessario anche ricordare la già assodata alleanza tra il Politecnico e il Comune, siglata attraverso il progetto ToNite.

Nonostante il rapporto con il Comune venga attualmente definito proficuo, anche i soggetti dotati di una solida legittimazione istituzionale devono far fronte a quello che viene riconosciuto come uno dei maggiori limiti di tale dialogo: la lentezza burocratica. Questa criticità emerge con forza nell'intervista a Puletti e Bragaglia, dove quest'ultima sottolinea come i tempi eccessivamente dilatati abbiano condizionato l'intero iter di approvazione del Patto.

Si evidenzia dunque uno scollamento tra il riconoscimento formale delle figure coinvolte e l'effettiva fluidità dei processi amministrativi, che rischiano di frenare anche le iniziative apprezzate dal Comune.

Considerato il ruolo del Comune di Napoli come garante di una governance collaborativa, il rapporto della comunità attiva all'interno dell'Asilo e il Comune può considerarsi disintermediato: Lucarelli, in quanto primo Assessore ai Beni Comuni e alla Democrazia partecipativa del Comune di Napoli²⁹, esprime diffidenza verso la "proceduralizzazione della partecipazione" e i "facilitatori", ritenendo che l'autogoverno debba avere la forza di regolarsi da solo.

Analizzando tale interlocuzione più da vicino, dall'intervista a Cesare Di Transo e Maria Francesca De Tullio, l'assenza di una gerarchia all'interno delle dinamiche dell'Asilo si riflette nel rifiuto, da parte di quest'ultimo, della formazione di una delegazione prestabilita tenuta a partecipare ai momenti di interlocuzione istituzionale. La formazione di gruppi di cittadini che contribuiscono alla vita politica dell'Asilo all'interno del Tavolo dedicato, quello dell'autogoverno, come per ogni dinamica dello spazio è libera e spontanea.

29. Attualmente professore ordinario di Diritto costituzionale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.

30. Questa dinamica appare perfettamente sovrapponibile alle vicende che hanno interessato lo sgombero del centro sociale Askatasuna a Torino. La sopravvivenza di queste esperienze risulta drasticamente dipendente dalla direzione politica vigente, dal suo grado di riconoscimento e accettazione della valenza sociale di supporto alla cittadinanza di questi mondi e dalla rinuncia al voler disinnescare la natura radicale e di produzione di dissenso che li caratterizza.

31. In riferimento a ciò, il Regolamento per la gestione condivisa e la rigenerazione dei beni comuni urbani della città di Torino n. 391 presenta, tra i principi generali, quello di non surrogazione, volto a far sì che la partecipazione dei cittadini alla cura dei beni comuni non legittimi in alcun caso il disimpegno dell'ente pubblico, il quale rimane pienamente vincolato all'assolvimento dei propri obblighi e alla regolare fornitura delle prestazioni e servizi alla collettività.

32. Si vedano le vicende esposte al punto 3.1 legate al Regolamento per l'amministrazione dei beni comuni della città di Torino, che non permette l'attivazione di Patti di collaborazione presso gli impianti sportivi.

Dipendenza dalla volontà politica e depoliticizzazione

L'intervista a Lucarelli mette in luce un elemento critico del modello di regolamentazione dell'amministrazione dei beni comuni: la dipendenza dalla volontà politica.

Nel caso napoletano, con il cambio di amministrazione (Giunta Manfredi), l'Asilo avverte l'incombente di nuove delibere che, dalla loro prospettiva, sembrano voler reintrodurre logiche economicistiche e di messa a reddito del patrimonio, in contrasto con la filosofia dei beni comuni. Nel caso in cui, con l'introduzione di un Regolamento per l'amministrazione condivisa dei beni comuni, non venga più riconosciuta la "redditività sociale" come parametro valido, la nuova Amministrazione ha il potere di revocare o svuotare l'esperienza³⁰. La relazione tra la comunità dell'Asilo e l'attore pubblico, dunque, da collaborativa rischia di tornare conflittuale.

Questo tema viene ulteriormente approfondito nell'intervista agli attivisti dell'Asilo: la principale critica che muovono contro la volontà del Comune di fornire alla città di Napoli un Regolamento per l'amministrazione condivisa dei beni comuni riflette il timore di un'"amministrazione delegata" (Cellamare 2019:18), fenomeno che scaturisce dalla labilità dei confini tra interesse pubblico e privato³¹.

Mentre Cesare Di Transo e Maria Francesca De Tullio, infatti, denunciano il rischio che il Comune deleghi totalmente alla cittadinanza la riqualificazione di un'area pubblica della città, per poi sottoporre la stessa ad una vendita, il tema si può estendere, in maniera trasversale, a tutte le esperienze legate a questo genere di strumento pattizio; si fa riferimento alla possibilità che tali pratiche, da cui deriva un'erogazione di servizi, possano, in alcuni casi, essere ridotte a dispositivi di compensazione di carenze della pubblica amministrazione (Cellamare 2019).

È possibile ricollegare a ciò la scelta delle amministrazioni comunali di rendere solo determinati elementi urbani oggetto di riqualificazione dal basso attraverso Patti di collaborazione³². Se si assume che gli spazi aperti e le aree verdi vengono "concessi" alla cura dei cittadini perché meno appetibili per il mercato privato, allora il Patto di collaborazione rischia di trasformarsi in una delega di manutenzione per luoghi che l'ente pubblico non ha più le risorse, o l'interesse economico, di gestire direttamente.

L'impegno per la sostenibilità di questi spazi viene dunque affidata alla figura dell'individuo "attivo": in un contesto dominato dal modello economico e ideologico del neoliberismo, l'individuo non sembra dedicarsi agli affari pubblici semplicemente per la ricerca della felicità pubblica, deluso da esperienze di consumo privato (Hirschman 1983), ma la convergenza tra privatismo e privatizzazioni genera un'etica del dovere individuale che spinge l'individuo a stringere un legame di mutua responsabilità verso la propria comunità (Caselli 2020), trasformando questioni istituzionali in questioni di coscienza (De Leonardis 2025). L'opera di depoliticizzazione attuata dall'attore pubblico trova quindi terreno fertile in più declinazioni di questa personale moralità, individuale e civica; una di queste si esplicita attraverso scelte ed impegni inquadrati nell'ambito, appena descritto, di rigenerazione urbana.

Spazi risignificati

Gli spazi oggetto di progetti di riuso e cura rientrano in determinate categorie individuate da Cognetti e Calvaresi (2023) che possono essere applicate trasversalmente ai contesti interessati da tali azioni; si tratta di “spazi in bilico”, come l’Asilo, per anni abbandonato e successivamente occupato dal Collettivo La Balena, “spazi di scarto”, come il parco di Via Ravenna, che rientra in tale categoria per essere un’area pubblica di ridotte dimensioni soggetta a scarsa manutenzione e decoro urbano, e “spazi micro”, in cui rientrano gli spazi pertinenziali alla scuola Parini a Torino, oggetto di progetti di urbanistica tattica guidati da AuroraLab, che si configurano come spazi interstiziali di dimensioni ridotte che però hanno un’incidenza sulla vita di quartiere.

Appare essere un elemento ricorrente la scala ridotta dell’oggetto di riqualificazione che determina dunque una maggiore comprensione e “maneggiabilità” dello stesso (Moro 2020:40); ciò facilita l’avvicinamento di soggetti non esperti, che possono curare la trasformazione dello spazio dalla fase di ideazione a quella di realizzazione e gestione.

Se, da un lato, questi spazi possono essere formalmente classificati in maniera eterogenea a seconda del loro aspetto, dall’altro ricadono tutti nella stessa categoria di spazi “in potenza” (Moro 2020: 26), il cui riutilizzo, dato all’interpretazione che se ne dà, può, da una parte rifiutare il significato potenziale, non facendovi corrispondere l’uso conferitogli con quello che era previsto in origine, come nel caso dello stabile appartenente al convento di San Gregorio Armeno, che rifiuta la sua destinazione a sede del Forum delle Culture, oppure mettere “in atto” il significato, come nel caso degli spazi pertinenziali alle scuole di Milano e Torino, la cui funzione di gioco e incontro è stata riattivata e potenziata.

Come mostrano le tre esperienze in questione, la risignificazione di questi spazi può avvenire attraverso diverse leve, che in alcuni casi si intersecano: l’intervento estetico-materiale, l’azione pedagogica e la rivendicazione politica.

La fase finale di questo processo di risignificazione amplia la scala di attori coinvolti, permettendo agli abitanti dell’intero quartiere di ottenere una nuova prospettiva sullo spazio, attraverso la partecipazione agli eventi che animano il calendario di attività promosse dai Patti.

La partecipazione a eventi di questo genere³³ conduce ad una sovrapposizione, all’interno dell’immaginario comune, di immagini di incontro, festa, apprendimento, svago, con quelle precedenti di abbandono e degrado (Inti 2014).

Dunque, seppur il miglioramento della percezione di sicurezza di tali spazi e la creazione di un’identità condivisa dei luoghi era obiettivo specifico portato avanti dalle iniziative di Grandangolo, nell’ambito del progetto ToNite, può sicuramente essere considerato esito di tutte le iniziative correlate alle esperienze analizzate.

33. Sono, ad esempio, il Festival Abbraccia la Meraviglia, l’iniziativa “Piccoli patti crescono al Giardino dei Desideri” a Milano, la “Festa dei Vicini 2022” e le iniziative promosse all’interno del progetto Grandangolo, che hanno coinvolto gli spazi interni ed esterni della scuola Parini di Torino, insieme a tutte le attività che hanno sede all’interno dell’Ex Asilo Filangieri.

Il superamento della “città procedurale”

Come emerge dall'intervista a Ianira Vassallo, spesso i Patti di collaborazione vengono interpretati come strumenti di pacificazione sociale: le condizioni iniziali, che risiedono in quelli che Paba definisce “contested spaces”, ossia spazi pubblici contesi dove la trasformazione urbana si destreggia tra più modalità di utilizzo, aspirazioni collettive e traiettorie di vita individuali (Paba 2002), non sono favorevoli ad assimilare questi strumenti a tale funzione.

Ribaltando l'assunto iniziale, potremmo invece definirli come elementi di potenziale conflittualità. Quest'ultima si esplicita in due direzioni: da una parte si tratta di un conflitto che inevitabilmente si crea (e si deve cercare) attraverso forme di confronto attivo, che conduce gli attori ad affinare la definizione delle loro posizioni, la ricerca di ulteriori risorse e l'articolazione delle definizioni del problema (Fareri 2009); dall'altra nella produzione di un'idea alternativa alla città del consumo influenzata dalla pressione del mercato e degli interessi economici che guidano la sua trasformazione (Cellamare 2019).

In questo secondo caso, le esperienze che scaturiscono dai Patti di collaborazione possono essere assimilate a forme di critica alla città neoliberista, fondata sulla privatizzazione e sulla trasformazione della città stessa in merce.

La progressiva eliminazione della capacità progettuale richiesta agli abitanti della città è il prodotto di queste dinamiche, che indicano rigidamente a chi viene affidata la costruzione e il conseguente controllo di porzioni più o meno ampie della città (Cellamare 2019).

Sono dinamiche ampiamente approfondite attraverso le riflessioni e le iniziative dell'Ex Asilo Filangieri³⁴ ed esternalizzate, durante l'intervista, da Cesare di Transo e Maria Francesca de Tullio, che denunciano l'eccessiva funzionalizzazione di ogni spazio della città.

Le possibilità di cambiamento testimoniate dalle esperienze analizzate si dimostrano possibili in spazi urbani ridotti, quali interstizi e spazi residuali, soggetti a pratiche di riuso e riadattamento (Calvaresi, Cognetti 2023). L'occupazione e la gestione dal basso di questi spazi permette di sviluppare un modello di vivere la città alternativo, dove gli abitanti tornano ad essere agenti attivi del cambiamento territoriale.

Per quanto riguarda l'eccessiva funzionalizzazione che colpisce tutti gli spazi della città, la risposta offerta da questo genere di esperienze è data anche da un'architettura leggera e reversibile che risponde bene a queste condizioni. L'assenza di destinazioni funzionali rigide permette allo spazio di evolvere insieme ai bisogni della comunità, garantendo una maggiore resilienza rispetto ai cambiamenti politici e sociali.

L'urbanistica tattica, prevista nell'ambito del progetto sugli spazi pertinenziali alla scuola Parini di Torino, e l'uso di arredi mobili, che popolano gli spazi dell'Asilo, sono strumenti coerenti con questa visione di una città non strutturata e predefinita.

L'utilizzo di questo genere di arredi e l'espletarsi di pratiche di urbanistica tattica introducono a una riflessione anche sulla temporalità di questi interventi. In alcuni casi può rimanere una traccia degli stessi (Moro 2020), si pensi agli oggetti di arredo collocati nel Giardino dei Desideri,

34. Si fa riferimento ai progetti esposti nelle pagine precedenti, riguardanti la caccia al tesoro che ha introdotto i ragazzi dell'Istituto Casanova al tema della commercializzazione degli spazi del quartiere e al progetto fotografico che ha indagato il tema della gentrificazione del centro storico.

quali le sedute, le fioriere e la rete di protezione del campo; allo stesso tempo, le azioni di pittura che hanno vitalizzato i muri e il marciapiede antistante alla scuola Parini hanno inevitabilmente una scadenza.

L'attuazione del principio di Redditività Sociale

La seguente sezione evidenzia le derivazioni che implica il termine “sostenibilità”; i casi evidenziati mostrano come in esperienze di questo genere non sia un concetto meramente finanziario, ma derivante dall'interazione tra capitale sociale, volontà politica e sistema giuridico.

Il termine “sostenibilità” assume connotazioni che divergono dalle logiche di mercato: se in un'impresa privata la sostenibilità è la capacità di generare ricavi superiori ai costi, è invece possibile applicare a tutte le esperienze di questo genere la teoria che muove le logiche finanziarie che sorreggono il sistema dell'Asilo di Napoli, sintetizzate nel concetto di “redditività sociale”.

Come spiega Lucarelli, si parla di “redditività sociale” per fare riferimento ad un valore immateriale (coesione, sicurezza, cultura, contrasto alla povertà educativa) che giustifica l'investimento economico a fondo perduto da parte del Comune e che è maggiore nel caso in cui il bene insista in zone fragili della città, caratterizzate da disagio economico, sociale, culturale, dove i servizi sono scadenti, dove c'è un alto tasso di delinquenza o di criminalità.

Questa definizione teorica, dunque, può essere applicata anche ai principi che regolano i Patti di collaborazione, dove il ruolo del Comune è ben definito: sia nell'Accordo di collaborazione Giardino dei desideri, che nella Dichiarazione d'Uso Civico e Collettivo Urbano dell'Asilo (Comune di Milano 2023, L'Asilo 2015) è previsto l'onere da parte dell'attore pubblico della manutenzione degli spazi e la loro pulizia³⁵.

Nell'esperienza milanese, forme di investimento da parte del Comune si sono spesso configurate come impegni disattesi: dalle parole di Taverna si apprende come il ripristino della rete di protezione dello spazio del Giardino dei Desideri e la tinteggiatura del campo non hanno beneficiato dell'intervento pubblico inizialmente previsto. La realizzazione di queste opere, invece, è stata resa possibile grazie all'intervento di Cartoon Network, coinvolto attraverso la mediazione di Brand for the City.

Nel caso dell'Asilo, un impiegato comunale si occupa dell'apertura e chiusura giornaliera dell'immobile. Il sostenimento economico rivolto all'Asilo si riconosce come più strutturato, poiché l'Amministrazione si assume gli oneri di gestione: il Comune assicura il pagamento delle utenze ma la pulizia dei locali rimane inattuata, nonostante, come si apprende dalle parole di Di Transo e De Tullio, venga da anni finanziata dalla Città.

Tutte queste inadempienze svelano una scissione tra l'intento politico (Patti di collaborazione e Dichiarazione d'Uso Civico) e l'inefficienza operativa dei settori tecnici, dove la mancanza di fondi o la complessità burocratica rendono la collaborazione un percorso a ostacoli.

Attestata l'impossibilità di ricevere finanziamenti diretti da parte del Comune e considerato che lo spazio oggetto dei Patti non può ospitare attività a scopo di lucro, spesso i firmatari devono

35. Nel documento del Patto di collaborazione sulla scuola Parini di Torino, invece, si apprende come l'apporto finanziario del Comune sia limitato alla concessione di beni strumentali in comodato d'uso e l'impiego di personale per lo svolgimento delle attività.

ricorrere a raccolte fondi autonome o partecipare a bandi terzi.

La considerazione che ne deriva è che tali strumenti pattizi, se non sostenuti da capitoli di spesa specifici, rischiano di caricare sui cittadini oneri eccessivi e, per attenuare ciò, disperdere parte delle loro energie e tempo in attività di *fundraising*, come è avvenuto con l'intercettazione di Cartoon Network nel caso del Giardino dei Desideri.

L'esito previsto di questa operazione è un'iniquità nella distribuzione delle risorse dei privati verso chi è in grado di affrontare tale ricerca, chi possiede le conoscenze tecniche e normative e chi è in grado di attrarre sponsor, lasciando indietro i progetti meno appetibili dal punto di vista mediatico.

3.3.3 Esiti e implicazioni sul territorio

Capacitazione e apprendimento civico

Un esito trasversale prodotto dalle tre esperienze riguarda il potenziamento delle competenze civiche dei partecipanti. Questo processo di apprendimento non è da considerarsi unicamente come esito, spesso si tratta di competenze possedute dagli individui *ex-ante* (Cognetti 2014), ma è da intendersi come presupposto stesso per la sostenibilità dei Patti e la capacità di partecipare alla vita pubblica, per cui sono necessari talenti quali trattare con le persone e parlare in pubblico (Hirschman 1983), ma anche, nel pratico, redigere cronoprogrammi, interagire con l'amministrazione, coordinare le pratiche per la gestione di suolo pubblico.

L'assenza di una società "capacitata" conduce inevitabilmente alla retrocessione dell'esperienza legata allo spazio, dunque al ritorno dello stesso alla sua precedente condizione di sottoutilizzo o degrado.

Seguendo la riflessione di Paolo Cottino (2009), la capacitazione è intesa come un processo in cui il legame indissolubile tra azione e apprendimento di nuove capacità si alimenta del rapporto con il contesto per espandere le competenze esistenti, mirando a soddisfare interessi collettivi e a intercettare domande sociali ancora inevase attraverso l'agire pratico.

Nelle tre esperienze analizzate questo apprendimento avviene in due direzioni: da una parte, attraverso la sedimentazione del capitale sociale (Inti 2014), generato dallo scambio quotidiano che avviene tra vissuti, competenze, discipline proprie dei partecipanti al processo; dall'altro, la trasformazione dello spazio implica il sorgere di competenze che permettono di sviluppare nuove abilità di gestione e risoluzione di problemi e conflittualità. In questa prospettiva, la città smette di essere un insieme di servizi erogati, ma diventa un'arena in cui la comunità apprende il linguaggio della corresponsabilità e della partecipazione.

È in questo senso che Nussbaum (2011, in Cognetti 2014) parla di "capacità combinate", che combinano capacità interne (proprie del soggetto, fisiche e mentali), con le condizioni esterne, e dunque si esprimono attraverso l'equilibrio tra l'espressione di sé e uno scambio con l'ambiente esterno, attraverso cui viene misurata la propria capacità di decentrarsi e la forza di combattere

inerzie e contrapposizioni (Calvaresi, Cognetti 2023).

La palestra per praticare questo scambio è costituita dagli “enabling space”, campi relazionali dinamici che portano con sé prospettive di fiducia e collaborazione, ma anche di esplicitazione del conflitto e produzione di nuove conoscenze e competenze (Cognetti 2018). È quindi possibile identificare questi spazi come luoghi per l'esercizio della “capacità di aspirare” teorizzata da Appadurai (2011), intesa come la capacità di formulare ipotesi e contestazioni rispetto al futuro e, al tempo stesso, avere coscienza dei nessi tra bisogni concreti, contesti intermedi e norme generali, tra aspirazioni e risultati.

La capacità di aspirare è quindi anche capacità politica, contribuisce alla definizione di sé stessi e della propria situazione, alimentando la coscienza pubblica e dunque influenzando le sue azioni (De Leonardis 2011).

Come dimostrano le esperienze prese in esame, questi processi possono avvalersi di forme di competenza tecnica, esperta, più o meno preminenti. Ciò trova conferma anche nella riflessione di Paolo Cottino (2009), per cui la validità del processo non è intaccata dalla presenza del sapere esperto, anche proveniente da una figura esterna al processo.

Allo stesso modo, anche alle istituzioni vengono richieste nuove capacità per muoversi ed agire in processi orizzontali e di discussione, all'interno dei quali il soggetto pubblico si configura come uno degli attori, al pari degli altri (Cognetti 2014).

La postura assunta dall'attore pubblico all'interno dei processi che regolano l'Asilo, ad esempio, per cui Lucarelli parla di una “potenza spontanea di autoregolamentazione”, dà atto di un'accettazione, da parte della pubblica amministrazione, di nuove configurazioni in termini del proprio coinvolgimento.

La permanenza delle alleanze territoriali

La permanenza delle alleanze territoriali si manifesta come un'eredità significativa dei Patti di collaborazione, determinata da relazioni territoriali capaci di sopravvivere alla conclusione delle singole progettualità.

Ciò assume ancora più valore all'interno dei quartieri delle tre città in questione che presentano un forte tessuto associazionistico, che nel caso di Milano viene descritto da Di Bella e Venegoni come frammentato ed autoreferenziale, nonostante la partecipazione delle associazioni locali nella Rete Corvetto.

Dopo un primo esito positivo legato al primo Patto di collaborazione, la struttura del secondo, firmato nel 2023, non ha garantito la coesione della rete, di cui viene denunciata la mancata reperibilità e comunicazione tra i partner.

A denunciare ciò è Giovanni Venegoni, che fornisce un esempio in tal senso. Nel 2025 la Corvetto Street Basket Academy ha ricevuto un ingente finanziamento, finalizzato alla realizzazione di una serie di attività sul territorio; pur avendo cercato di ingaggiare gli altri pattisti attraverso il Patto di collaborazione attivo, non è stata recepita alcuna risposta.

Solo mettendosi in comunicazione con loro attraverso la Rete Corvetto, di cui le associazioni firmatarie fanno parte, c'è stato un riscontro. La sentenza finale di Venegoni è perentoria: *"come Patto ha perso la sua funzione. Non sta funzionando come strumento di lavoro e di ingaggio delle associazioni sul territorio"*.

Nonostante ciò, l'esperienza milanese offre un caso di studio emblematico su come il capitale sociale generato possa trascendere la validità degli accordi e trasformare una collaborazione temporanea in una cooperazione strutturale e radicata nel quartiere. Dall'intervista rivolta a Di Bella, si evidenzia, infatti, come uno dei lasciti del Patto sia stata la creazione di rapporti diretti e informali, resistiti alla fine della progettualità dell'accordo.

4. PATTO EDUCATIVO DI COMUNITÀ

I Patti educativi di comunità si configurano come una categoria speciale di Patti di collaborazione; entrambi gli strumenti esprimono l'assunzione condivisa di responsabilità da parte dei cittadini su aspetti rilevanti per l'intera comunità.

In questo quadro, le risorse dei cittadini si integrano con quelle dell'amministrazione, dando vita a un'alleanza orientata al benessere collettivo.

Mentre, prima degli anni 2000, tra i beni comuni si annoveravano solo gli elementi naturali, materiali, successivamente al lavoro della Commissione Rodotà, che persegue il compito di redigere un progetto di riforma del Codice Civile in materia di beni pubblici, il significato di beni comuni viene ampliato fino ad includere anche gli elementi non materiali, che hanno *"utilità funzionali all'esercizio dei diritti fondamentali nonché al libero sviluppo della persona, e sono informati al principio della salvaguardia intergenerazionale delle utilità"* [Atti parlamentari del Senato della Repubblica:6]; tra questi si annovera l'offerta formativa degli istituti scolastici.

I Patti educativi di comunità sono riconosciuti come strumenti operativi volti a promuovere la cooperazione tra istituzioni scolastiche, enti territoriali, organizzazioni sociali e cittadini, ispirandosi, come per i Patti di collaborazione, al principio di sussidiarietà orizzontale, così come enunciato dall'articolo 118 della Costituzione italiana, che ambisce ad un modello di cooperazione in grado di unire risorse, esperienze e responsabilità di attori pubblici e privati, al servizio di un interesse generale (Ferrante 2023).

L'obiettivo del perseguimento di tale principio sussidiario è lo sviluppo di comunità educative solidali, in grado di ridurre le disuguaglianze e rafforzare il tessuto sociale.

4.1 Inquadramento teorico e istituzionale

La nascita del Patto educativo di comunità avviene con il Piano Scuola 2020/2021 del MIUR, durante un momento di grande incertezza e trasformazione dovuta all'emergenza pandemica, a causa della quale la scuola è chiamata a ripensare le proprie modalità educative.

In particolare, sotto al titolo "Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa: il ruolo delle comunità territoriali per la ripresa delle attività scolastiche" (MIUR 2020:7) viene introdotto lo strumento del Patto per favorire un'unità di visione tra scuole, enti locali e Terzo Settore in un progetto pedagogico e organizzativo legato ad un territorio di riferimento e ai suoi bisogni; è lo stesso territorio che contribuisce all'ampliamento dell'offerta formativa, permettendo il realizzarsi di servizi all'interno di spazi alternativi esterni alla scuola, quali parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema e musei.

Un grande sforzo di ricognizione delle progettualità attive avviene nel settembre 2021, quando Indire e Labsus promuovono un Osservatorio nazionale sui Patti educativi di comunità.

L'Osservatorio ha l'obiettivo di intercettare i Patti attivati sul territorio nazionale, inserendoli in una geografia multiscalare che esplicita i tratti caratterizzanti dell'alleanza tra scuola e territorio, evidenziando buone pratiche, strategie e strumenti che possono essere prese a modello (Bonasora 2023).

L'implementazione e la longevità di questo strumento pattizio può essere garantita solo dallo sviluppo di figure professionali dedicate, strumenti solidi per monitorare e valutare i processi e sistemi di finanziamento adeguati, che permettano di superare la dimensione dell'intervento temporaneo.

In questo senso opera il 5° Piano Nazionale Infanzia e Adolescenza dell'Osservatorio Nazionale presso il Dipartimento per le politiche della famiglia, risalente al 21 maggio 2021; esso riconosce il valore del Patto quale strumento per costruire e rafforzare la comunità educante e persegue la volontà di elaborare una ricognizione di casi, elaborata all'interno di tavoli istituiti ad hoc, il cui obiettivo non si limita, però, alla diffusione conoscitiva dello strumento del Patto, quanto invece alla sua formalizzazione, attraverso la creazione di linee di indirizzo nazionali sulla comunità educante (Marucci, Porcarelli 2023).

A livello ministeriale, invece, alcuni decreti hanno messo a disposizione dei finanziamenti per garantire la continuità e lo sviluppo dei Patti di comunità.

Tra i dispositivi legislativi messi in atto si cita il Decreto Legge 14 agosto 2020 n. 104 (art. 32, comma 2 lettera b). I finanziamenti che mette a disposizione, fino a 7 milioni per il 2021, destinati agli Uffici Scolastici Regionali, servono a finanziare ed incoraggiare le alleanze territoriali tra scuola ed enti del territorio, in maniera tale da ampliare l'offerta formativa degli studenti, la cui permanenza a scuola viene prolungata ed occupata da attività ludiche, sociali e ricreative (Marucci, Porcarelli 2023).

Ad oggi è possibile osservare un consolidamento, sul piano culturale e normativo, di una vi-

sione dei Patti come strumenti capaci di generare cittadinanza attiva e di orientare le politiche pubbliche. Le più recenti cornici istituzionali confermano tale ruolo: la Nuove Indicazioni 2025 per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo promuovono una scuola aperta e radicata nel territorio, fondata su comunità educanti e responsabilità condivise, mentre il Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2024-2026 include i Patti tra le azioni strategiche per contrastare la povertà educativa e sostenere la costruzione di ecosistemi territoriali più coesi (Mangione, Bartolini 2025).

4.2 Esperienze territoriali

I seguenti paragrafi approfondiscono tre esperienze di attivazione di Patti educativi di comunità. Mentre il primo caso afferisce alla città di Milano, si è scelto di approfondire due esperienze che fanno riferimento alla città di Verona, poiché permettono di evidenziare differenti modalità di genesi ed attuazione dello strumento pattizio all'interno delle stesse condizioni amministrative.

Nella descrizione di tali esperienze, la ricerca riporta anche i progetti che precedono la costruzione dei Patti educativi di comunità (il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce* per Milano e il progetto LACCI per Verona). Vengono considerati parti integranti della narrazione pattizia poiché, sebbene non fossero ancora configurati formalmente come 'Patti', ne hanno anticipato la visione e gli obiettivi, fungendo da incubatori di relazioni e pratiche, rendendone possibile la successiva realizzazione.

La linearità narrativa tenta di riflettere l'effettiva compenetrazione tra le esperienze progettuali preliminari e i Patti di comunità.



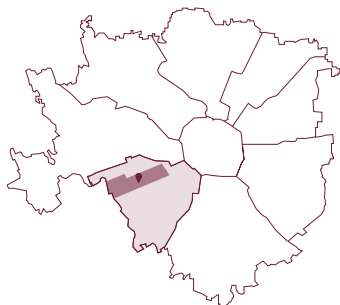
68. Spettacolo "GIOÀ e la città invisibile". Iniziativa organizzata nell'ambito del progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce*.

4.2.1 Patto educativo di comunità quartiere Giambellino-Lorenteggio, Milano

Localizzazione del progetto



Territorio milanese - Municipi



L'evoluzione della rete al Giambellino

La storia della cooperazione territoriale al Giambellino precede di decenni l'introduzione normativa del Patto educativo di comunità.

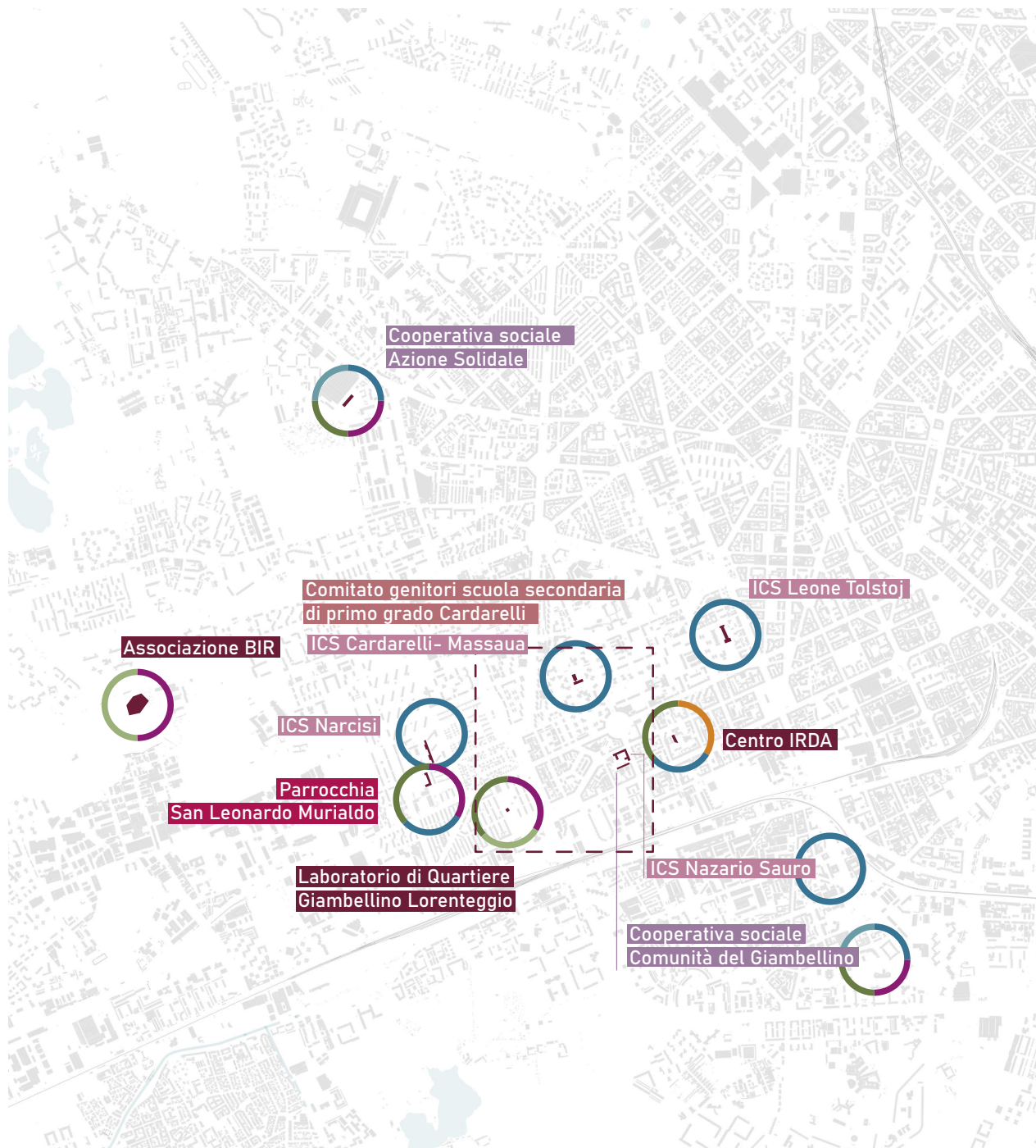
La Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino, protagonista delle progettualità che condurranno alla costruzione del Patto educativo di comunità, opera sul territorio dal 1979. È attiva nel quartiere Giambellino Lorenteggio attraverso progetti dedicati all'educazione, all'aggregazione sociale e il sostegno delle famiglie in condizioni di fragilità.

La sua presenza storica ha permesso di sviluppare, prima della firma di accordi formali, una rete orizzontale di collaborazione con altre organizzazioni, come Comunità Nuova, Laboratorio di Quartiere Giambellino Lorenteggio, parrocchia Murialdo, gli Istituti Comprensivi scolastici IC Narcisi, ICS Cardarelli-Massaua, ICS Leone Tolstoj, Istituto comprensivo Nazario Sauro e il Comune di Milano.

L'evoluzione definitiva di tale sistema è avvenuta attraverso l'integrazione nel Programma QuBì, che ha fornito la cornice metodologica e le risorse necessarie per strutturare una progettazione territoriale realmente integrata. Grazie a questo supporto, la rete ha potuto istituire tavoli di confronto stabili tra scuola e territorio, trasformando interventi precedentemente frammentati in una governance sistemica.

È sotto l'egida del "Qubì di quartiere" che nel 2023 viene firmato l'accordo per l'immediato predecessore del Patto: il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce*.

Si tratta di un progetto di sviluppo della comunità educante del quartiere Giambellino-Lorenteggio, finanziato dall'Impresa sociale Con i bambini attraverso il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile; prevede un percorso di co-progettazione, formazione, sperimentazione di pratiche integrate per la costruzione del Patto educativo di comunità del Giambellino-Lorenteggio.



Geografia dei partner di progetto

Ente giuridico:

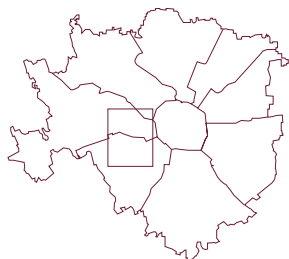
- A Associazione
- A Istituto scolastico
- A Gruppo informale
- A Cooperativa
- A Istituto religioso

Area di intervento:

- Ambiente e verde urbano
- Cultura e formazione
- Supporto alla fragilità/ mutualismo
- Produzione e linguaggio artistico
- Scuola/ attività educative
- Sport



← L'analisi evidenzia una fitta rete di partner di progetto che vede la compresenza di scuole, associazioni, cooperative e istituti religiosi. Concentrate nel quartiere Giambellino-Lorenteggio, queste realtà uniscono sotto una regia comune ambiti di intervento eterogenei come educazione, cultura e sport, con un'attenzione prioritaria alle azioni di supporto alle fragilità sociali.



L'approccio che il progetto segue viene chiarito da Marta Berti, coordinatrice Area Minori, Famiglia e Territorio della Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino:

“Quello che noi abbiamo visto è che non è nato prima il Patto. I Patti ci hanno aiutato a mettere un po' in ordine un approccio di questo tipo, che richiama l'idea del lavoro con le persone e non con il problema della persona o con un tema della persona”.

Innanzitutto, si parla di modalità operative già attive nel quartiere che, con la stesura del Patto, vengono quindi formalizzate.

Il fondamento di questo approccio si basa sul superamento del modello assistenziale focalizzato sul “problema” o sul “bisogno specifico” del soggetto. Al contrario, si adotta un approccio centrato sulla persona, intesa nella sua interezza e complessità.

Questi momenti, infatti, non si esauriscono nella prestazione educativa, ma si configurano come occasioni per entrare in contatto con biografie eterogenee, alle quali viene riconosciuta una competenza utile per il processo.

In questa prospettiva, l'intervento educativo attivato, ad esempio, attraverso il doposcuola, laboratori scolastici, corsi di lingua italiana, si configura come il punto di partenza per un sistema che si estende verso l'esterno, coinvolgendo gli altri attori del territorio.

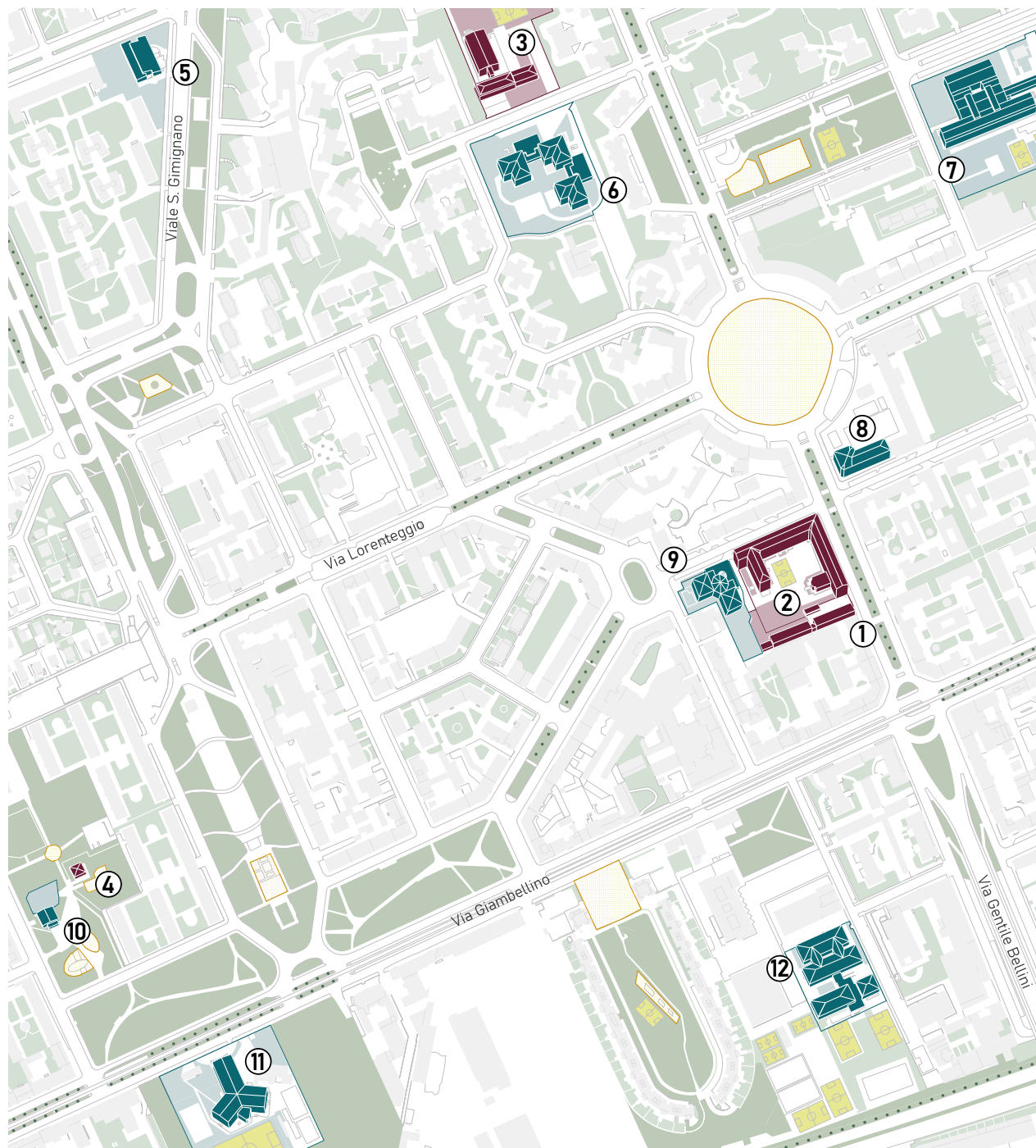
Il ricorso a capacità e competenze esterne all'apparato amministrativo ordinario viene adottato come elemento risolutivo per affrontare questioni sociali contemporanee (Balducci 2000): si interviene non *sulla* persona, ma *con* la persona, al fine di realizzare un percorso che analizzi i bisogni, ne valorizzi i punti di forza e definisca gli obiettivi di crescita e gli strumenti di lavoro.

Chi unisce la rete? Attori e mediatori nel progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce*

Il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce* mira a rafforzare la rete territoriale attraverso la sperimentazione di pratiche di progettazione partecipata tra ETS, scuole, famiglie e istituzioni locali; la condivisione delle competenze e la progettazione condivisa di interventi avviene attraverso Tavoli di Progettazione Partecipata all'interno dei quali si confrontano dirigenti scolastici, docenti, responsabili di progetto degli enti del Terzo Settore, mediatori culturali e linguistici, referenti di associazioni di quartiere e degli oratori, insieme a rappresentanti delle istituzioni.

L'oggetto dei Tavoli di Progettazione Partecipata, così come descritta nella proposta di progetto (2020) è l'accoglienza e lo sviluppo delle competenze degli alunni stranieri, il potenziamento delle proposte educative del quartiere, lo sviluppo delle competenze delle famiglie di origine straniera. Gli interventi attivati riguardano laboratori di italiano sul territorio e nelle scuole, attività estive co-condotte da operatori, famiglie, volontari, nell'ambito di sport, attività artistiche, musicali e culturali; l'intervento di mediatori linguistico culturali è presente in tutte le proposte.

Servizi educativi e ambientali



■ Sede associazione partner del Patto

■ Infrastruttura scolastica/ spazio di aggregazione

... Viale alberato

■ Verde privato

■ Verde pubblico

■ Area attrezzata/ campo sportivo



← L'elaborato mostra una dotazione dello spazio verde disomogenea: la maggior parte dei grandi parchi pubblici è concentrata in un'unica porzione del territorio, verso sud-ovest, a fronte di aree edificate più sature verso l'area nord-est. La fruizione delle grandi aree verdi è fortemente valorizzata dalla presenza interna di piazze e campi sportivi, elementi capaci di agevolare l'attraversamento pedonale e di favorire occasioni di sosta, sport e aggregazione comunitaria. Un elemento significativo dell'analisi è la vicinanza di Comunità del Giambellino alle scuole del quartiere, in particolare all'Istituto Comprensivo Nazario Sauro; questa prossimità riflette e agevola l'integrazione operativa delle progettualità dei due enti.

1. Cooperativa Sociale Comunità' Del Giambellino e Cineteca dei ragazzi
2. Istituto Comprensivo Nazario Sauro
3. I.C. Cardarelli
4. Laboratorio di Quartiere Giambellino Lorenteggio
5. Asilo nido Comunale S.Giminiano
6. Scuola Primaria "Luigi Scrosati"
7. Liceo Scientifico Statale "Elio Vittorini"
8. Bloom International School
9. Scuola dell'infanzia Scalabrini
10. Biblioteca Lorenteggio
11. Chiesa Parrocchiale del Santo Curato d'Ars
12. Istituto Sperimentale Rinascita-A.Livi

Il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce*, perseguendo l'obiettivo di abilitare e rafforzare progettualità e strumenti già testati nella rete, ha approfondito la figura del "docente-ponte"³⁶.

Come racconta Marta Berti, ancora prima del Progetto Qubi, i docenti delle scuole precedentemente citate avevano l'occasione di confrontarsi con i referenti del Comune ed altre realtà territoriali attraverso tavoli di confronto scuola-territorio. È durante queste occasioni che emerge l'esigenza degli insegnanti di non restare soli di fronte nella gestione delle fragilità sociali degli studenti, riconosciuta anche come causa di un sovraccarico operativo.

Per rispondere a tale esigenza, è stata ideata la figura del "docente ponte", un profilo interno alla scuola con il compito specifico di raccordare la comunità scolastica con le risorse esterne, una volta riconosciute situazioni di fragilità. Il ruolo di intermediazione non è esaustivo del lavoro di tale figura, che promuove anche la co-progettazione di percorsi educativi che integrano l'attività didattica con attività extra-scolastiche.

L'efficacia di tale figura è legata alla continuità della sua presenza all'interno della scuola e al suo riconoscimento formale all'interno dell'organizzazione scolastica come funzione strumentale.

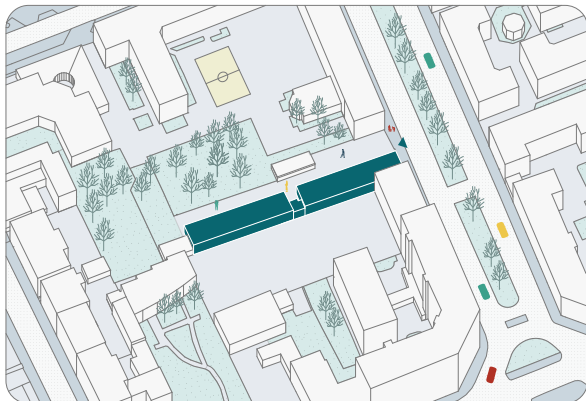
Il Progetto Qubi ha rafforzato questa figura inserendo dei tutor sociali, professionisti esterni appartenenti a enti del Terzo Settore, capaci di affiancare il corpo docente nella gestione delle situazioni di maggiore vulnerabilità³⁷. Questo modello operativo permette di affrontare criticità che spesso non emergono in modo esplicito, ma che si manifestano attraverso segnali indiretti e silenti di disagio materiale o relazionale.

L'evoluzione del programma Qubi a Milano segna un momento cruciale nel rapporto tra Terzo Settore e istituzioni: dal 2024 l'Assessorato al Welfare e Salute del Comune di Milano ha assunto la regia dell'iniziativa al fine di inserirla in maniera strutturata all'interno del sistema di *welfare* pubblico cittadino.

Il passaggio del coordinamento dalla Fondazione Cariplo al Comune di Milano ha imposto una "istituzionalizzazione" delle reti; quest'ultime hanno dovuto riallinearsi sulla scala amministrativa del Municipio. Tuttavia, Berti sottolinea una tensione tra la dimensione burocratica che vede il Municipio come unità minima di dialogo per l'ente pubblico e quella relazionale del quartiere.

36. Come si apprende nella proposta di progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce* (2020), la loro figura è stata sperimentata inizialmente all'interno del progetto S.C.A.T.T.I. di Impresa Sociale Con I Bambini; al progetto, portato avanti dal 2019 al 2021, si riconosce un impegno nella preliminare messa in rete degli attori della comunità educante del Giambellino, nella prospettiva di sperimentare attività che abbiano al centro la partecipazione giovanile attraverso l'apertura delle scuole per attività extrascolastiche e l'implementazione di attività didattiche, educative, culturali, anche nei periodi di chiusura dei plessi.

37. Si occupano di programmi di intervento relativi a casa, sostegno al reddito, salute, integrazione socioculturale, inserimento a scuola, processi migratori.



Cineteca dei ragazzi

L'archivio della Cineteca conserva dvd e prodotti audiovisivi che trattano il tema dell'infanzia e dell'adolescenza. Organizza proiezioni gratuite in sede, rivolte ai giovani, rassegne e festival; propone percorsi educativi che prevedono la visione di film come strumento di riflessione su tematiche legate al mondo giovanile.

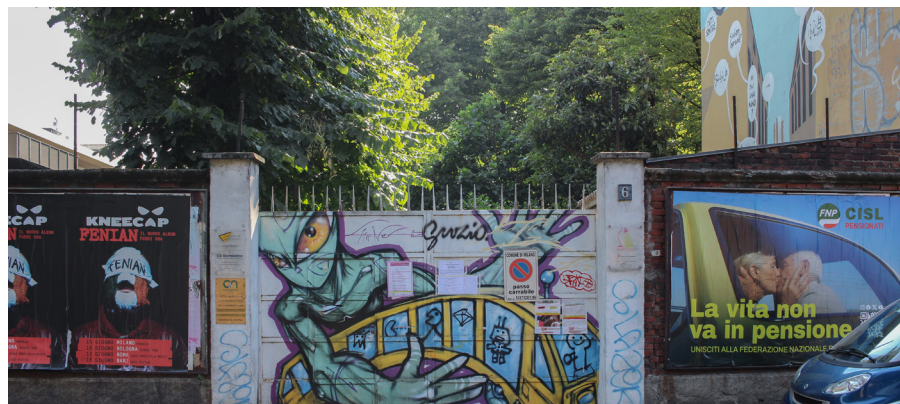
	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

○ Postazioni video

□ Apertura

○ Gratuito

● A pagamento



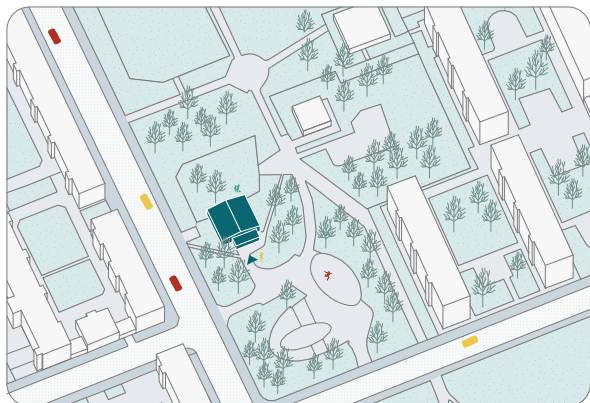
69. Ingresso alla sede di Comunità del Giambellino



70. Corte interna della sede di Comunità del Giambellino

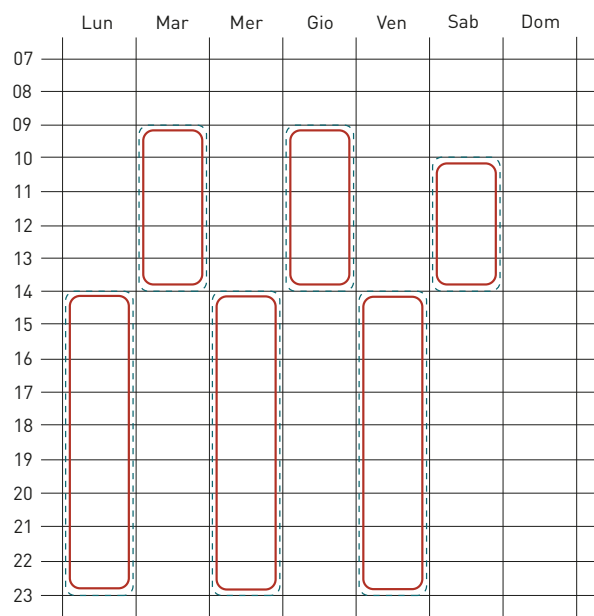


71. Opera realizzata all'ingresso della sede dall'illustratore e musicista Davide Toffolo



Biblioteca Lorenteggio

Biblioteca comunale dotata di sala studio, spazio per la lettura di riviste e quotidiani, sala per incontri e iniziative, spazio dedicato a bambini e ragazzi, servizio di bookcrossing e prestito libri. La biblioteca è dotata, inoltre, di uno spazio verde accessibile al pubblico.



□ Postazione studio, lettura e spazio bimbi

□ Apertura

□ Gratuito

● A pagamento



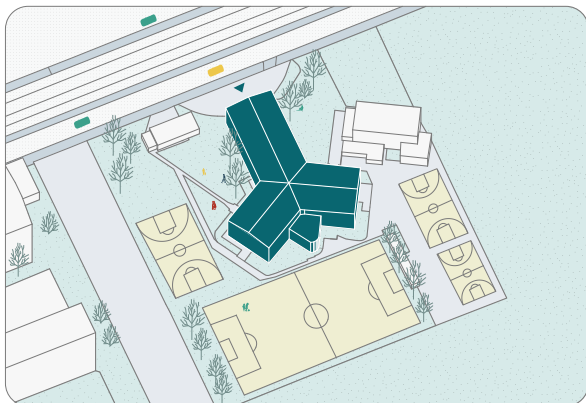
72. Ingresso alla Biblioteca Lorenteggio



73. Vista interna: Spazio Ragazzi



74. Prospetto della Biblioteca Lorenteggio che si affaccia sullo spazio verde



Chiesa Parrocchiale del Santo Curato d'Ars

In collaborazione con gli enti del territorio, la chiesa ospita nei suoi spazi, oltre alle funzioni liturgiche tradizionali, anche eventi dedicati all'arte, alla musica e alla cultura, come rassegne e concerti. La chiesa presenta due cori parrocchiali, uno dei quali è composto da ragazzi dai 7 ai 14 anni.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

 Catechismo
 Gruppo medie

 Apertura

 Gratuito

 A pagamento



75. Ingresso della Chiesa Parrocchiale del Santo Curato d'Ars



76. Giardino interno dedicato all'oratorio: vista su campo da calcio



77. Giardino interno dedicato all'oratorio: vista su campo da basket e tribuna

Per ovviare all'eccessiva ampiezza della scala municipale, nel Municipio 6 si è scelto di mantenere "sottoreti specifiche"³⁸ per aree come Giambellino-Lorenteggio e Barona, permettendo così di preservare l'efficacia e la specificità relazionale delle progettualità.

Marta Berti riferisce che questo equilibrio, su cui ancora oggi si ragiona per far combaciare le due dimensioni che sottende, è stato intaccato nel momento in cui il Comune di Milano ha cercato di imporre la Direzione Educazione come principale ente di coordinamento dei soggetti della rete, a cui veniva assegnato il compito di convocare le assemblee.

La resistenza posta dagli attori territoriali, insieme agli istituti scolastici coinvolti, a un tentativo di coordinamento esterno e calato dall'alto, è volta a riconoscere il coordinamento di quartiere QuBì come l'unico soggetto legittimato alla convocazione e alla gestione operativa delle assemblee e il principale intermediario tra il Comune, che agisce attraverso di esso, e il territorio.

Un'altra figura che garantisce l'incontro tra istituzioni e Terzo Settore è l'assistente sociale di comunità, fornito dal Comune di Milano. Nonostante provenga da un contesto istituzionale, tale figura viene descritta da Marta Berti come perfettamente integrata nella rete territoriale: è in grado di superare i vincoli procedurali tipici della pubblica amministrazione, sperimentando, nell'interazione con il territorio, percorsi di flessibilità operativa che favoriscono l'integrazione con gli attori del Terzo Settore. Un esempio è rappresentato da un tavolo sperimentale, promosso dal servizio sociale, che vede la partecipazione congiunta di assistenti sociali di primo e secondo livello, enti del Terzo Settore, docenti ponte.

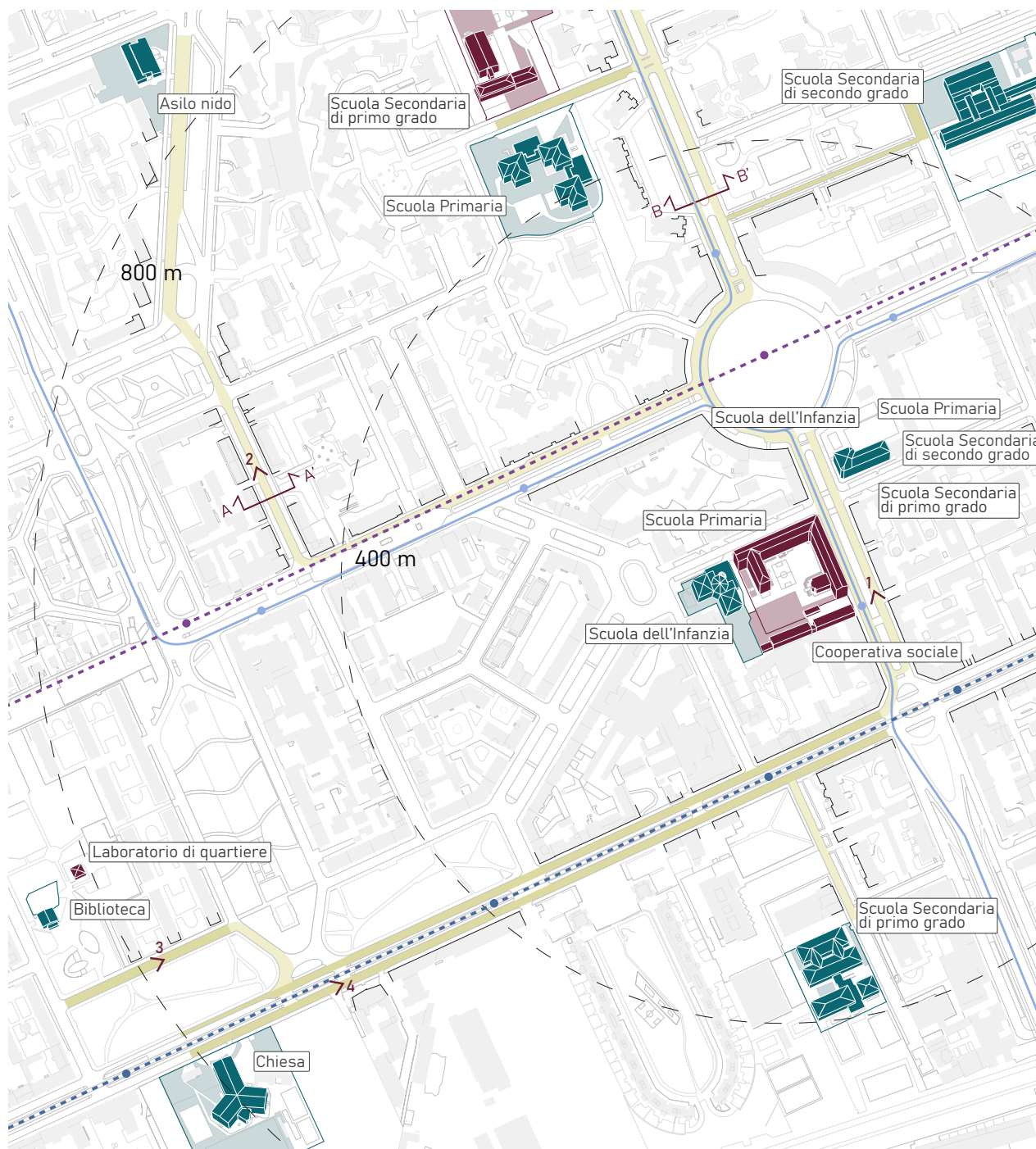
La realizzazione del progetto abilita una pluralità di spazi, dalla Casetta Verde del Laboratorio di Quartiere, centri di aggregazione giovanili, oratori, la biblioteca, sedi scolastiche utilizzate in orario extrascolastico, utili a favorire nuovi approcci educativi e setting meno formali, fino alla sede del Municipio.

Mentre le principali azioni che avvengono sugli spazi sono di risistemazione dell'arredo a favore delle necessità dell'assemblea, alcuni spazi sono stati ristrutturati per far fronte alle necessità della comunità educante.

Ne è un esempio lo spazio dedicato a laboratorio infantile presente nella sede di Comunità del Giambellino, in via Gentile Bellini 6. Lo spazio, inizialmente usato come magazzino dal custode dell'Istituto Nazario Sauro, è stato ristrutturato grazie a un finanziamento di Save the Children attraverso il rifacimento del tetto e del pavimento.

38. Il termine fa riferimento a diversi tavoli tematici e aree di intervento. Durante l'intervista a Marta Berti viene citato il Tavolo Salute, Tavolo Intercultura, Tavolo della Prossimità, che raccoglie realtà come Comunità Nuove, il segretariato sociale e i centri di ascolto delle parrocchie, Tavolo 0-6 e Tavolo Doposcuola. Ogni tavolo presenta dei coordinatori, che sono tenuti a fare riferimento al Coordinamento QuBì Giambellino Lorenteggio.

Mobilità e accessibilità ciclopeditone



← L'elaborato evidenzia una polarizzazione del trasporto pubblico lungo gli assi principali del territorio. Quest'ultimi permettono una connessione ottimale tra i servizi educativi ed aggregativi localizzati nel quartiere.

Se, da un lato, questa impostazione assicura l'accessibilità a tali servizi, che si affacciano lungo queste direttrici, dall'altro, l'ampiezza delle arterie stradali impone maggiore attenzione per quanto riguarda il loro attraversamento ciclopedonale.

La firma del Patto educativo di comunità

Il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce* giunge a quanto prospettato nella proposta di progetto con la scrittura del Patto educativo di comunità Giambellino Lorenteggio, formalizzazione ultima di una fitta trama di relazioni fiduciarie e di pratiche di prossimità già assodate nel territorio e di cui l'ultima firma risale al 12 giugno del 2025, da parte del Comune di Milano. Le finalità del Patto si possono sintetizzare nel facilitare la comunicazione della rete, favorendo il raccordo tra scuola e territorio, mettere in rete realtà e risorse esistenti nel quartiere, promuovendo la valorizzazione e la conoscenza delle opportunità e proposte che offre³⁹.

Le azioni previste riguardano la programmazione di incontri tra scuola e territorio, il rinforzo delle reti doposcuola, l'organizzazione di laboratori di italiano L2 e la strutturazione di attività extra-scolastiche presso oratori, centri di aggregazione, associazioni di quartiere. L'organizzazione di tali attività rimane oggetto di discussioni di vari tavoli, che rispondono a una Cabina di Regia composta dai firmatari del Patto e convocata dal coordinamento Giambellino Lorenteggio QuBi.

La questione attuale, su cui Marta Berti riferisce vengono convogliate le energie, è la conciliazione della dimensione di quartiere con quella più ampia del Municipio. Ciò coincide con la coesistenza di due reti sovrapposte: da un lato il Patto, nato per rispondere a bisogni specifici di un'area circoscritta, dall'altro la rete municipale, legata al programma QuBi, che abbraccia un bacino più ampio. Nella pratica quotidiana genera una sorta di duplicazione dei momenti di incontro: molti docenti e operatori la cui azione è incentrata a Giambellino partecipano anche a tavoli municipali, rendendo la struttura del Patto apparentemente superflua dal punto di vista amministrativo, ma essenziale nella gestione di relazioni e interventi alla scala di quartiere, che tavoli allargati difficilmente riescono a sostenere⁴⁰.

Nonostante ciò, il Patto viene riconosciuto da Berti come uno strumento in grado di mettere ordine all'organizzazione di rete, formalizzare i soggetti e gli strumenti in atto. Ciò che evidenzia Marta Berti è che la rete si è allargata, è aumentato il numero di docenti-ponte per ogni Istituto (fino a tre in un livello di istruzione), con conseguente stabilizzazione della sua figura.

39. Con questo fine, è stata realizzata una "mappa delle risorse del quartiere", volta a localizzare tutti gli enti presenti sul territorio che offrono servizi gratuiti (scuole, servizi sociali, sindacati, parrocchie, organizzazioni sportive e culturali...) in modo tale da facilitare l'orientamento in base ai bisogni espressi dalle famiglie.

40. Per riportare un esempio concreto di ciò, si può fare riferimento al Tavolo Intercultura. Il Tavolo accoglie le referenti NAI (NeoArrivati in Italia) degli otto Istituti del Municipio 6, insieme a rappresentanti del Terzo Settore; ha avviato un lavoro di omogenizzazione dei protocolli di accoglienza delle scuole e un sistema per la gestione della mediazione durante gli esami di terza media. Se, da una parte, questo lavoro di rete permette di promuovere una più diffusa conoscenza di queste possibilità per le scuole e di definire l'attivazione e la gestione di tali figure, dall'altra ciò rischia di intaccare le specificità dei bisogni locali.

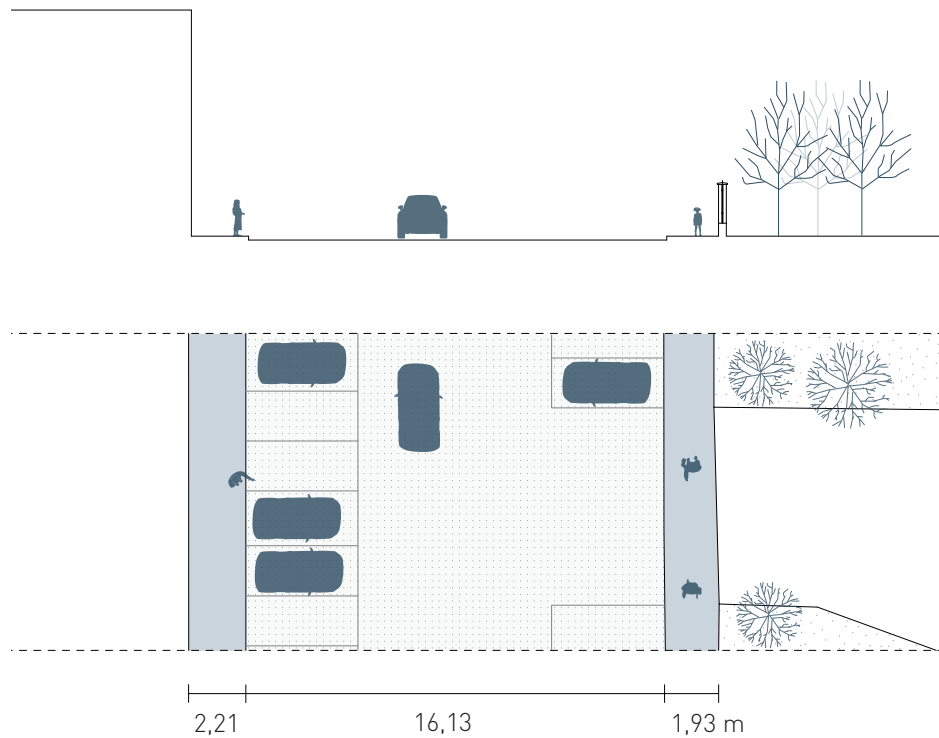


78.

1) Via Gentile Bellini

79.

2) Via dei Fiordalisi



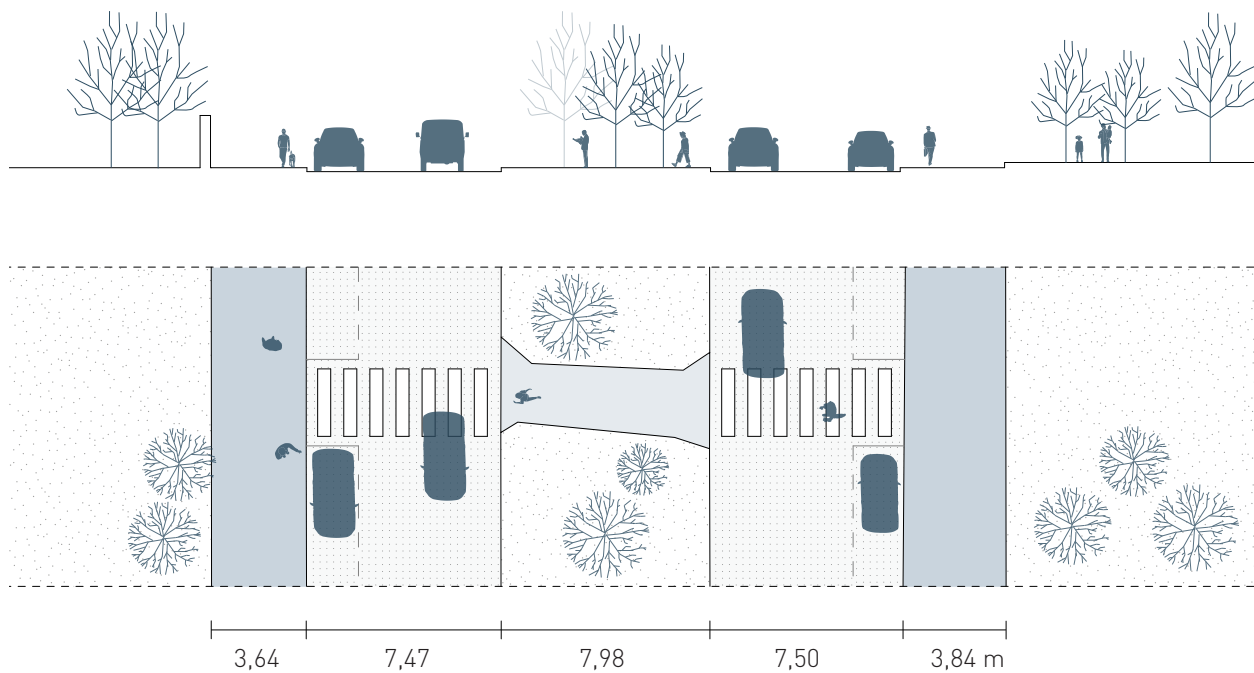
Sezioni stradali

- Pavimentazione cementizia
- Asfalto stradale
- Pavimentazione in lastre di calcestruzzo

Sezione AA'



80.
3) Largo Giambellino
81.
4) Via Giambellino



Sezione BB'



82.
Laboratorio infantile nella sede di
Comunità del Giambellino
83.
Sede di Comunità del Giambellino.
Vista interna



84.

Prima assemblea territoriale sul tema del volontariato di zona il 16 novembre 202 all'interno della sede di Comunità del Giambellino. Partecipano Associazione BIR, Comunità del Giambellino, Azione Solidale, Cordata e Murialdo

85.

Evento per bambini e famiglie "GIOÀ e la città invisibile", organizzato presso la Casetta Verde del Laboratorio di Quartiere Giambellino Lorenteggio, nell'ambito del progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce*



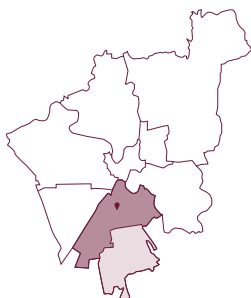


86. Scuola Primaria Angela Busti

Localizzazione del progetto



Territorio veronese - Circoscrizioni



Il modello veronese: il Patto di Primo livello

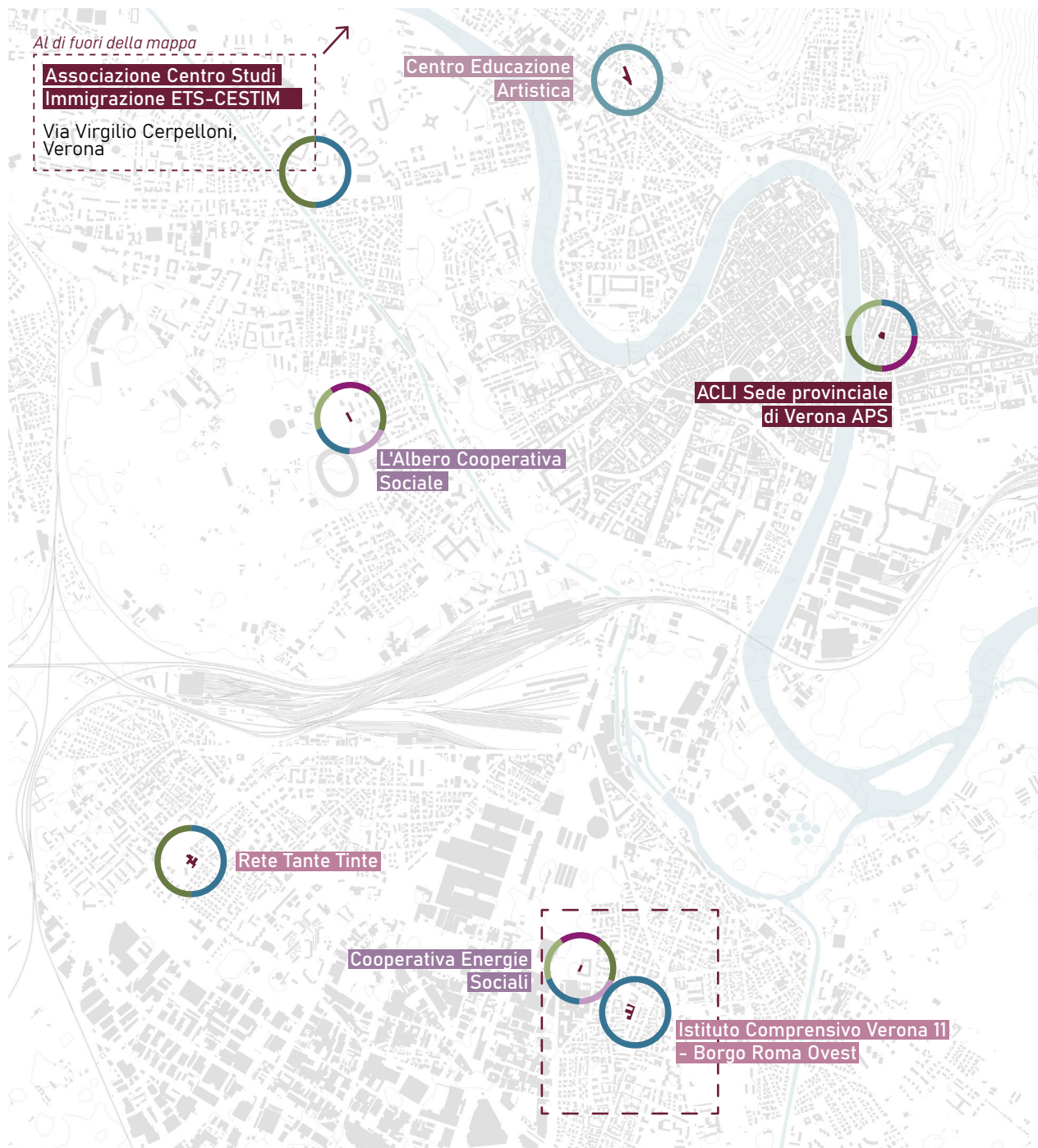
Il Patto educativo di comunità dell'IC 10-11 Borgo Roma discende dal Patto di Collaborazione Territoriale del Comune di Verona. Quest'ultimo è stato sottoscritto a settembre del 2023 dal Comune di Verona con l'Ufficio di Ambito Territoriale, la Diocesi e la Prefettura di Verona, con il fine di *"rimuovere le disuguaglianze, contrastare e prevenire i fenomeni della dispersione scolastica e della povertà educativa, e allo stesso tempo valorizzare e potenziare gli spazi e le risorse umane e materiali"* (Comune di Verona *et al.* 2023:4).

Con il termine "risorse umane" si fa riferimento alle famiglie, intese come attori attivi, partecipanti e destinatari degli interventi e di cui si tenta di incentivare la partecipazione agli stessi, insieme agli attori del territorio, per cui viene espresso l'impegno di una messa a sistema delle esperienze educative del quartiere, tra istituzione scolastica, associazioni, parrocchie, organizzazioni cittadine e privato sociale.

Ancora, per quanto riguarda le "risorse materiali" citate nel frammento di testo riportato, il documento fa ampiamente riferimento a spazi extrascolastici che si auspica vengano utilizzati a supplemento delle azioni di ampliamento dell'offerta formativa scolastica; in quest'ottica si cita l'utilizzo di spazi pubblici, quali le biblioteche, oltre che scolastiche, anche comunali, la realizzazione o miglioramento di nuovi spazi di apprendimento e l'aumento delle ore di apertura degli spazi scolastici.

Il Patto di Collaborazione Territoriale si configura come cornice di riferimento, o Patto di Primo livello, per lo sviluppo dei Patti educativi di comunità all'interno del Comune di Verona (solo nel 2024 esteso poi alla Provincia).

Le indicazioni contenute all'interno del documento guidano le Istituzioni Scolastiche e le realtà di



Geografia dei partner di progetto

Ente giuridico:

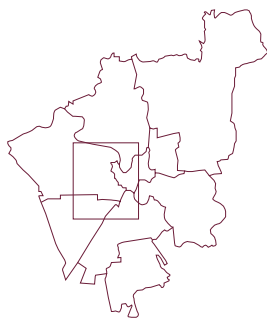
-  Istituto scolastico
-  Associazione
-  Ente pubblico
-  Cooperativa

Area di intervento:

-  Cultura e formazione
-  Supporto alla fragilità/ mutualismo
-  Produzione e linguaggio artistico
-  Scuola/ attività educative
-  Ricerca accademica
-  Sport
-  Inclusione sociale
-  Salute



← Dalla mappa di analisi emerge una rete di partner fortemente radicata nel terzo settore, con una prevalenza di associazioni (come ACLI e CESTIM) e cooperative sociali (come L'Albero e Energie Sociali), affiancate da istituzioni pubbliche chiave come l'Istituto Comprensivo Verona 11. Le loro aree di intervento coprono uno spettro ampio di bisogni sociali: dal supporto alla fragilità all'inclusione sociale, dalle attività educative alla formazione e alla cultura. Essendo un quartiere che ospita un ampio numero di studenti stranieri, l'attenzione specifica all'intercultura è parte integrante delle progettualità degli enti partner.



quartiere nella stesura del Patto educativo di comunità attraverso una struttura che si sviluppa su due dimensioni. Da una parte, a livello teorico e metodologico, il testo delinea i risultati attesi, propone traiettorie educative specifiche come la scuola di prossimità o il *service learning* e definisce un metodo di lavoro fondato sulla co-progettazione e su precise forme di *governance*, accompagnato da esempi concreti di potenziali attività da sviluppare. Vengono inoltre identificati i destinatari principali, individuati negli alunni e nelle famiglie del primo ciclo educativo, stabilendo una durata triennale per il Patto Territoriale e annuale per i singoli Patti educativi.

A livello operativo, invece, per facilitare l'applicazione di questi principi, il documento include in allegato un modello di Protocollo di Intesa predefinito, coerente con le sezioni appena citate; il modello richiede alle comunità educanti attivate la compilazione di ogni paragrafo, inserendo le proprie specificità progettuali e i propri partner, permettendo di declinare nei contenuti le esigenze e le risorse del contesto di appartenenza, seppur all'interno di un modello preimpostato che mira a mantenere una coerenza tra le iniziative locali.

Come viene riferito da Dario Panunzio, dirigente scolastico dell'IC Borgo Roma, l'attuazione del Patto si è configurata come un processo di co-progettazione assistita, strutturato attraverso un accompagnamento tecnico e metodologico da parte di Indire, previsto dal Patto di Collaborazione Territoriale. Questa fase preparatoria, avviata nel dicembre del 2023, ha previsto un periodo di formazione online, conclusosi nel giugno del 2024; ciò ha permesso di stabilire un dialogo costante tra Indire e l'istituzione scolastica, finalizzato alla restituzione di dati utili ai monitoraggi che hanno accompagnato questa fase.

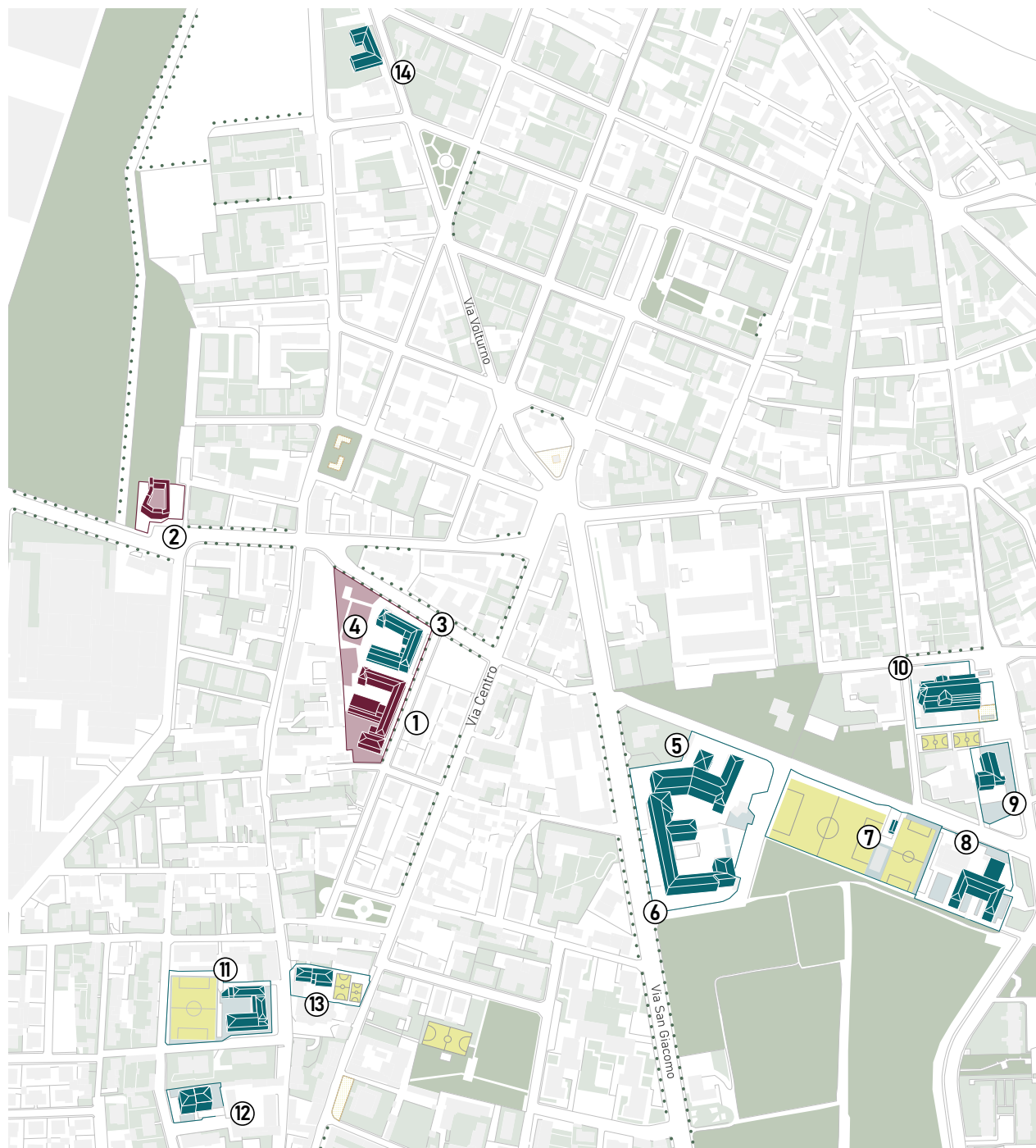
Il periodo di formazione è coinciso anche con la scrittura condivisa del documento pattizio, basata sulla revisione di bozze e predisposizione di feedback da parte di Indire: all'invio delle bozze e delle azioni ipotizzate corrispondevano risposte che, sebbene fornite in forma collettiva a tutte le scuole partecipanti, hanno costituito un mezzo di orientamento necessario a confermare la direzione intrapresa.

A partire da marzo 2024, il processo si è aperto al confronto diretto con il territorio. Il contatto con i potenziali attori locali ha permesso di illustrare la proposta progettuale e di verificarne l'interesse, portando a una rimodulazione dei contenuti del Patto in base alle disponibilità manifestate.

La struttura originaria è stata quindi rivista e adattata per riflettere la composizione finale dei partecipanti, escludendo o modificando le azioni legate a soggetti che non si sono resi disponibili al progetto.

L'iter si è concluso il 24 maggio 2024 con la formalizzazione del Patto.

Servizi educativi e ambientali



 Sede associazione partner del Patto

 Infrastruttura scolastica/spazio di aggregazione

 Viale alberato

 Verde privato

 Verde pubblico

 Area attrezzata/campo sportivo

0 10 20 50 100m 

← La mappa, che restituisce una rappresentazione della dotazione dei servizi e della struttura del verde nel quartiere, fa emergere una chiara prossimità tra i complessi scolastici e i centri di aggregazione e svago, suggerendo una potenziale sinergia operativa.

Il tessuto urbano è permeato da una diffusa presenza di verde pubblico; la sovrapposizione tra aree verdi, piazze e campi sportivi ne potenzia la funzione sociale.

1. IC 11 Borgo Roma - Scuola secondaria di primo grado
2. Energie Sociali
3. Scuola Primaria Angela Busti
4. Taekwondo Verona
5. Liceo Scientifico Statale Galileo Galilei
6. ITES Luigi Einaudi
7. Campo Sportivo Borgo Primo Maggio
8. Scuola Secondaria di primo grado Egidio Meneghetti
9. Scuola Primaria Bartolomeo Giuliani
10. Parrocchia di Gesù Divino Lavoratore
11. Scuola dell'Infanzia e Asilo Nido Principessa Jolanda
12. Accademia 19 APS
13. Centro Studi Madateka
14. Scuola dell'Infanzia Aporti

Il Patto educativo “La scuola nel borgo”

La fase iniziale di costruzione del Patto si è concentrata sul coinvolgimento e il successivo consolidamento di una rete territoriale. In linea con quanto osservato da Dario Panunzio, la principale utilità dello strumento è consistita nel coordinare la progettualità dell'Istituto, armonizzando anche i rapporti con i diversi partner esterni. Al momento della sua definizione, l'Istituto vantava già collaborazioni territoriali assodate, tra cui quelle con Cestim, Rete Tante Tinte, l'Associazione Le Fate Onlus.

Sulla base dell'intervista rilasciata dal dirigente scolastico, la gestione della governance di progetto emerge quale elemento di maggiore criticità. Come previsto dal Patto di Collaborazione Territoriale, l'istituzione scolastica ha formalizzato una Cabina di Regia composta dai soggetti firmatari dell'accordo, dal dirigente stesso e dalle sue collaboratrici vicarie.

Come previsto dal Patto, la Cabina di Regia ha la funzione di monitorare l'andamento delle attività, valutare i risultati appresi e, in base a ciò, elaborare potenziali interventi migliorativi.

Tuttavia, nonostante l'istituzione di tale organo collegiale, le difficoltà oggettive nel conciliare i diversi impegni professionali degli enti partner hanno favorito il ricorso a canali comunicativi informali. In questo scenario, rivestono un ruolo fondamentale la prima e seconda vicaria dell'Istituto, agendo da tramite tra i diversi attori; la loro azione, dunque, sopperisce alla mancanza di continuità degli incontri della Cabina di regia e, allo stesso tempo, garantisce la circolazione di idee e bisogni interni alla rete attraverso uno scambio quotidiano.

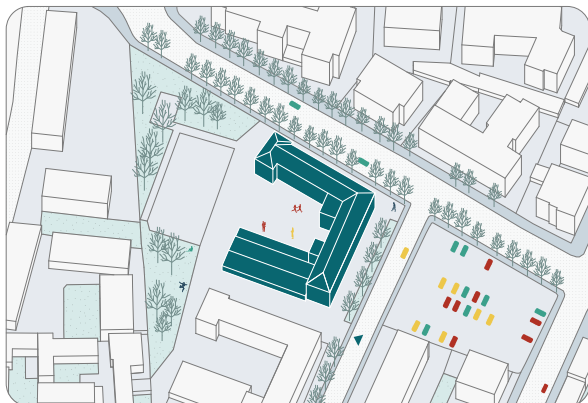
Nonostante l'emergere di queste due figure, viene riconosciuto che la formazione fornita ai docenti nelle fasi preliminari di costruzione del Patto ha fornito una conoscenza condivisa dello strumento.

Di conseguenza, un'eventuale sostituzione del ruolo attualmente assunto dalle vicarie non rappresenterebbe un problema, data la trasversalità del tema a tutto il corpo docente.

L'adesione al Patto di Collaborazione Territoriale ha condotto inevitabilmente ad ereditare gli obiettivi predisposti dallo stesso; tra questi, l'incremento della frequenza scolastica in orario extrascolastico, l'ottimizzazione dell'uso delle strutture scolastiche e non, il coinvolgimento attivo delle famiglie. Come riferisce il dirigente scolastico, questa impostazione funge da criterio di selezione per ogni nuova attività. Dunque, l'idoneità di un progetto viene valutata, in maniera preventiva, principalmente in base alla sua capacità di trattenere gli alunni in spazi educativi fuori l'orario scolastico.

Allo stesso tempo, la sinergia tra i diversi firmatari del Patto viene riferita essere portatrice di nuove idee. Il confronto tra attori eterogenei, come nel caso del Comitato genitori ed enti locali, permette di fare emergere istanze che difficilmente sarebbero state intuite in contesti isolati, contribuendo a una visione innovativa degli spazi e delle attività ad essi correlate.

Tra questi, il Patto cita, oltre gli spazi all'aperto della scuola, quali giardino e cortile, anche i parchi



Taekwondo Verona

I corsi sono gestiti dall'associazione sportiva Olympic Taekwondo Verona ASD e si svolgono nella palestra della scuola A. Busti. L'associazione offre corsi per tutte le età e l'occasione di partecipare a numerose competizioni in Italia e all'estero, stage, ritiri estivi agonistici e gare interregionali.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

Avviamento al Taekwondo

Corso agonistico

Apertura

Gratuito

A pagamento



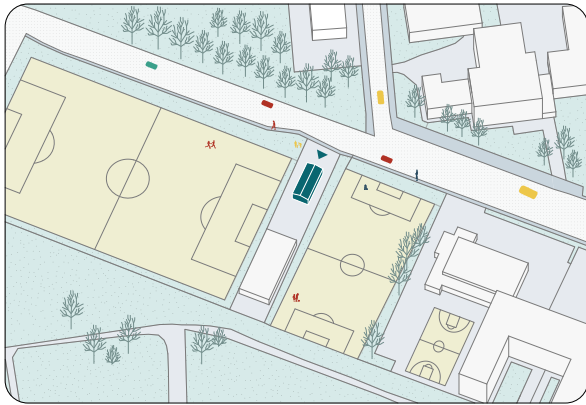
87. Ingresso della Scuola Primaria Angela Busti



88. Vista sull'edificio della palestra



89. Cortile interno della scuola su cui si affaccia la palestra



Campo Sportivo Borgo Primo Maggio

La USD Borgoprimumaggio è una associazione dilettantistica di calcio per ragazzi. Offre corsi pomeridiani per bambini con campo da calcio attrezzato e attività di calcio a 5. Le squadre giovanili partecipano a tornei e campionati locali.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

Corsi di calcio pomeridiani per bambini

Apertura

Gratuito

A pagamento



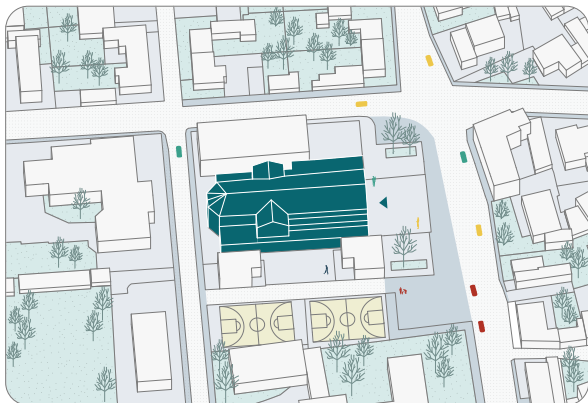
90. Ingresso al Campo Sportivo Primo Maggio



91. Spazio ristoro e accesso ai campi da calcio

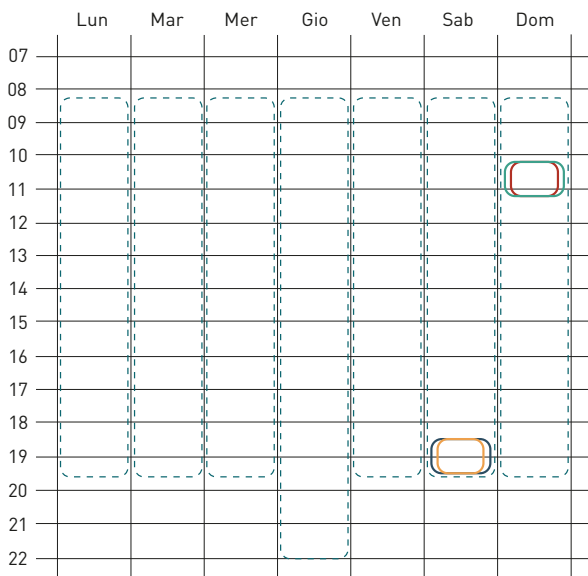


92. Vista dai campi da calcio. In lontananza, la sede del campo sportivo



Parrocchia di Gesù Divino Lavoratore

La chiesa parrocchiale collabora per la catechesi e iniziative varie con la parrocchia di S. Giovanni Battista in Tomba Extra. Organizza diverse attività per bambini e ragazzi, tra cui il Grest.



○ Catechismo 1a - 2a elementare*

○ Catechismo 3a - 5a elementare*

○ Catechismo 1a e 2a media*

○ Catechismo 3a media*

□ Apertura

○ Gratuito

● A pagamento

*La frequenza mensile dipende dal calendario degli incontri



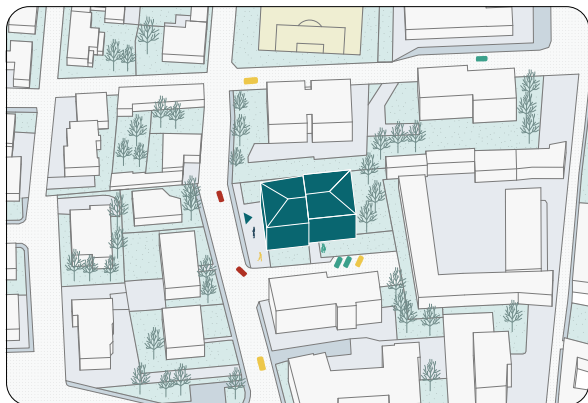
93. Ingresso della Chiesa di Gesù Divino Lavoratore



94. Campo da basket adiacente alla chiesa, aperto ai ragazzi che frequentano l'oratorio

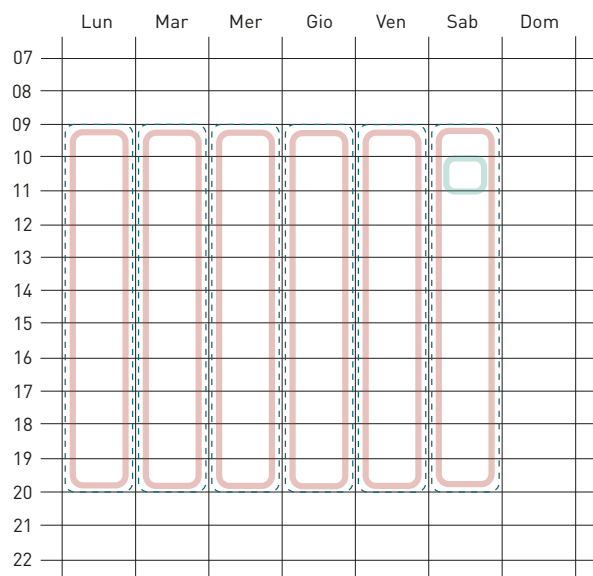


95. Vista dell'edificio. Prospetto frontale e campanile



Accademia 19 APS

Accademia 19 propone percorsi di studio personalizzati per canto e vari strumenti in ambito classico, moderno e jazz, per tutte le fasce d'età. Le lezioni sono tenute da docenti, artisti e professionisti del settore.



○ Corsi individuali di armonica, basso elettrico, batteria, canto moderno, chitarra, flauto traverso, pianoforte, sax, tromba, violino*

□ Educazione musicale propedeutica (3-5 anni)

□ Apertura

○ Gratuito

● A pagamento

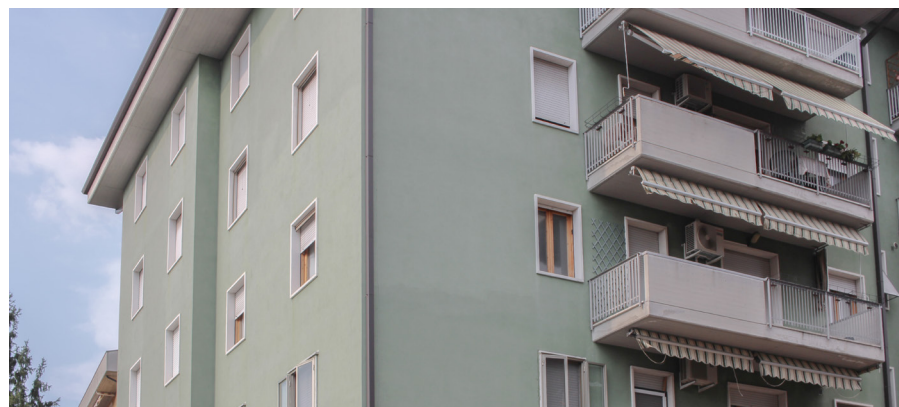
* Le lezioni si concordano con l'insegnante in base alla disponibilità; gli orari di apertura non sono fissi, dipendono dalle lezioni programmate.



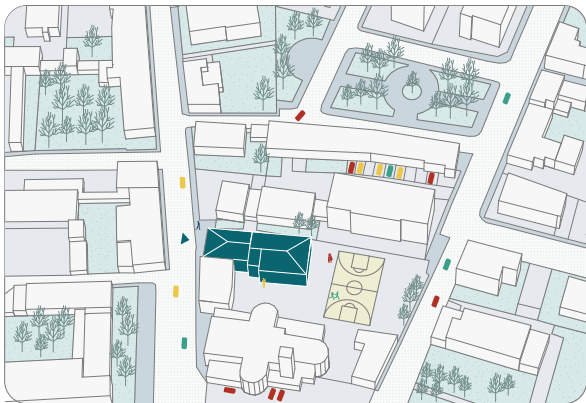
96. Ingresso dell'Accademia 19



97. Vista interna dell'Accademia: spazio allestito per le lezioni

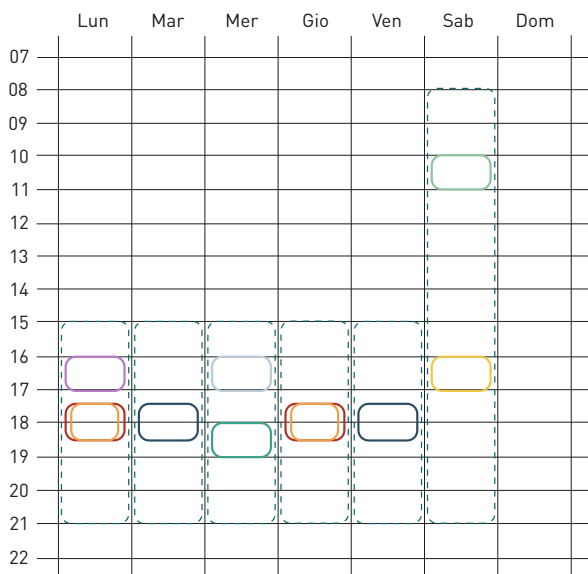


98. Vista dell'edificio residenziale che ospita l'Accademia 19



Centro studi Madateka

Il Centro offre corsi accessibili a tutti i ragazzi del quartiere, a prescindere dalla disponibilità economica, l'intento è quello di avvicinarli alla danza, al teatro e al canto all'interno di uno spazio di incontro e di crescita.



- Hip hop
- Break dance
- Danza classica
- Danza moderna e contemporanea
- Flamenco
- Majorettes
- Teatro
- Canto
- Apertura
- Gratuito
- A pagamento



99. Ingresso al Centro studi Madateka



100. Piano interrato: spazio di accesso alle sale adibite alla danza



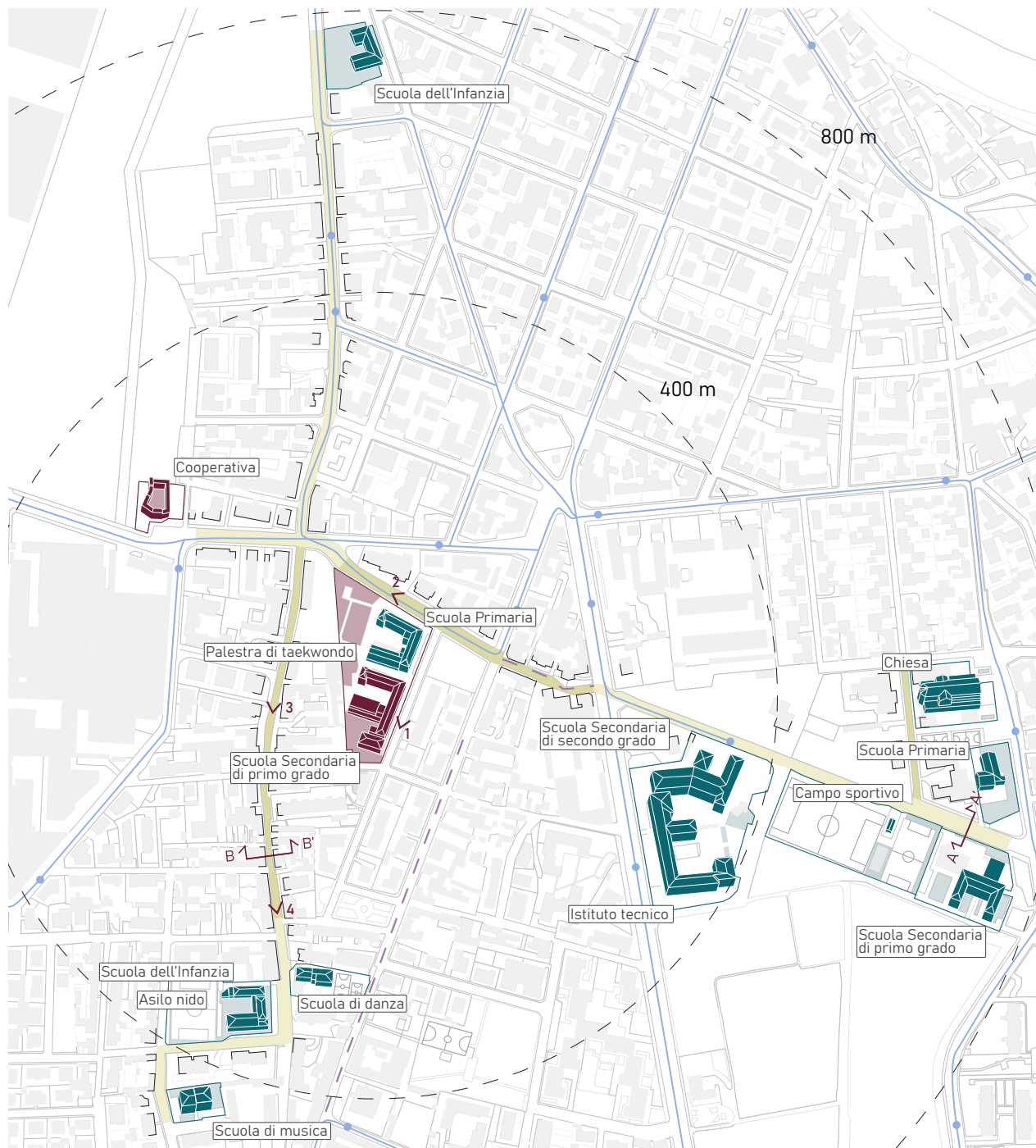
101. Edificio del centro parrocchiale che ospita il Centro studi Madateka

pubblici nelle pertinenze dell'Istituto, concepiti come estensione dello spazio educativo, all'interno dei quali vengono organizzate attività quali percorsi di sensibilizzazione e cura dell'ambiente, organizzati da Energie Sociali e dalla Circoscrizione 5; ad opera di quest'ultima è possibile, inoltre, citare attività di esplorazione del quartiere, volta all'individuazione di barriere architettoniche nell'osservazione di infrastrutture e spazi pubblici.

Tra gli spazi volti ad accogliere le attività previste dal Patto si aggiungono gli spazi privati all'aperto, quali cortili o aree verdi di associazioni culturali o sportive e spazi indoor dei soggetti firmatari. Ne è un esempio il doposcuola gestito da Energie Sociale ed organizzato presso il centro LINK e il doposcuola a cura di Acli organizzato presso la Parrocchia Tomba.

In ultimo, le stesse aule scolastiche accolgono attività che contribuiscono all'ampliamento dell'agenda formativa dell'Istituto, ospitando, anche durante i mesi estivi, attività quali corsi di italiano organizzati da Cestim, percorsi di affiancamento alle famiglie in difficoltà, incentrati su una vasta gamma di questioni relative, ad esempio, a problemi finanziari, relazionali e di salute mentale, gestiti dal Centro Sociale Territoriale; ancora, la scuola offre i suoi spazi per lo svolgimento di rappresentazioni teatrali, musicali e cinematografiche organizzate dal Circolo Culturale Tombetta, attività sportive promosse da associazioni quali Buster Basket e Fare Danza e servizi di integrazione e inclusione scolastica, offerti da Rete TanteTinte, che includono interventi di mediazione linguistico-culturale, supporto didattico e facilitazioni delle comunicazioni scuola-famiglia.

Mobilità e accessibilità ciclopeditonale



- Carreggiata a due corsie
- Carreggiata a corsia singola
- Pista ciclabile
- Autobus
- Punto di fermata autobus



← L'elaborato evidenzia un territorio caratterizzato da un'elevata accessibilità potenziale, grazie a una fitta rete viaria e a numerose fermate dell'autobus che garantiscono una buona copertura del trasporto pubblico.

L'analisi mostra la vicinanza delle scuole di diverso ordine ad altri servizi come chiese, palestre, campi sportivi, a meno di 800 metri, sottolineando la fattibilità di una mobilità di prossimità. Tuttavia, la rete delle piste ciclabili appare frammentata e discontinua.

Misurare i risultati

Il monitoraggio delle attività segue due binari: da una parte, le azioni di monitoraggio interne alla scuola vengono attuate attraverso il coinvolgimento diretto dei beneficiari, sottoposti a questionari e alla raccolta di feedback sulle attività. Dall'altra, a livello istituzionale, il Patto di Primo Livello che ispira la struttura del Patto educativo "La scuola nel borgo", richiede che la scuola contribuisca alla raccolta dati dell'Osservatorio Nazionale sui Patti educativi, contribuendo così alla restituzione, da loro operata, di una geografia nazionale delle esperienze, a supporto delle istituzioni scolastiche.

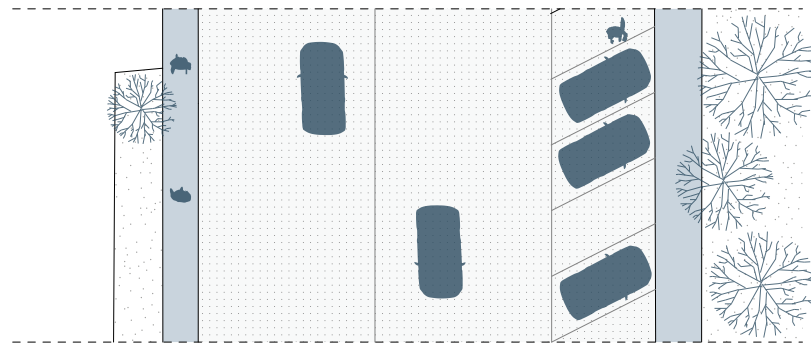
Dall'intervista a Dario Panunzio si evince che l'adesione al Patto conferisce una rinnovata solidità operativa, trasformando la rete in un interlocutore stabile e in una risorsa utile alla progettazione delle azioni. Questo legame permette di istituire un processo di consultazione preventiva, che garantisce la verifica dell'adeguatezza delle iniziative rispetto al contesto territoriale.

Attraverso un dialogo costante, seppur concretizzato attraverso scambi informali, i partner di progetto si mostrano capaci di orientare le scelte progettuali verso soluzioni più efficaci e coerenti con le necessità locali.

Il Patto viene quindi concepito come un dispositivo di legittimazione territoriale, in grado di assicurare che ogni intervento sia realmente pertinente al contesto in cui si inserisce.



102.
1) Via Udine
103.
2) Via Redipuglia



Sezioni stradali

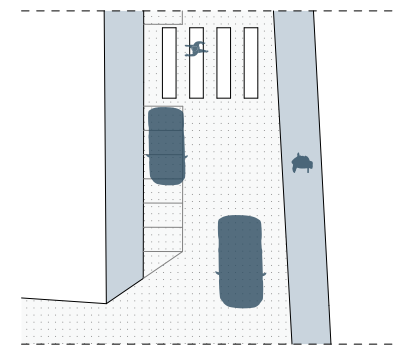
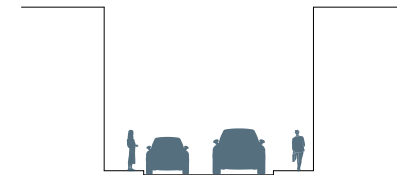
- Pavimentazione cementizia
- Asfalto stradale

1,30 12,97 3,80 1,70 m

Sezione AA'



104.
3) Via Scuderlando
105.
4) Affaccio su Piazza Cervignano



1,35 1,45 3,86 1,43 m

Sezione BB'

106.
Istituto Comprensivo Statale Verona
11 - Borgo Roma Ovest: cortile interno



107.
Scuola Primaria Angela Busti
adiacente all'I.C. Verona 11 - Borgo
Roma Ovest



Non anno colpa

nonannocolpa.it

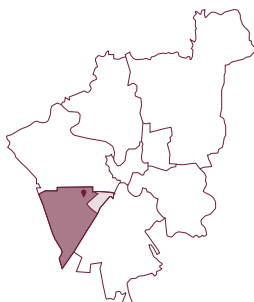
lacci



Localizzazione del progetto



Territorio veronese - Circoscrizioni



Il progetto LACCI

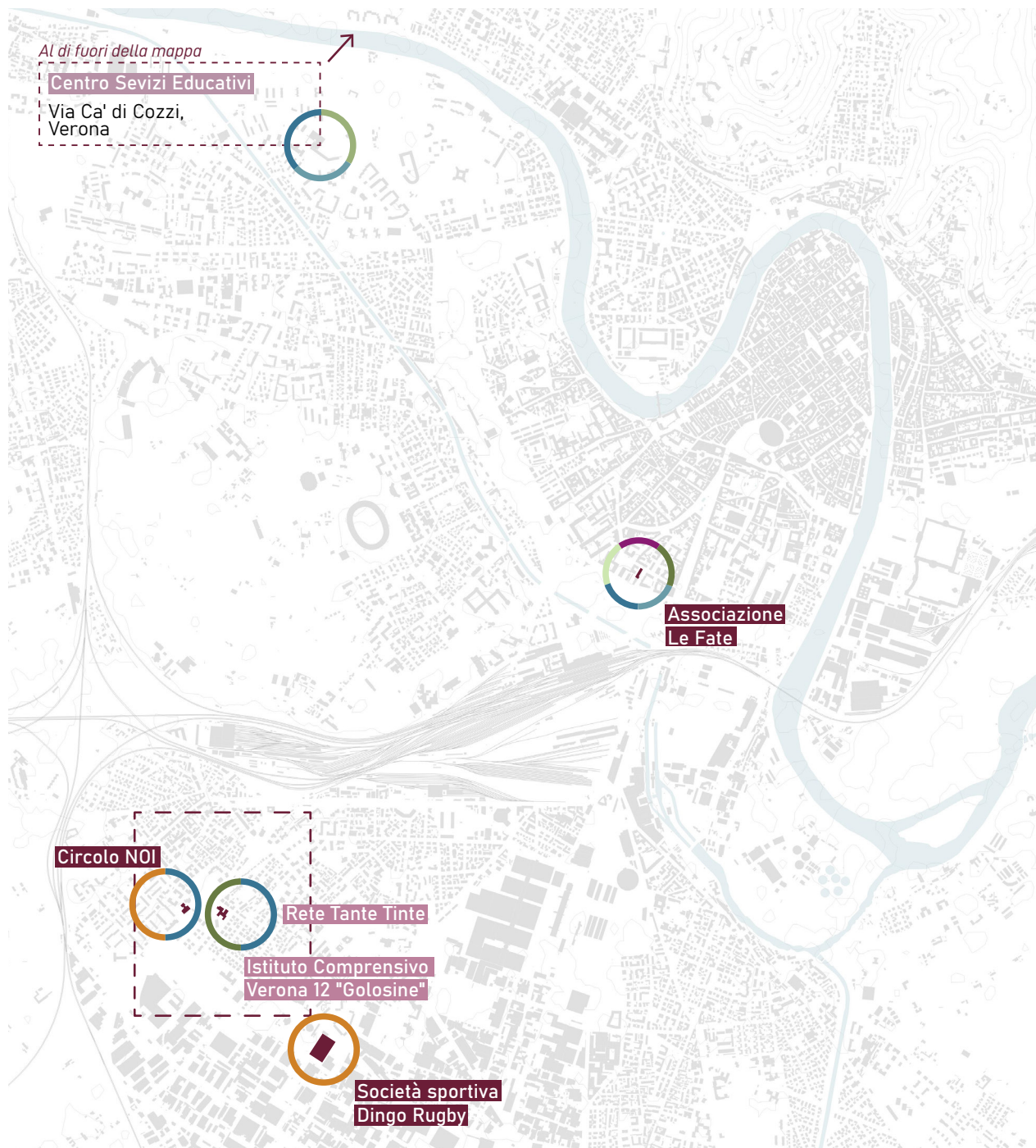
La costruzione del Patto educativo di comunità dell'IC 12 Golosine è stata accompagnata da un articolato percorso preparatorio realizzato nell'ambito del progetto "LACCI - Laboratorio Attivo per Crescere una Comunità educante Inclusiva". Tale iniziativa, di durata biennale, è stata selezionata dall'Impresa sociale Con i bambini attraverso il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile nel 2023.

La scrittura del progetto LACCI ha fatto riferimento ad una prima fase della strategia di intervento, mirata alla sensibilizzazione sul tema della povertà educativa e conoscenza del contesto, aggiornata all'interno di una ricerca partecipativa sulla povertà educativa, realizzata nel 2024 sotto la supervisione della sociologa Gloria Albertini e condotta nei quartieri Golosine e Santa Lucia, collocati nella periferia sud-ovest di Verona.

Il coinvolgimento dei cittadini dei due quartieri è stato garantito dalla partecipazione alle attività della campagna di sensibilizzazione e dalla struttura operativa della ricerca.

Gli strumenti adottati in relazione al primo tema si sono concretizzati nell'affissione di striscioni contenenti errori ortografici provocatori (la mancanza dell'h nella frase "non anno colpa") e QR code attraverso cui si è cercato di tradurre concetti complessi come "comunità educante" in linguaggi accessibili. L'obiettivo, come emerso dalle interviste, era duplice: da un lato, sensibilizzare sul tema delle pari opportunità educative; dall'altro, proteggere l'identità del quartiere dal rischio di stigmatizzazione sociale.

La ricerca partecipativa, invece, ha utilizzato un *focus group*, che ha coinvolto soggetti attivi a vario titolo nei servizi rivolti ai minori, insieme a questionari e interviste rivolte ad attori privilegiati interni ai due quartieri e mirati a cogliere eventi sentinella, ossia accadimenti spia di un disagio



Geografia dei partner di progetto

Ente giuridico:

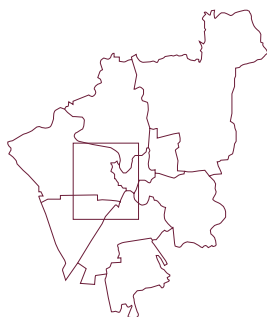
- A Istituto scolastico
- A Associazione
- A Ente pubblico

Area di intervento:

- Ambiente e verde urbano
- Cultura e formazione
- Supporto alla fragilità/
mutualismo
- Produzione e linguaggio
artistico
- Scuola/ attività educative
- Sport
- Inclusione sociale



← La distribuzione spaziale evidenzia una forte polarizzazione delle realtà associative e scolastiche nel quadrante sud-occidentale della città, in particolare nell'area di Golosine, che si configura come il vero nucleo operativo del Patto. I partner attivi in questa porzione di territorio mostrano una spiccata specializzazione nell'ambito dello sport, delle attività educative e culturali.



nell'ambito della povertà educativa, e storie di vita, descrizioni di parti rilevanti del vissuto di un individuo relazionati ad un problema educativo sperimentato; si tratta, dunque, di dati "epidemiologici"⁴¹ [Progettomondo ETS 2024: 7] utilizzati per ragionare sulle motivazioni che ne hanno scaturito l'innescio, su come evitarne la reiterazione, sull'individuazione di chi debba agire e su possibili interventi riparatori, così da costruire un vocabolario di lezioni apprese.

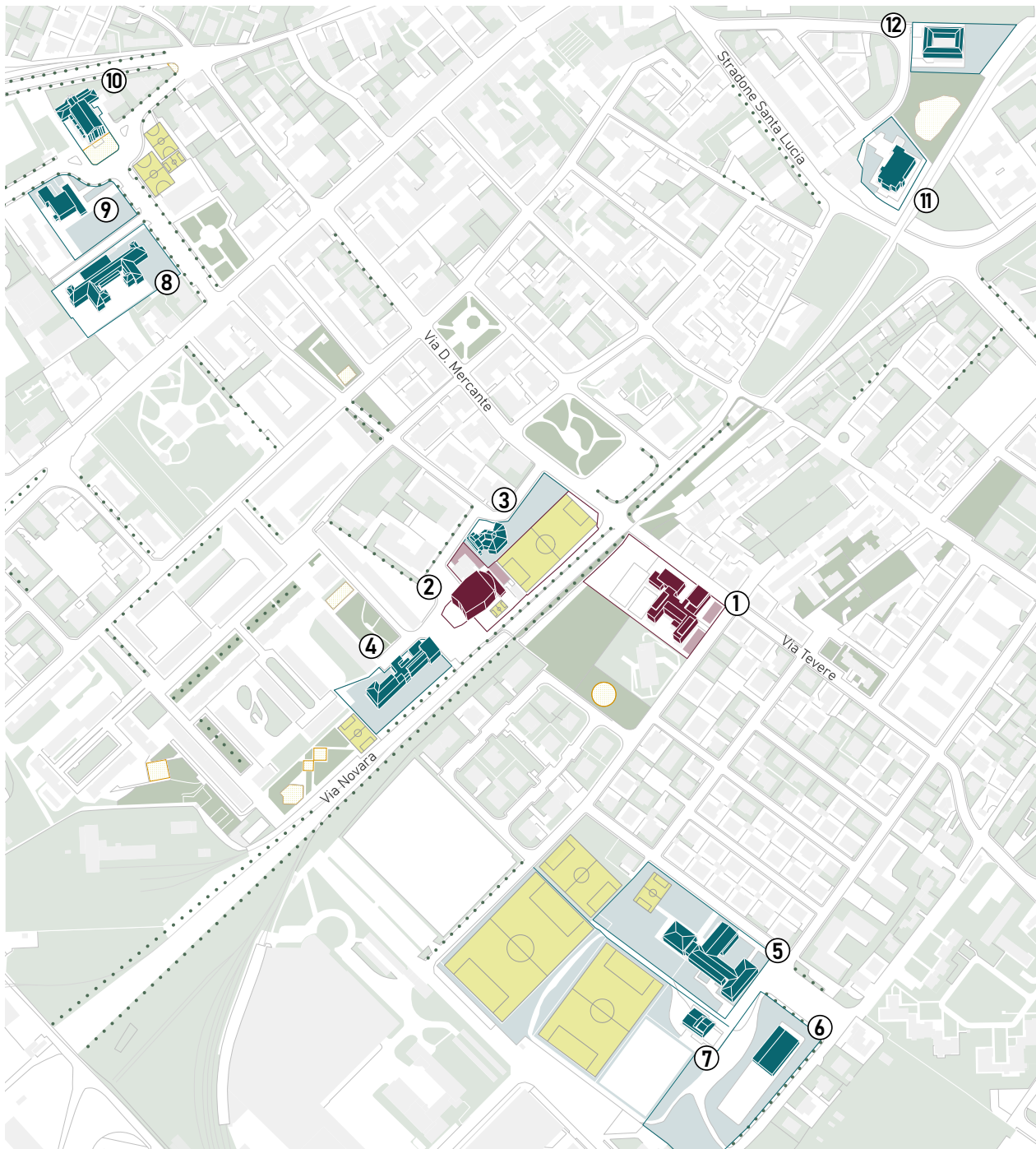
All'interno del report, i due quartieri, che sono limitrofi, separati unicamente da una linea ferroviaria inattiva, sono stati trattati insieme, data l'assenza di profonde distinzioni interne. Nonostante ciò, in termini di opportunità educative e condizioni dei minori, si evidenzia una maggiore disponibilità di spazi dedicati all'aggregazione nel quartiere Santa Lucia, nonostante venga evidenziato che entrambe le aree soffrano di carenza di servizi e spazi dedicati espressamente ai bisogni di bambini e ragazzi. Si somma a ciò la percezione che manchi una vera e propria consapevolezza e conoscenza di quanto il territorio offre e l'impossibilità, derivata da motivi economici, di accedere ad attività extrascolastiche, che grava su un'ampia parte della popolazione dei due quartieri (Progettomondo ETS 2024).

La motivazione principale da ricondurre alla nascita del progetto viene riportata da Marina Lovato, dell'Ufficio Educazione di Progettomondo, che, nel descrivere i due quartieri come molto attivi dal punto di vista associazionistico, riconosce la mancanza di una collaborazione multistakeholder. Infatti, nonostante fossero già attive sul territorio diverse collaborazioni in grado di attivare servizi specifici o attività di volontariato, la comunicazione tra gli enti era priva di un "vocabolario comune".

Nella fase iniziale di studio e progettazione del progetto LACCI, risalente al 2021, sono stati individuati i partner iniziali di progetto; tra questi, viene riconosciuta una reale collaborazione con il Comune di Verona, articolato inizialmente tra l'Assessorato alle Politiche Sociali e la Circoscrizione 4, che, intesa come ente di monitoraggio di prossimità dei quartieri, ha permesso di sviluppare una visione d'insieme del territorio.

Le evoluzioni del progetto hanno fatto emergere gradi di coinvolgimento differenziati, ad esempio le scuole paritarie, nonostante l'approccio innovativo iniziale, non si sono rivelate realtà attive all'interno della rete. Al tempo stesso, l'acquisizione di nuovi enti partner ha permesso di giungere alla configurazione finale che vede la partecipazione, oltre quella dei due Istituti, anche di Cestim Centro Studi Immigrazione ETS, Energie Sociali, Le Fate ETS, Rete Tante Tinte, la rete dei consultori dell'Azienda AULSS 9 Scaligera, la cooperativa Cultura e Valori, A.Ge. Verona, Associa-

41. Il termine fa riferimento al testo "Epidemiologia di cittadinanza: welfare, salute, diritti" - Campedelli, M.; Lepore, V.; Tognoni, G. (a cura di) (2009), *Epidemiologia di cittadinanza: welfare, salute, diritti*. Roma: Il Pensiero Scientifico.



Servizi educativi e ambientali

-  Sede associazione partner del Patto
-  Infrastruttura scolastica/ spazio di aggregazione
-  Viale alberato
-  Verde privato
-  Verde pubblico
-  Area attrezzata/ campo sportivo



← Dall'analisi dei servizi educativi e ambientali si può notare che il verde pubblico, seppur notevolmente ridotto rispetto a quello privato, si sviluppi principalmente lungo Via Novara, offrendo aree di sosta, gioco e sport in strategica prossimità con le scuole. Si rileva una forte correlazione tra istruzione e sport sul territorio: il polisportivo, la piscina e i campi sportivi degli spazi parrocchiali sono adiacenti ai plessi e la stessa Scuola Primaria Frattini ospita al suo interno gli allenamenti dell'ASD Bruno Gaiga.

1. IC 12 A. Manzoni - Scuola Secondaria di primo grado
2. Parrocchia di San Giovanni Evangelista
3. Scuola dell'Infanzia San Giovanni Evangelista
4. Scuola Primaria Pietro Frattini, con ASD Bruno Gaiga Ginnastica Artistica
5. Scuola Primaria Dei Ciliegi
6. In Sport S.R.L. Centro sportivo Le Golosine
7. Polisportivo Europa - Asd Noi La Sorgente
8. IC 5 Santa Lucia - Scuola Secondaria di primo grado
9. Scuola dell'Infanzia Francesco Melegghetti
10. Chiesa Parrocchiale di Santa Lucia Extra
11. Scuola dell'Infanzia Polese
12. Asilo Nido La Filastrocca

zione Nissa, Società San Vincenzo, Buster Basket A.S.D. e associazione Noi Golosine. Anche l'assetto istituzionale si è evoluto con l'avvio del progetto e l'integrazione dei Patti educativi di comunità, favorendo l'estensione della collaborazione anche agli Assessorati alle Politiche Educative e alle Politiche Giovanili.

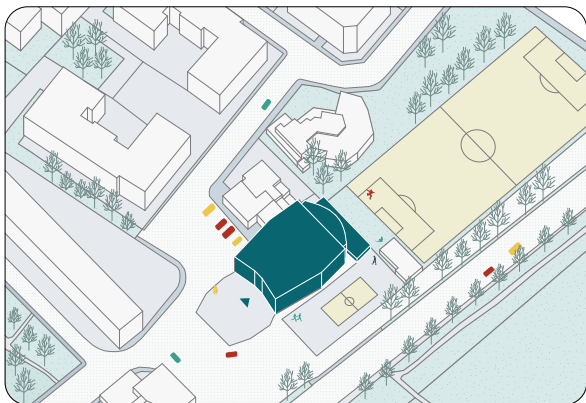
Il progetto LACCI prevede che enti partner si riuniscano in tre tavoli multiattore della comunità educante: Tavolo Scuola, Tavolo Famiglie e Tavolo Comunità. Ogni Tavolo è facilitato da uno dei partner di progetto, scelti in base ai loro profili identitari e alle competenze pregresse: Cestim (Centro Studi Immigrazione), in virtù della sua consolidata esperienza nel lavoro con le scuole, si è occupato del coordinamento del Tavolo Scuola, dedicato al benessere e al successo scolastico; Le Fate ha coordinato il Tavolo Famiglie. Tale scelta è motivata dalla gestione, tramite patto di sussidiarietà con il Comune di Verona, di un centro culturale che, offrendo servizi quali la ludoteca e gruppi di supporto alla genitorialità, viene riconosciuto come luogo di riconoscimento per l'intera comunità.

Infine, il Tavolo Comunità è guidato dalla Cooperativa Sociale Energie Sociali, ente specializzato nell'attivazione di risorse territoriali e nello sviluppo di reti di coesione sociale.

Gli strumenti di cui si sono dotate tali assemblee rispondono a finalità diverse, dal diario di bordo fino alle mappe fisiche del quartiere. In particolare, quest'ultime sono state utilizzate durante il primo incontro dei Tavoli di co-progettazione di LACCI. I partecipanti, rappresentati di scuola, servizi territoriali, associazioni e cittadini, hanno costruito una mappatura che mostrasse, attraverso icone colorate, i soggetti attivi sul territorio e, utilizzando fili intrecciati, le relazioni già esistenti o da tracciare con altre realtà. Questo strumento condiviso ha permesso di creare una base comune per potersi confrontare sull'analisi del territorio, delle sue risorse e problematiche, e sugli obiettivi che la comunità educante si pone.

La co-progettazione sperimentata all'interno dei Tavoli era volta ad identificare delle azioni pilota utili ad attivare o rafforzare servizi ed attività di supplemento ed integrazione all'offerta formativa degli Istituti scolastici di Golosine e Santa Lucia.

Ciò si è concretizzato attraverso l'organizzazione di doposcuola, eventi come Feste delle comunità e giornate di riqualificazione di spazi scolastici, che prendono il nome di "Scuole a colori", proposte dal Tavolo Scuola con l'obiettivo di potenziare il coinvolgimento delle famiglie ad attività scolastiche. I genitori sono stati chiamati a contribuire con competenze pratiche, come la tinteggiatura e la sistemazione degli ambienti, alla riqualificazione di alcuni spazi scolastici. Ciò ha permesso di spostare il coinvolgimento delle famiglie dal piano verbale delle riunioni a quello operativo, in grado di abbattere le barriere linguistiche a cui viene ricondotta l'assenza dei genitori di origine straniera, spesso scoraggiati dalla tecnicità degli argomenti istituzionali.



Parrocchia di San Giovanni Evangelista e sede Noi la Sorgente

La Parrocchia organizza diverse attività aggregative e percorsi educativi, tra cui il laboratorio dei presepi, il coro, il gruppo adolescenti, il gruppo chierichetti. Collabora con diverse associazioni tra cui il Noi La Sorgente APS.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

○ Catechismo 2a-3a elementare

○ Catechismo 4a-5a elementare

○ Catechismo 1a-3a media

○ Corsi di danza 3-6 anni
- Noi la Sorgente

○ Corsi di danza 6 - 10 anni
- Noi la Sorgente

○ Judo Misto dai 5 ai 13 anni
-Noi la Sorgente

□ Apertura

○ Gratuito

● A pagamento



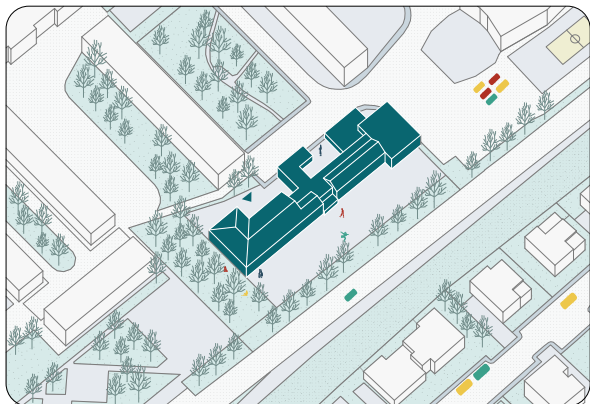
109. Ingresso alla Chiesa di San Giovanni Evangelista



110. Campo Sportivo S. Giovanni Evangelista, posto sul retro della chiesa



111. Prospetto laterale della chiesa: vista del campo da calcio



ASD Bruno Gaiga Ginnastica Artistica

ASD Bruno Gaiga Ginnastica Artistica è un'associazione sportiva dilettantistica dedicata alla ginnastica artistica femminile. Vengono offerti corsi per tutte le età e si svolgono all'interno della palestra della Scuola primaria Pietro Frattini.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

- Corso Baby 1
- Corso elementari
- Corso medie
- Corso Baby 2

 Apertura

- Gratuito
- A pagamento



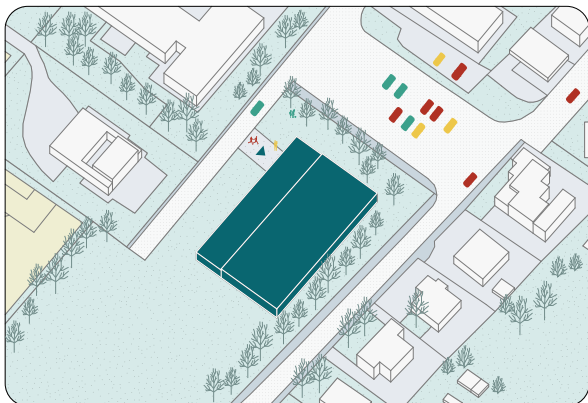
112. Ingresso della palestra della Scuola primaria Frattini



113. Ingresso della Scuola primaria Frattini



114. Vista del complesso edilizio, l'accesso alla palestra è indipendente e affacciato sulla stessa via di ingresso alla scuola



Centro sportivo In Sport Verona

Centro sportivo che offre spazi per l'allenamento e l'organizzazione di eventi grazie alla dotazione di piscina coperta, vasca didattica, vasca scoperta con giochi d'acqua, sala corsi per attività di fitness e danza, sala per le feste di compleanno e area verde.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

- Corsi nuoto fino 3 anni
- Corsi nuoto 3-5 anni
- Corsi nuoto 6-12 anni
- Corsi nuoto 13-17 anni

 Apertura
(orario estivo)

- Gratuito
- A pagamento



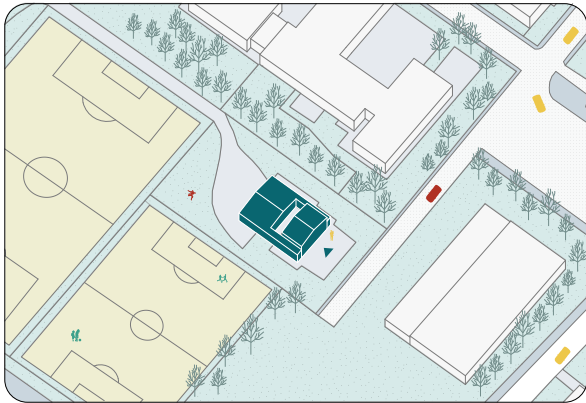
115. Ingresso del Centro sportivo InSport Verona



116. Vista interna della piscina coperta

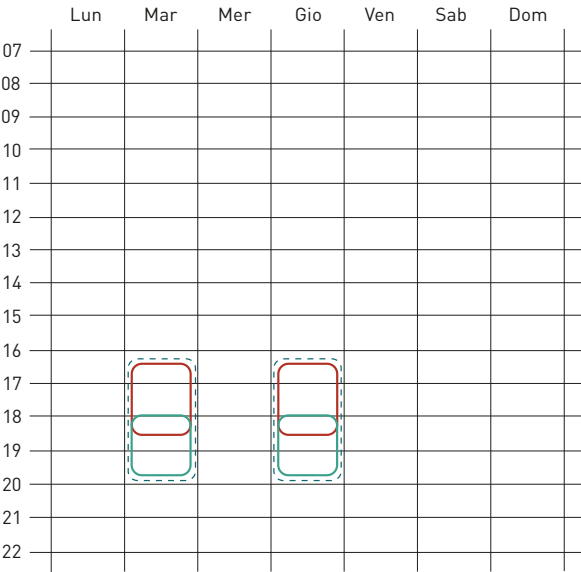


117. Vista esterna dell'edificio



Polisportivo Europa - ASD Noi la Sorgente

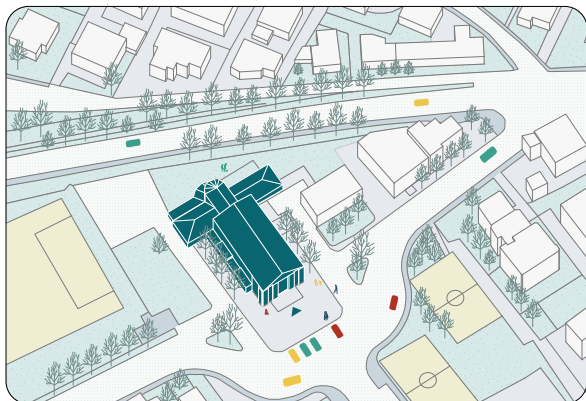
Noi la Sorgente è un'associazione sportiva dilettantistica. Persegue l'obiettivo di coltivare il senso di appartenenza nella comunità, appoggiandosi alla parricchia del quartiere. All'interno del Polisportivo si svolgono gli allenamenti di calcio.



- ☐ Allenamenti Scuola Calcio (annate minori di 15 anni)
- ☐ Allenamenti calcio ad 11 (under15 e under16)
- ☐ Apertura*
- ☐ Gratuito
- ☐ A pagamento



118. Vista sul campo sportivo del Polisportivo Europa



Chiesa Parrocchiale di Santa Lucia Extra

La chiesa offre diverse attività educative e aggregative tra cui il Grest, campi estivi per bambini e viaggi organizzati aperti a tutti.

	Lun	Mar	Mer	Gio	Ven	Sab	Dom
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							

Catechismo 1a e 2a elementare

Catechismo 3a e 4a elementare

Catechismo 5a elementare

Catechismo 1a e 2a media

Catechismo 3a media

Apertura

Gratuito

A pagamento



119. Ingresso alla Chiesa di Santa Lucia Extra



120. Ingresso agli spazi dell'oratorio situato a lato della chiesa



121. Campi sportivi dedicati ai ragazzi che frequentano l'oratorio parrocchiale

L'integrazione tra LACCI e il Patto educativo di comunità

Parallelamente al progetto LACCI, nel 2023 è avvenuto il percorso di istituzionalizzazione dei Patti educativi di comunità da parte del Comune di Verona.

Alla procedura di accompagnamento formativo per l'attivazione del Patto, gestita da Indire, ha aderito l'Istituto Comprensivo 12 Golosine, al contrario dell'Istituto di Santa Lucia.

Dunque, come riferito da Marina Lovato, mentre il primo Istituto ha proceduto alla formalizzazione dell'accordo, l'IC 5 ha optato per l'adozione di protocolli d'intesa rinnovabili con singoli enti del Terzo Settore, finalizzati a integrare attività specifiche, come il doposcuola, nell'offerta pomeridiana, senza tuttavia strutturarsi in un accordo di rete più ampio e permanente.

La motivazione di ciò si può ricondurre, in parte, ad una valutazione generale del processo indetto da Indire, che Monica Tardiani mi ha fornito. La docente, referente Rete Tante Tinte presso l'Istituto Comprensivo 12 Golosine, descrive il percorso come molto vincolante e rigido; la gestione degli adempimenti valutata come eccessivamente dirigistica ha avuto come esito una significativa selezione degli Istituti adempienti a ciò, riducendo il numero di firmatari.

In particolare, viene posto l'accento sulle modalità prettamente compilative dei doveri dei firmatari, con analisi territoriali molto formalizzate che in molti casi finiscono per sovraccaricare le segreterie il corpo docente. Questo scenario ha condotto molti attori, inclusa Monica Tardiani, che inizialmente avevano aderito al processo di attivazione del Patto, a rivalutare la validità della propria partecipazione in fasi successive del processo.

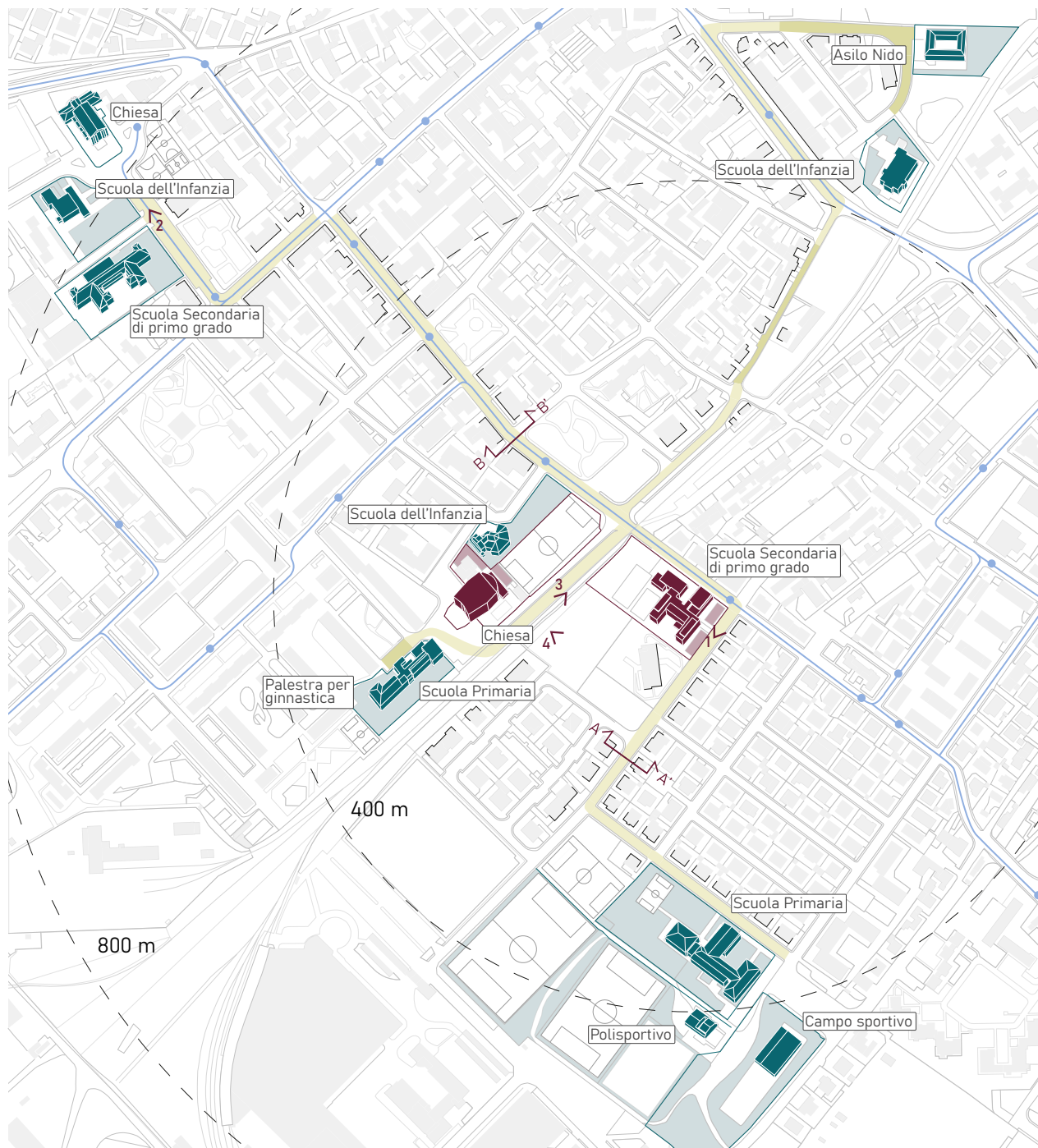
L'adesione dell'Istituto di Golosine al Patto di collaborazione territoriale della Città di Verona ha condotto inevitabilmente ad una riformulazione delle intenzioni originarie del progetto LACCI; se ciò che è stato prospettato in una fase preliminare del progetto era di approdare alla costruzione di un Patto educativo di comunità per gli Istituti in questione, l'effettiva formalizzazione di tale strumento da parte dell'IC 12 ha ridefinito il ruolo di LACCI, trasformandolo da promotore di un nuovo accordo a dispositivo di rafforzamento e arricchimento di un processo già in atto, al fine di evitare la duplicazione di strumenti sovrapponibili.

Traccia di ciò risiede nel fatto che molti soggetti, tra cui la Circoscrizione, Le Fate, il Cestim, la Rete Tante Tinte, già partecipi del progetto LACCI, una volta terminato il progetto, nel 2025, hanno mantenuto i rapporti con l'istituto di Golosine, prendendo parte al Patto educativo di comunità.

Tali dinamiche sono coerenti con le riflessioni di Monica Tardiani, la quale riconosce come principale eredità del progetto LACCI il superamento del pregiudizio relativo all'inerzia della scuola. Quest'ultima, spesso percepita dal territorio come un interlocutore poco proattivo, ha invece favorito il consolidamento della rete territoriale e la stabilizzazione di un clima di legittimazione e stima reciproca tra gli attori coinvolti.

Anche l'IC 5, pur non essendo approdato alla formalizzazione di un Patto educativo di comunità, è stato condotto al superamento di una storica condizione di isolamento e conflittualità con gli attori del contesto territoriale per dare vita a forme di collaborazioni la cui stabilità oltrepassa la conclusione del progetto LACCI.

Mobilità e accessibilità ciclopeditone



- Carreggiata a due corsie
- Carreggiata a corsia singola
- Autobus
- Punto di fermata autobus



← L'elaborato mostra come l'assetto della viabilità, caratterizzato principalmente da carreggiate per il traffico automobilistico ampie, a doppia corsia, si sviluppi principalmente lungo Via Novara e lungo la direttrice di Via Mercante e Via Tevere.

Sebbene la rete del trasporto pubblico offra un supporto concreto tramite fermate dell'autobus ben distribuite, la mobilità sostenibile è fortemente limitata dalla quasi totale assenza di percorsi ciclabili protetti.

Sebbene, come riferisce Tardiani, la convergenza tra il progetto LACCI e l'iter istituzionale promosso da Indire per la costruzione del Patto non sia apparsa sempre lineare ed integrata (esito prevedibile data l'eterogeneità dei due processi), le interviste evidenziano come LACCI abbia costituito un supporto significativo nel garantire la sostenibilità organizzativa ed economica necessaria per dare attuazione ad attività nate direttamente dalla necessità dei singoli Istituti.

Un esempio di ciò è l'iniziativa denominata "Il tè con la dirigente", citata durante le interviste rivolte a Marina Lovato e Monica Tardiani.

Entrambe le interlocutrici hanno sottolineato la significativa rilevanza dell'iniziativa, promossa dalla dirigente scolastica dell'IC 12 in seguito all'integrazione di una scuola dell'infanzia comunale nell'Istituto. Per affrontare le difficoltà relazionate a tale passaggio amministrativo e relazionale sono state indagate forme di relazione diretta con le famiglie attraverso tale progetto. Quest'ultimo si è configurato come uno dei workshop formativi previsti dal progetto LACCI, dunque finanziato dallo stesso, strutturati per rispondere alle esigenze specifiche della comunità educante. Il progetto, focalizzato sul tema dell'allineamento tra istituzione scolastica e famiglia, si è articolato in undici momenti di confronto informale presso l'Istituto Comprensivo 12 Golosine. L'efficacia di tali incontri è stata garantita dalla presenza di una *counsellor* con funzioni di facilitatrice, il cui intervento ha permesso di animare lo scambio comunicativo e di sollecitare i genitori a una narrazione attiva delle proprie esperienze. Tale processo partecipativo ha consentito di identificare le tematiche educative più urgenti e ha guidato docenti e genitori nel riconoscimento consapevole dei bisogni evolutivi caratteristici di ogni fascia d'età.

La proposta, l'organizzazione e la verifica dell'andamento delle attività è gestita attualmente da una Cabina di regia, esito della riorganizzazione interna avviata dall'Istituto di Golosine in seguito alla firma del Patto educativo di comunità. Le riunioni si svolgono ogni quattro mesi e vedono la presenza della dirigente scolastica insieme a un rappresentante della Circoscrizione e i soggetti del territorio partner di progetto.

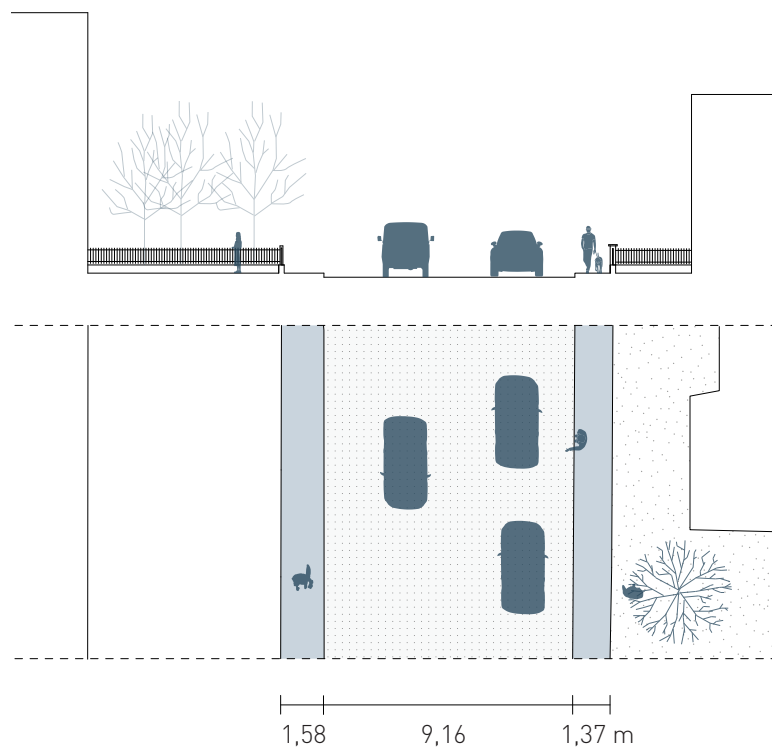
Per quanto riguarda gli obiettivi definiti nel Patto, l'Istituto ha promosso una convergenza tra le istanze ministeriali di Indire e le priorità specifiche individuate dai firmatari dell'IC 12. Tale sinergia, dunque, mira non solo all'incremento della partecipazione comunitaria e all'ampliamento dell'offerta formativa pomeridiana in spazi condivisi, ma si focalizza anche sulla promozione dell'inclusione e sul contrasto al disagio scolastico attraverso l'offerta di opportunità educative diversificate.

In questa prospettiva, il Patto prevede attività in collaborazione con gli enti del territorio quali i doposcuola del Circolo Noi nella Parrocchia di San Giovanni Evangelista, il ciclo di attività artistiche del progetto "Don't give up", gestito dalla Cooperativa sociale Le Fate, che comprende laboratori di arte, teatro, musica; si aggiungono percorsi di mediazione linguistica, corsi di italiano L2 e *counselling* per il benessere di alunni, docenti e famiglie organizzati da Rete Tantetinte, in collaborazione con Cestim, Energie Sociali, Terra dei Popoli, Hermete, Progettomondo.

Un progetto che ha riscosso molto successo prende il nome di "Bottegability": si tratta di un'ini-



122.
1) Via Velino
123.
2) Via Santa Elisabetta



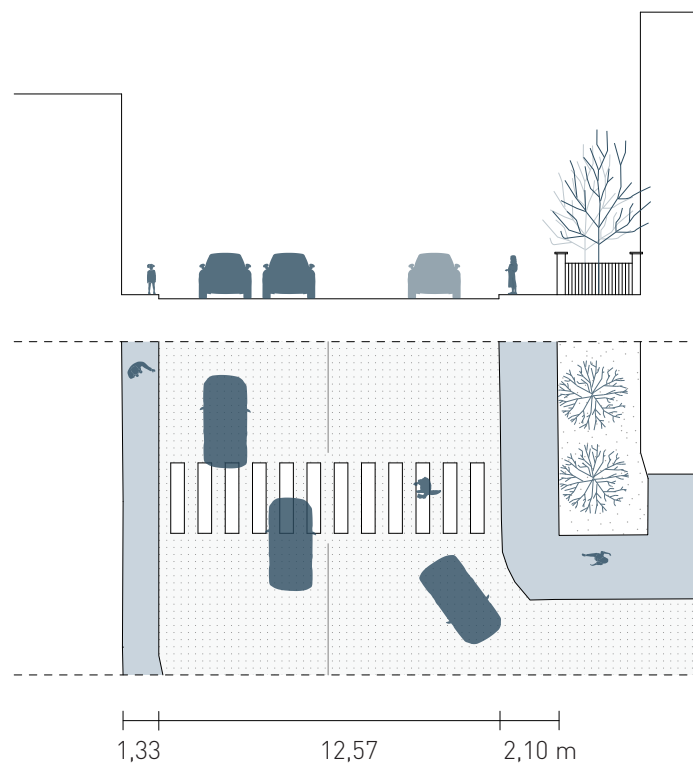
Sezioni stradali

- Pavimentazione cementizia
- Asfalto stradale

Sezione AA'



124.
3) Via Novara. Vista sulle vecchie
rotaie
125.
4) Vista sull'ingresso di Parco Scrivia



Sezione BB'

ziativa in collaborazione con i negozi del territorio, nata su idea di una docente e volta a promuovere l'autonomia sociale e l'inclusione territoriale di studenti con gravi disabilità cognitivo-comportamentali, quali l'autismo e la sindrome di Down. L'obiettivo perseguito è quello di garantire a questi ragazzi di vivere in autonomia il quartiere nel compimento di azioni quotidiane, quali fare la spesa o usufruire di servizi pubblici.

I locali che hanno aderito all'iniziativa sono stati dotati di strumenti di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), come vademecum iconografici e supporti visivi, utili ad abbattere le barriere linguistiche proprie di questo genere di interloquzioni.

La già citata collaborazione con Indire, nonché l'adempimento a compiti burocratici e compilativi a cui si rifà la modalità operativa da esso ispirata, non si esaurisce nelle fasi iniziali di formazione e costruzione del Patto, ma prosegue con l'adempimento a due livelli di monitoraggio. A livello territoriale, la valutazione delle azioni presenti nel Patto è funzionale a rilevare i risultati raggiunti, l'impatto delle attività ed eventuali azioni di miglioramento. Per raccogliere queste informazioni, il Patto si avvale di strumenti metodologici che includono l'analisi di dati statistici, la somministrazione di questionari a studenti, docenti e famiglie, nonché lo svolgimento di focus group e interviste per approfondire le opinioni e le esperienze dei protagonisti.

A livello nazionale, invece, l'Istituto è tenuto ad adempiere alle azioni di monitoraggio proposte dall'Osservatorio Nazionale sui Patti educativi, nonché a partecipare, come riporta la Tardiani, ad eventi di presentazione dei Patti organizzati da Indire⁴², finalizzati a consolidare una geografia nazionale di esperienze educative.

I lasciti del progetto LACCI

Nonostante la conclusione formale del progetto, LACCI continua a funzionare attraverso un tavolo operativo da un lato, dedicato alla co-progettazione di risposte puntuali ai bisogni dei minori e delle famiglie; dall'altro, un tavolo di partecipazione orientato al coinvolgimento costante dei soggetti della comunità educante.

Il valore aggiunto di questo percorso risiede nel passaggio dalla semplice conoscenza inter-istituzionale al reciproco riconoscimento tra i diversi attori; ciò determina la capacità della rete di attivare i soggetti a seconda dei bisogni emergenti, poiché riconosciuti come soggetti che educa-

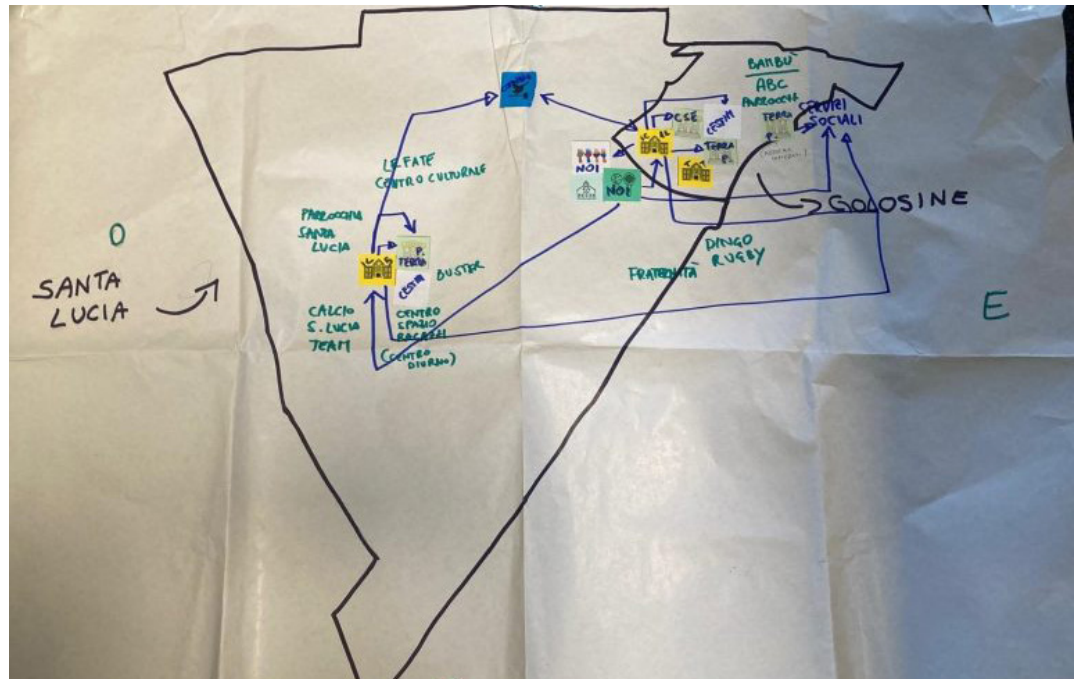
42. Nell'intervista a Monica Tardiani si fa riferimento ad un convegno tenutosi a Firenze; molto probabilmente si tratta del seminario intitolato "Un Patto per Verona. A Didacta Italia i primi risultati di un modello innovativo", svoltosi a Firenze il 25 marzo 2024 durante la fiera Didacta Italia. In questa occasione la Cabina di Regia e i dirigenti scolastici degli Istituti coinvolti hanno potuto confrontarsi con i ricercatori Indire per analizzare congiuntamente i primi esiti dei Patti siglati, le opportunità generate dalla rete territoriale e le sfide affrontate.

no, importanti nella crescita dei minori.

Nell'ultimo anno l'Istituto Comprensivo di Golosine si sta attrezzando per una più strutturata gestione del Patto: da un lato, è stata istituita la figura di un docente referente delle progettualità dell'Istituto, tra cui quelle inerenti al Patto educativo, dall'altro è in atto la messa a punto di forme di monitoraggio delle attività legate al Patto interne all'Istituto, indipendenti da quelle imposte da Indire.

126.
Laboratorio incentrato sulla povertà educativa rivolto agli studenti dell'Istituto Comprensivo VR12 Golosine e dell'Istituto Comprensivo N.5 Verona Santa Lucia. E' un'iniziativa legata al progetto LACCI. Il laboratorio riflette su azioni di contrasto alla povertà educativa proponendo un'inversione di prospettiva, riflettendo, dunque, sul concetto di ricchezza educativa





127.

Primo incontro dei tavoli di
coprogettazione del progetto LACCI
(24 giugno 2024): mappatura di studio
dei soggetti attivi della comunità
educante e delle relazioni nel
quartiere

128.

Strumenti di progettazione partecipata



129.

Incontro organizzato nell'ambito dell'iniziativa "Un tè con la Dirigente. Essere educatori oggi come genitore e come insegnanti"

130.

Laboratorio creativo organizzato durante l'evento "Lacci in Connessione – Festa della Comunità" (8 novembre 2025), presso il Centro Culturale 6 Maggio 1848. L'iniziativa ha invitato un gruppo di bambini a disegnare le H che avrebbero corretto l'errore ortografico volutamente evidenziato con la Campagna "Non Anno Colpa"



4.3 Temi e questioni trasversali

4.3.1 Contesto e presupposti del Patto

Direzionalità della genesi progettuale

Le tre esperienze oggetto di questa trattazione offrono modelli di genesi eterogenei, all'interno dei quali si può riconoscere un gradiente che evidenzia diverse intensità di coinvolgimento tra istituzioni e cittadini: da un modello caratterizzato da una forte spinta istituzionale, come quello del Patto redatto dall'Istituto di Borgo Roma fino ad un percorso di auto-organizzazione che nasce dal tessuto sociale del territorio, che caratterizza la genesi del Patto educativo del quartiere Giambellino-Lorenteggio.

L'analisi del tema rappresenta un primo e significativo elemento di distinzione tra le esperienze, nonché determinante dei suoi esiti e della sua capacità di radicamento nel territorio.

L'esperienza del quartiere Giambellino-Lorenteggio a Milano incarna un modello di genesi intrinsecamente *bottom-up*. La pratica progettuale nasce a partire da un bisogno, spesso originato dall'assenza delle Istituzioni, che viene socializzato e condiviso tramite soluzioni alternative a quelle previste formalmente (Moro 2020).

Il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce* si configura come l'esito e la riorganizzazione di una serie di interventi sociali di una comunità educante attiva nel quartiere da decenni. Quest'ultima, destinata a confluire nel Patto educativo di comunità, non è stata istituita attraverso la firma di un accordo istituzionalizzato, quanto, invece, nella programmazione di interventi educativi, aggregativi e di supporto alle fragilità che solo successivamente ha trovato una sua formalizzazione, attraverso l'integrazione nel Programma QuBì.

Al polo opposto si colloca la genesi del Patto "la scuola nel borgo" dell'Istituto di Borgo Roma; la sua realizzazione discende dal Patto di Collaborazione Territoriale di Verona. È dunque tale cornice istituzionale che ha fornito il modello operativo entro cui sviluppare il contenuto dell'accordo. In questo contesto, il Patto serve a dare ordine ad una progettualità scolastica già esistente, ma anche ad offrire l'occasione di allargare la rete di attori firmatari dell'accordo.

In ultimo, una posizione centrale tra le due esperienze sopraelencate è occupata dal Patto istituito dall'Istituto di Golosine, a Verona. Questo presenta una genesi ibrida: da un lato ha scelto di aderire al percorso istituzionale promosso dal Comune di Verona, dall'altro, l'accompagnamento di LACCI ha fornito una base concreta e operativa per riempire di contenuti il modello preimpostato fornito da Indire.

È emblematico di ciò l'approccio più cauto assunto dall'IC 5, che, a differenza dell'IC 12, ha preferito l'adozione di protocolli d'intesa puntuali e dunque meno vincolanti, segno di una resistenza a modelli rigidi calati dall'alto che non incontrano la condivisione con il territorio.

I bisogni del quartiere come istanze generative dei processi

Le motivazioni che hanno condotto alla nascita della rete attoriale e dei progetti educativi legati ai tre Patti educativi di comunità risiedono nella volontà di rispondere alle specifiche necessità dei quartieri coinvolti.

In generale, i tre quartieri luogo delle esperienze esaminate sono accumunati dalla presenza di situazioni emergenziali lavorative e abitative e da un'ampia presenza di popolazione con *back-ground* migratorio, che caratterizza anche la composizione delle classi scolastiche.

In un contesto caratterizzato da tali fattori, l'incremento delle attività extrascolastiche fornite dallo strumento pattizio si rivela utile ad occupare il tempo pomeridiano dei ragazzi, offrire attività culturali, artistiche e sportive a cui spesso, altrimenti, come riporta la ricerca curata da LACCI (2024), non potrebbero accedere, al fine di sottrarli ad un contesto di isolamento e povertà di stimoli.

È proprio la domanda, estratta dall'intervista a Dario Panunzio, *"Questo progetto porta più alunni a scuola nel tempo extrascolastico?"*, che guida le scelte di attivazione dei nuovi progetti dell'Istituto di Borgo Roma.

La ricerca sociale condotta nell'ambito del progetto LACCI evidenzia inoltre come il quartiere Golosine sia mancante di spazi di aggregazione dedicati ai giovani; allo stesso tempo, gli spazi pubblici del Giambellino vengono definiti come degradati, dunque respingenti per potenziali attività aggregative.

In questa prospettiva, il Patto educativo di comunità diventa strumento in grado di vivificare gli spazi del quartiere, moltiplicando quelli di relazione.

4.3.2 Progettualità e attuazione

Motivazioni e funzioni dello strumento pattizio

Pur considerando il grande vantaggio che l'accesso ai fondi del PNRR dedicati ai Patti educativi di comunità offre, ciò che viene riportato nel Rapporto di ricerca sui Patti Educativi Territoriali del Forum Diversità e Disuguaglianze (2021) trova un riscontro nelle esperienze oggetto di questa ricerca: la formalizzazione di tale strumento pattizio non è da ricondursi all'intento di accedere a delle risorse, quanto invece alla sperimentare e rafforzamento una *governance* partecipata dell'educazione, che trova nei principi di sussidiarietà e corresponsabilità educativa i suoi fondamenti (Locatelli 2022).

In relazione a ciò, la motivazione che emerge con forza maggiore dalle parole degli intervistati, è quella di organizzazione e formalizzazione del progetto educativo e della sua rete territoriale, che implica quindi una più concreta definizione di metodi, strumenti ed obiettivi.

Origine della rete e motivazioni a farne parte

Bringle e Hatcher (2002) individuano diverse ragioni che conducono all'aggancio di potenziali partner all'interno di una rete; tra questi vi è l'unicità dell'attore, l'emergere di un bisogno particolare, le caratteristiche proprie dell'ente o l'allineamento su interessi comuni; anche Granovetter (1998) sottolinea l'importanza di avere tratti sociali simili per la costituzione di legami forti. A un avvicinamento basato su tali condizioni, deve corrispondere, in una fase successiva, un'accurata esposizione di identità, scopo, procedure e risorse (Bringle, Hatcher 2002).

Analizzando le esperienze oggetto della trattazione, la motivazione che emerge nella scelta degli enti partner è quella legata all'aderenza a principi e obiettivi comuni che possono essere sintetizzati in azioni di tutela e promozione dei percorsi dei minori⁴³. L'appartenenza alla rete è quindi legata alla volontà di fare e a un forte radicamento nel territorio (Fareri 2009).

Nonostante l'origine delle reti che attualmente sostengono gli Istituti del quartiere Giambellino-Lorenteggio a Milano e l'Istituto Golosine a Verona si rifà ad un periodo temporale antecedente alla firma del Patto educativo di comunità ed ha condizionato la progettualità sviluppata e l'agire delle scuole (Labsus 2022), lo strumento pattizio si propone come l'occasione ottimale che permette di rifinire e, nel caso dell'Istituto di Borgo Roma, definire per la prima volta, visioni e strategie comuni, così come suggerito dalla letteratura.

Per quanto riguarda l'aggancio di enti partner, si registrano due forme attraverso cui avviene ciò: da una parte, la progettualità relativa agli Istituti del quartiere Giambellino-Lorenteggio ha semplicemente formalizzato una rete da un'identità storica in seguito posta sotto al coordinamento Giambellino Lorenteggio QuBi; al polo opposto, invece, si assiste ad una procedura di reclutamento e selezione di enti partner da parte dell'Istituto di Borgo Roma, durante la fase di costruzione del Patto.

Struttura relazionale e dinamiche di rete

Le dinamiche appena esposte conducono a riflettere sul livello di centralizzazione della rete, le cui differenze possono essere interpretate alla luce degli studi di Mark Granovetter (1998) sulla forza dei legami deboli. Per forza si intende la combinazione di fattori quali la quantità di tempo trascorso assieme, il grado di intimità e dei servizi reciproci. Sulla base di ciò le relazioni tra due soggetti vengono distinte tra legami forti, deboli o assenza di legame. Come accennato in precedenza, le similitudini sociali di due soggetti tendono a determinare un legame forte.

Mentre i legami forti configurano cerchie ristrette (*cliques*), coese e densamente interconnesse, al tempo stesso rischiano di generare circuiti informativi ridondanti; al contrario, un qualsiasi oggetto di diffusione riesce a raggiungere un maggiore numero di persone e superare distanze sociali più ampie transitando attraverso legami deboli, che operano come ponti locali, ossia come gli unici canali in grado di connettere gruppi isolati e di veicolare risorse e informazioni inedite.

⁴³. Tendenzialmente ciò avviene attraverso la fornitura di servizi di supporto alle fragilità e l'organizzazione di iniziative in grado di ampliare l'offerta formativa degli Istituti.

Sotto questa lente, la rete del Giambellino-Lorenteggio a Milano manifesta una dimensione multicentrica, poiché il Patto non è stato costruito attorno alla scuola ma si è configurato come una rete in cui, tra i vari snodi, ci sono anche i quattro Istituti che ne fanno parte; la sua natura orizzontale facilita la proliferazione di legami deboli e di ponti relazionali, migliorando la capacità di attingere a capitali sociali eterogenei.

I due Patti veronesi, invece, vengono modellati dalle esigenze e bisogni di singoli Istituti, andando a creare delle reti attoriali fortemente centralizzate. In questo secondo caso, la struttura tende a poggiare prevalentemente su legami forti e polarizzati attorno all'istituzione scolastica; queste reti, al tempo stesso, manifestano una vulnerabilità strutturale superiore rispetto alle reti multipolari, poiché il successo dell'intera cooperazione resta vincolato alla volontà o alle risorse di un singolo nodo centrale.

Nelle reti con elementi centralizzanti, Bringle e Hatcher (2002) suggeriscono che i soggetti responsabili debbano creare canali di comunicazione che restituiscano dati utili a ogni parte coinvolta e istituire gruppi consultivi eterogenei al fine di monitorare le attività e le relazioni. In questo scenario, il monitoraggio periodico diventa un elemento indispensabile perché può riconoscere quando un legame ha perso il suo slancio originario, non presentando più qualità sufficienti per soddisfare le aspettative, e quindi dovrebbe essere interrotto.

Mentre nel Patto di Giambellino-Lorenteggio il monitoraggio, sebbene ancora in fase di definizione, è affidato alla Cabina di Regia, composta da tutti gli enti firmatari e convocata dal coordinamento Giambellino Lorenteggio QuBi, le esperienze veronesi mostrano un approccio più rigido e, di nuovo, centralizzato. Per quest'ultime, l'attività di analisi appare subordinata alla rendicontazione istituzionale verso Indire, incasellata in parametri di valutazione predefiniti e standardizzati. Un'eccezione significativa in questo panorama è rappresentata dall'IC 12 Golosine, che manifesta l'intenzione di elaborare criteri valutativi autonomi, capaci di riflettere le dinamiche e le esigenze specifiche del contesto di appartenenza.

Valutazione della qualità della rete

La natura delle relazioni all'interno di una rete territoriale determina lo stato dell'alleanza. Per valutare la qualità delle relazioni delle organizzazioni comunitarie, è stata elaborata la *Transformational Relationship Evaluation Scale (TRES)* (Clayton *et al.* 2010): i riferimenti teorici della scala trovano fondamento nella distinzione delle relazioni tra transazionali e trasformativi elaborata da Burns e ripresa da Enos e Morton.

Lo strumento prende in considerazione fattori quali risultati, obiettivi comuni, processo decisionale, risorse, gestione dei conflitti, formazione dell'identità, potere, significatività e soddisfazione e cambiamento in meglio. Attraverso questi parametri le alleanze vengono collocate nella scala di macro-categorie che vanno dallo sfruttamento, che implica relazioni unilaterali dove i costi

superano i benefici per una o entrambe le parti, alla dimensione transazionale, che descrive relazioni progettate per completare compiti a breve termine, concepite dunque unicamente per trarre beneficio dallo scambio reciproco attuato in una temporalità limitata; infine, si giunge alla dimensione trasformazionale, che determina una crescita e un cambiamento reciproco, generato dall'aderenza a progetti più aperti e mutabili negli obiettivi e nello status della relazione, all'interno di un tempo indeterminato.

La letteratura distingue, inoltre, il termine *partnership* dal termine *relationship*: mentre il secondo si riferisce a tutti i tipi di interazione tra persone, il primo termine descrive un'interazione determinata da tre qualità: vicinanza, equità e integrità. Le tre caratteristiche auspicano a relazioni che evolvano in *partnership* trasformazionali, fondate sulla crescita reciproca e su un impegno profondo. Tali attributi promuovono legami duraturi senza percezione di distinzioni tra sovra-beneficiario o sotto-beneficiario, orientati a una visione condivisa capace di trasformare sia le identità individuali che i contesti sociali in cui i partner operano (Bringle, Clayton, Price 2009).

La struttura alla base dei Patti educativi di comunità pone le basi teoriche per inserire le relazioni che si formalizzano attraverso tale strumento in *partnership* trasformazionali. L'aspirazione ad obiettivi condivisi, il confronto continuo reso possibile da spazi dedicati (Tavoli territoriali e Cabina di regia) e incontri calendarizzati, la predisposizione di strumenti operativi (figure dedicate, docenti ponte, strumenti di mappatura condivisa, sistemi di monitoraggio) pone le basi per la costituzione di una rete territoriale strutturata e duratura.

Sostenibilità legata al fattore umano

Durante le interviste svolte, un elemento di riflessione affrontato in maniera trasversale è stato quello del *turnover* degli insegnanti e dirigenti scolastici, inteso come potenziale fattore di rischio capace di interrompere la continuità dei processi attivati.

All'interno di tutte le esperienze analizzate, è possibile individuare la volontà, da parte degli Istituti, di istituire delle figure specifiche designate alla gestione delle progettualità inerenti ai patti attivati.

Questo tema risulta cruciale nell'esperienza milanese, all'interno della quale emerge la figura dei docenti ponte, elementi strategici di raccordo tra scuola e realtà territoriali che offrono servizi per minori e famiglie. Si tratta di figure in grado di intercettare e gestire i bisogni emergenti degli studenti, per orientare le famiglie verso le risorse territoriali più idonee.

Il confronto quotidiano con agenti del territorio consente di accostare la figura del docente ponte a quella dell'"elemento moltiplicatore" teorizzata dal Forum Disuguaglianze e Diversità (2021). Seguendo tale descrizione, i docenti ponte, lavorando a contatto con i servizi del territorio, specialmente quelli legati al supporto alle fragilità, interiorizzano metodi e competenze non disciplinari relative all'individuazione e al primo trattamento delle fragilità. Tale sensibilità e la relativa

competenza tecnica non rimangono confinati all'evento episodico, ma vengono replicati all'interno dell'Istituto.

I docenti che assumono questo ruolo rimangono nella stessa scuola per anni, permettendo alla loro funzione di essere riconosciuta e legittimata dalla comunità scolastica.

Anche nei due casi veronesi emerge l'importanza di figure designate al mantenimento dei rapporti con la rete del Patto e alla gestione delle attività legate ad esso.

All'interno dell'Istituto di Borgo Roma tale ruolo è ricoperto dalla prima e seconda vicaria, le quali garantiscono la continuità dei rapporti all'interno della rete, seppur attraverso canali informali, al fine di sopperire alla difficoltà della Cabina di Regia di fissare degli incontri.

Parallelamente, l'Istituto di Golosine ha recentemente optato per l'istituzione della referente delle progettualità, una figura innovativa a cui sono state assegnate ore curricolari per la cura e lo sviluppo delle iniziative scolastiche.

Nel caso del progetto LACCI, un ruolo fondamentale è stato ricoperto dalla Rete Tante Tinte. Marina Lovato riporta che ciò che ha garantito una continuità nell'adesione dell'Istituto Comprensivo 12 al progetto LACCI, è stata la presenza della sede della Rete all'interno della scuola. Si fa riferimento, in particolare, alle modalità operative della Rete Tante Tinte, le quali prevedono che, a rotazione, ogni Istituto partecipante ne diventi referente, incaricato, dunque, della gestione amministrativa delle attività.

Poiché l'IC 12 si trovava ad esserne referente al momento del cambio di dirigenza, il suo incarico ha garantito la continuità dell'impegno della nuova dirigente scolastica.

L'assegnazione di ruoli tra i docenti si è rivelata una strategia efficace per garantire una partecipazione duratura e un proficuo scambio di informazioni tra la scuola e il territorio⁴⁴: anche all'interno dell'Istituto Comprensivo 5 vi è stata la designazione di una docente referente del progetto LACCI⁴⁵, in contatto con la Rete Tante Tinte.

Trascendendo l'istituzione di singole figure dedicate alla gestione delle progettualità legate ai Patti, il successo e la durata nel lungo periodo delle iniziative deve essere garantita anche dal coinvolgimento generale dei docenti. Se la responsabilità del Patto non può ricadere solo su docenti o dirigenti particolarmente illuminati, la soluzione è la formazione: bisogna garantire una preparazione orientata al *capacity building*, al *team building* e alla co-progettazione (Porcarelli, Marucci 2022).

Questo, insieme alla presentazione dello strumento pattizio, risulta il fulcro delle ore di formazione elargite da Indire, a cui hanno partecipato i due Istituti veronesi.

Le parole di Dario Panunzio, testimoniano, infatti che, sebbene il *turnover* dei docenti sia ridotto, ciò non costituisca una criticità; l'ampia partecipazione alla formazione sui Patti educativi ha infatti garantito una solida competenza sul tema all'interno dell'intero corpo docente.

44. Uno scambio di informazioni positivo tra la scuola e gli altri soggetti della comunità educante risiede nella transizione dalla semplice segnalazione dello studente, alla condivisione di un quadro conoscitivo e relazionale approfondito che permetta agli educatori di calibrare le attività extrascolastiche sulla base delle reali necessità dei ragazzi.

45. Ciò ha permesso anche di superare possibili conflittualità relative all'approccio di una dirigenza che, dalle interviste, sembra essere caratterizzata da un'impostazione burocratica e da una chiusura verso collaborazioni esterne non preventivamente filtrate da criteri formali rigidi.

La nuova postura dell'attore pubblico verso l'istruzione come bene comune

Come evidenziato da Lucarelli (2021), il ruolo dello Stato, tradizionalmente individuato come principale garante nell'erogazione, finanziamento, monitoraggio e regolamentazione delle opportunità educative, trovandosi in uno stato di crisi dato dalla difficoltà nell'assicurare risorse sufficienti per un'istruzione di qualità, ha aperto la strada a una visione della stessa come bene comune.

Ciò può rappresentare il riferimento per ripensare la *governance* dell'educazione, che dunque rifiuta le relazioni gerarchiche messe tipicamente in atto dall'attore pubblico; vengono predilette, invece, forme di responsabilità condivisa tra una pluralità di soggetti. Questa scelta sembra riflettere un nesso causale tra una buona dotazione di capitale sociale e politiche più efficienti, in grado di valorizzare le risorse latenti dei territori, incrementare la dotazione di infrastrutture e servizi (Bagnasco *et al.* 2001).

In questo scenario, la gestione dell'istruzione non è più prerogativa esclusiva dei governi nazionali, ma vede la partecipazione crescente di una miriade di attori non statali, tra cui imprese, fondazioni e organizzazioni della società civile (UNESCO 2015).

La sfida della corresponsabilità risiede nel far sì che l'istituzione, promuovendo la partecipazione democratica (Lucarelli 2021), si lasci influenzare dalle dinamiche territoriali senza soffocarne l'iniziativa.

Un esempio in questo senso potrebbe essere fornito dall'esperienza milanese: Marta Berti riferisce che il Comune ha favorito l'organizzazione di momenti di confronto attraverso il Tavolo municipale che raccoglie dirigenti scolastici, associazioni territoriali, il presidente del Municipio e referenti del Comune, al fine di avviare un lavoro di contrasto ai processi segregativi, formalizzato in un Patto contro la segregazione scolastica.

Nonostante tale momento di co-progettazione si configuri come esterno al lavoro del Patto educativo di comunità Giambellino-Lorenteggio, offre comunque l'occasione per consolidare la rete territoriale, costruire insieme nuove prospettive di cambiamento e affinare una *governance* preesistente (Forum Disuguaglianze e Diversità 2021).

Forme di istituzionalizzazione dei Patti

L'attuazione di alleanze territoriali è in grado di generare apprendimenti tali da orientare le decisioni dell'attore pubblico nella programmazione di *policy* e nella destinazione di fondi ordinari (*Ibidem*).

A Milano, questo processo ha trovato una declinazione significativa nel passaggio del programma QuBi sotto l'egida municipale, per cui, come spiega Marta Berti, l'eredità delle reti, inizialmente sostenute da Fondazione Cariplo, è stata assunta dal Comune di Milano.

Questo passaggio testimonia dunque una formalizzazione delle attività e della comunità educativa creatasi attorno al Patto per cui, da una parte, viene attuata una forma di "sperimentazione

presidiata” (*Ibidem*:32) in cui l’attore pubblico assume un ruolo strategico di indirizzo, messa a sistema e finanziamento, dall’altra viene assicurato il mantenimento e il consolidamento di reti territoriali, che si riorganizzano anche per accogliere figure istituzionali, come l’assistente sociale di comunità, che entrano stabilmente nelle dinamiche di quartiere.

Parallelamente, nella città di Verona, l’istituzionalizzazione è passata attraverso il Patto di Collaborazione Territoriale del Comune di Verona e la collaborazione con Indire. Marina Lovato evidenzia come il Comune abbia attivato un percorso specifico per rendere i patti un risultato strutturale. Dunque, se attualmente l’istituzione scolastica è preda della frammentazione delle iniziative, spesso affidate esclusivamente all’intraprendenza di personalità o comunità singole (Lucarelli 2021) l’istituzionalizzazione dei Patti educativi di comunità fornisce l’occasione per stabilizzare tali esperienze nel tempo ma, al tempo stesso, genera il rischio di vincolarle a figure esperte.

La richiesta di specifiche procedure di attuazione che il Patto di Collaborazione Territoriale del Comune di Verona impone, tra cui una dettagliata articolazione di interventi ed un sistema di co-programmazione definito, un determinato sistema valutativo e di monitoraggio, rendono necessaria la dipendenza da un sapere tecnico, rappresentato da Indire. Inevitabilmente, la fase di contatto con Indire, rappresentata soprattutto dal periodo di formazione, fungerà da canale di trasmissione, oltre che di strumenti e tecniche di lavoro, anche di quadri concettuali, linguaggi, relazioni istituzionali e politiche (Caselli 2020).

L’attore pubblico come tassello mancante

Nonostante la formale adesione ai Patti educativi di comunità, l’ente pubblico rischia spesso di rappresentare il “tassello mancante” nel sostenere le progettualità attivate dalle alleanze territoriali (Forum Disuguaglianze e Diversità 2021). Le cause ascrivibili a ciò spesso risiedono in una struttura organizzativa rigidamente settorializzata che genera disorientamento nell’individuare l’ufficio con cui poter interagire, come affermato da Monica Tardiani, e che fatica a supportare i presidi territoriali, specialmente per quanto riguarda l’uso degli spazi pubblici.

Fornisce un esempio di ciò Marina Lovato, che rivela le complicazioni burocratiche affrontate nell’organizzazione di una festa di comunità, per cui era stato individuato, come luogo di svolgimento, una piazza pubblica. Nonostante il Comune risultasse tra i cofirmatari del progetto LACCI, ciò non ha garantito la semplificazione delle procedure amministrative, traducendosi, al contrario, in un dilatamento dei tempi operativi.

Persino l’installazione di una casetta per il *bookcrossing* nel parco pubblico posizionato di fianco all’IC 12 Golosine, così come riferisce Monica Tardiani, ha richiesto oltre un anno di attesa per definire la responsabilità in caso di caduta o infortunio.

Come suggerito dal Forum Disuguaglianze e Diversità (2021), la manutenzione e la riqualificazione degli spazi delle scuole e di quelli nella loro prossimità, attualmente oggetto di competenze tecniche spesso estranee e non comunicanti, necessitano di un’integrazione tra politiche urbanistiche, sociali, culturali e dell’istruzione. Il rischio è che l’attore pubblico, pur essendo firmatario,

finisca per ostacolare e rallentare quelle stesse reti che ha contribuito a fondare, rendendo esplicita la necessità di un coordinamento che agisca sulla semplificazione delle procedure e sulla condivisione delle risorse ordinarie.

Spazi di interazione

Come già accennato in precedenza, i Patti educativi di comunità, configurandosi come modalità di interazione innovativa tra gli attori di una comunità educante, fondata su una concezione dell'educazione come bene comune⁴⁶, offrono la possibilità di rinnovare il modello di *governance* alla base del sistema educativo scolastico (Locatelli 2021).

Lo strumento cardine di tale interazione è l'assemblea, che nelle tre esperienze analizzate assume declinazioni differenti, pur riconoscendo nella Cabina di Regia l'organo decisionale e rappresentativo cardine. Le funzionalità principali di tale organo consultivo sono il monitoraggio dello stato di avanzamento del Patto, la valutazione di proposte di iniziative e risultati ottenuti.

Accanto alle Istituzioni, la partecipazione attiva di associazioni locali e comitati di genitori arricchisce il processo, poiché quest'ultimi si configurano come portatori di una conoscenza specifica e qualitativa del quartiere, dei suoi bisogni e delle sue criticità (Paba 1998).

In aggiunta alla Cabina di Regia, si nota come complessità organizzative abbiano spinto le esperienze analizzate a elaborare modelli di interazione più agili e diversificati. Nelle esperienze veronesi, la difficoltà di coordinare simultaneamente tutti i partner nella Cabina di Regia, ha favorito forme di interazione informali e bilaterali scuola-associazione, focalizzati su aspetti operativi e proposte immediate.

Anche nel caso del quartiere Giambellino-Lorenteggio la Cabina di Regia non esaurisce lo spazio del confronto: chi partecipa ai lavori per il Patto è coinvolto anche nei Tavoli che coprono un'ampia rete di aree di intervento, dalla salute alla scuola. Questi gruppi di lavoro, coordinati dalla rete territoriale Qubì, garantiscono una capillarità d'intervento permettendo al Patto di agire efficacemente su più livelli.

Il progetto come "indagine collettiva"⁴⁷

All'interno dei Patti educativi di comunità la co-progettazione appare come elemento fondante dei processi decisionali.

Posizionare la persona al centro di tale sistema, che dunque tradisce un modello utilitaristico che concepisce l'educazione come un investimento socio-economico individuale (Lucarelli 2021) implica un processo di apprendimento reciproco ed esperienziale che mette al lavoro risorse e capacità umane, da quelle relazionali a quelle culturali (Cellamare 2014).

Questo processo di interazione sociale dà vita ad un progetto il cui oggetto di indagine non si limita all'elaborazione di una soluzione ad un problema dato, ma è l'interno processo stesso attraverso

⁴⁶. Il concetto di bene comune si rifà al principio di sussidiarietà, dunque basato su un modello di cooperazione in grado di unire risorse, esperienze e responsabilità di attori pubblici e privati, al servizio di un interesse generale (Ferrante 2023).

⁴⁷. Infussi 2009b: 205

so cui si definisce il problema (Infussi 2009b), che, dunque, è esito di una costruzione interattiva e mutabile nel tempo (Infussi 2009a).

La parola “sperimentazione”, infatti, ricorre spesso nell’intervista a Marta Berti e può essere applicata, in maniera trasversale, alle modalità di funzionamento di tutte e tre le esperienze, determinata principalmente dalla volontà di abbattere quella progettazione settoriale che a lungo ha connotato la città pubblica in Italia (Infussi 2009b).

Guardando all’esperienza milanese, il termine si addice alle dinamiche operative proprie dei progetti di durata limitata, che sono un mezzo per sperimentare e affinare sistemi di *governance*, oltre che alle riunioni mensili in cui viene attuata l’analisi di casi studio, vengono vagliate e discusse possibili strategie in merito a come affrontarli, nel riconoscimento dei limiti operativi di terzo settore, scuole e servizi sociali.

Vengono, ad esempio, sperimentate strategie per superare i limiti imposti dalla *privacy* alle agenzie del territorio nel trattamento di situazioni di fragilità. Gli scambi di informazioni tra la scuola, che riconosce la situazione di fragilità e indirizza la famiglia al servizio sociale, e quest’ultimo, a cui è imposto il rispetto dell’autonomia delle famiglie, sono state possibili attraverso un lavoro di sinergico di approfondimento delle normative che ha permesso di superare la percezione del limite, dimostrando come lo scambio fosse in realtà possibile grazie alla costruzione di tavoli di confronto e sperimentazioni territoriali mirate.

Anche Dario Panunzio descrive gli incontri tra attori partner come forme di esplorazione e sperimentazione di soluzioni mai percorse prima, in grado di trasformare intuizioni singole in progetti condivisi e concreti. Questa pratica permette di testare sul campo idee nate dalla sinergia collettiva, circoscriverle correttamente all’interno del perimetro delle finalità educative e validarle attraverso un confronto costante.

La città come insieme di “laboratori per l’apprendimento”⁴⁸

L’analisi delle esperienze in questione evidenzia una tassonomia variegata di spazi messi a disposizione per le attività dei Patti educativi di comunità.

La sperimentazione di azioni coordinate che esprimono un forte radicamento territoriale (Porcarelli, Marcucci 2022) contribuisce a creare un paesaggio di apprendimento che interpreta la città come aula diffusa; la città, infatti, concepita come luogo di sperimentazione sociale e culturale, permette di individuare modelli spaziali dentro e fuori la scuola, in base alle istanze comunitarie (Chianese, Bocchi 2023).

La costruzione di un contesto educativo diffuso, a cui i Patti ambiscono, si articola attraverso due direttrici fondamentali: la promozione della conoscenza territoriale e l’effettiva messa a disposizione di spazi comuni.

48. Chianese, Bocchi 2023: 136

Per quanto riguarda il primo punto, appare ricorrente la necessità, condivisa dagli attori del Pat-

to, di generare una consapevolezza condivisa rispetto alle potenzialità offerte dal territorio. In quest'ottica, un esempio è rappresentato dalla Mappa delle risorse del quartiere, elaborata nell'ambito del Patto educativo Giambellino-Lorenteggio. Questo strumento è volto a rendere identificabili i presidi del quartiere che offrono servizi, dall'orientamento e il supporto alimentare e scolastico ai servizi socio-abitativi. Anche il progetto LACCI conferma la necessità di una conoscenza più approfondita del quartiere e delle dinamiche locali. All'interno del Tavolo di coprogettazione lo strumento di mappatura serve a fare emergere le risorse del quartiere, collegate nella rete di relazioni che animano il territorio.

Relativamente agli spazi situati oltre le mura scolastiche, il tentativo trasformarli in presidi di educazione e legalità (Annoscia, Dicataldo, Guerriero 2023) viene promosso dai soggetti firmatari che li mettono a disposizione attraverso diverse iniziative.

Per citare alcuni esempi, nel contesto del Patto educativo dell'Istituto di Borgo Roma, si è vista l'attivazione di percorsi di affiancamento alle famiglie curati da assistenti sociali e psicologi del Centro Sociale Territoriale, insieme agli allenamenti di rugby organizzati dalla Società Dingo Rugby presso il Polisportivo Europa. Alle parrocchie viene riconsegnato lo storico valore di "contenitore multidimensionale" (Annoscia, Dicataldo, Guerriero 2023: 194), storicamente riconosciute come luoghi imprescindibili per la formazione delle *life-skills*, quali l'empatia, il *problem solving*, le capacità relazionali (Castaldi 2017). È dunque in questi luoghi che vengono organizzati i doposcuola, svolti dall'Associazione Circolo Noi La Sorgente presso la Parrocchia di San Giovanni Evangelista e dalle ACLI presso la Parrocchia Tomba; a questi si aggiungono le attività di doposcuola di Energie Sociali presso il centro LINK per l'Istituto Borgo Roma. Infine, il Comune ha messo a disposizione del medesimo Istituto il Centro per il Riuso Creativo e la Sostenibilità, destinato a ospitare percorsi di sensibilizzazione e cura dell'ambiente.

Un estratto del verbale dell'incontro della Cabina di Regia del Patto educativo di comunità dell'Istituto Comprensivo 12 Golosine, del 17 dicembre 2025, può rappresentare un esempio concreto di come la progettazione partecipata rappresenti un'occasione fondamentale di scambio, che permette di superare le rigidità logistiche attraverso il dialogo diretto, favorendo reciprocità e flessibilità nell'uso delle strutture territoriali:

Il Circolo NOI conferma la disponibilità per la collaborazione nella realizzazione di un doposcuola per gli alunni delle scuole primarie e secondaria. La Scuola offre i locali di via Velino, ma il sig. Ponza replica che, per la loro organizzazione, è preferibile che si svolga presso la chiesa di San Giovanni Evangelista, come di consueto. Vengono offerti gli spazi esterni alla scuola, per varie iniziative del Circolo, chiedendo la possibilità di usufruire del teatro parrocchiale in occasione di recite scolastiche. Il sig. Ponza conferma la disponibilità e comunica la possibilità di un corso di teatro.

Mentre risulta semplice l'utilizzo degli spazi forniti dagli attori della rete, le maggiori criticità

emergono in occasione di eventi previsti su suolo pubblico che, come scritto in precedenza, richiedono permessi e procedure che finiscono per dilungare notevolmente i tempi operativi; questa rigidità non ammette eccezioni nemmeno per gli eventi più semplici, come la festa di comunità in piazza prevista all'interno del progetto LACCI.

La stratificazione delle risorse economiche

Le esperienze in esame permettono di introdurre un ragionamento che non riguarda solo la provenienza dei fondi, quanto invece come quest'ultimi siano in grado di trasformare la natura della collaborazione territoriale.

Come approfondito nella sezione introduttiva dei Patti educativi di comunità, tali strumenti si collocano in una cornice normativa che ha predisposto finanziamenti volti ad incoraggiare le alleanze territoriali; tra questi, si ricorda il Decreto Legge 14 agosto 2020 n. 104 (art. 32, comma 2 lettera b), che mette a disposizione finanziamenti destinati agli Uffici Scolastici Regionali.

Ad oggi, un ruolo di grande importanza è rivestito dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR); una quota significativa dei fondi messi a disposizione è dedicata alla riduzione dei divari territoriali e al contrasto alla dispersione scolastica (Missione 4, Componente, Investimento 1.4).

Se i finanziamenti nazionali forniscono una cornice normativa di lungo periodo, dall'altra parte lo stanziamento di investimenti privati si rivela spesso il fattore di innesco dell'esperienza. Testimoniano ciò le esperienze dei quartieri Giambellino-Lorenteggio a Milano e Golosine e Santa Lucia a Verona, in relazione all'attivazione di progettualità strutturate, preliminari alla formalizzazione dei Patti di comunità.

Nel caso di Milano, il progetto *Giambellino, una comunità che resiste e cresce* è stato finanziato dalla Fondazione Con i bambini; il Programma QuBì, fondamentale in tale processo, è stato promosso da Fondazione Cariplo e Fondazione Vismara. Con analoghe prerogative, il territorio veronese ha visto l'attuazione del progetto LACCI, selezionato anch'esso dalla Fondazione Con i bambini nel 2023 attraverso il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile.

Come evidenziato nelle pagine precedenti, questo scenario offre un'ulteriore conferma del ruolo centrale e della forte influenza che le Fondazioni di origine bancaria (Fob) esercitano all'interno del sistema di welfare pubblico (De Leonardis 2025). In questo caso le vediamo coinvolte nella promozione di percorsi per il rafforzamento delle reti locali, attraverso il programma QuBì, e nell'ambito del contrasto alla povertà educativa e dello sviluppo di comunità educanti, come dimostrato dai due progetti menzionati.

Per quanto riguarda l'esperienza milanese, il passaggio dell'iniziativa QuBì sotto la regia dell'Assessorato al Welfare e Salute del Comune di Milano ha testimoniato che il successo di un Patto può risiedere nella sua capacità di trasformare una sperimentazione privata in una politica pubblica municipale, determinando di conseguenza una transizione del finanziamento da privato a

pubblico: se prima il coordinamento dipendeva da fondi privati, ora è integrato nella scala amministrativa del Municipio.

La sostenibilità economica dei progetti che il Comune partecipa a sostenere non concerne unicamente lo stanziamento di fondi ma anche la messa a disposizione di spazi, principalmente per le riunioni o spazi comunali, come palestre e biblioteche, e di figure professionali come l'assistente sociale di comunità (presente sia nel progetto LACCI che nelle progettualità legate al Giambellino), che agisce come mediatore tra l'apparato burocratico della Pubblica Amministrazione e le agenzie del Terzo Settore.

Riorganizzarsi per accedere ai finanziamenti

L'analisi della sostenibilità economica dei Patti educativi di comunità fa emergere un problema comune a queste progettualità, legata alla contrapposizione tra una gestione quotidiana di attività che richiedono grande flessibilità operativa e il tentativo di sostenere ciò attraverso bandi o finanziamenti che, al contrario, impongono vincoli e modalità predefinite (Forum Disuguaglianze Diversità 2021).

Un esempio di ciò è offerto dall'Istituto Borgo Roma; nel 2025 ha ottenuto un finanziamento regionale relativo ai Patti educativi di comunità ma si è trovato impossibilitato ad utilizzarlo a causa dei rigidi vincoli di destinazione. I fondi potevano essere destinati a retribuire figure che si occupassero della sorveglianza delle attività relative al Patto ma, data la contemporanea presenza di azioni già avviate nel quadro del PNRR che adempivano alla medesima funzione, si è resa necessaria la rinuncia al contributo.

Se, da una parte, l'elargizione di fondi può generare incongruenze e paralisi nella loro amministrazione, dall'altra, in alcuni casi, riesce a promuovere forme di riorganizzazione interna.

È quello che accade nell'esperienza milanese: poiché il ricorso a bandi pubblici e privati rimane una prerogativa delle realtà del quartiere, la volontà di intercettare tali stanziamenti ha generato una rinnovata consapevolezza tra le associazioni del Terzo Settore che vi ambiscono; come testimonia Marta Berti, quest'ultime, storicamente spinte a concorrere individualmente, hanno compreso che, al contrario, la collaborazione nei bandi pubblici e privati permette di intercettare maggiori opportunità. Ciò implica, quindi, una divisione delle risorse funzionale alla sopravvivenza della rete e ad una retribuzione adeguata degli operatori.

L'accesso ai finanziamenti, dunque, è fortemente correlato alla capacità dei soggetti di riorganizzarsi internamente, comprendendo come non basti riproporre strategie e strumenti già sperimentati e standardizzati (*Ibidem*).

Si evince quindi che i soggetti devono dimostrarsi in grado, da una parte, di gestire e coordinare più finanziamenti con flessibilità burocratica, per impedire che l'insufficienza di personale addetto e di competenze operative pregiudichi le molteplici opportunità offerte dai bandi (Porcarelli,

Marucci 2022); dall'altra, di integrare risorse monetarie straordinarie con il capitale sociale locale, evitando che la rigidità degli strumenti finanziari frammenti il tessuto sociale che il Patto si propone di comporre.

La valorizzazione delle risorse e delle competenze locali

Dalle esperienze in esame emerge l'importanza di non limitare la definizione di sostenibilità economica alla prospettiva dei bilanci, quanto invece di considerare, in questo senso, la valorizzazione del capitale spaziale e umano.

Come sottolineato da Monica Tardiani, nel Patto non c'è un rapporto di scambio monetario diretto tra la scuola e le associazioni, quanto, invece, uno scambio di utilità. Il contributo economico degli attori firmatari viene tradotto nella messa a disposizione delle proprie risorse, che si concretizzano in figure professionali, servizi, competenze e strumenti utili allo svolgimento delle attività educative; allo stesso tempo, è da includere come fattore di sostenibilità economica la disponibilità di spazi offerti dagli attori della rete, prima tra tutti la scuola, che offre palestra, aule e cortile, che permettono di limitare i costi per le attività educative pomeridiane gestite da cooperative.

In ultimo, questo equilibrio è ulteriormente rafforzato dall'offerta di corsi gratuiti adoperata da associazioni quale Società Dingo Rugby, per l'Istituto del quartiere veronese Golosine.

In conclusione, le esperienze analizzate mostrano come la sostenibilità economica dei Patti educativi di comunità non possa essere ridotta alla sola elargizione di finanziamenti. In questa prospettiva, la continuità delle risorse economiche è necessaria ma non determinante in assenza di una reale *governance* di progetto (Forum Disuguaglianze Diversità 2021).

Una vera sostenibilità emerge, infatti, dalla capacità del territorio di integrare fondi straordinari, come quelli derivanti da PNRR o Fondazioni, con la disponibilità degli spazi del quartiere e il capitale professionale del Terzo Settore.

4.3.3 Esiti e implicazioni sul territorio

La capacità di stare nella rete

La capacità di stare nella rete rappresenta uno degli esiti maggiori che le esperienze testimoniano ed è determinata da una nuova prospettiva dei soggetti coinvolti, che abbandonano l'idea diffusa che per cui il proprio punto di vista sia l'unico con senso comune e quindi quello da seguire (Hirschman 1983), per passare da una logica che non tutela più i propri spazi e modi di fare, ma anzi mette in discussione, esorta al confronto e alla trasformazione comune.

Come emerge dalle esperienze analizzate, infatti, la rete non appare come un ente stabile, quanto invece come un organismo che richiede una continua messa in discussione delle proprie progettualità, per fornire risposte adeguate ed aggiornate ai bisogni sempre in evoluzione del territorio (Forum Disuguaglianze Diversità 2021). Questa dinamica impone di superare la tentazione di

riproporre modelli consolidati adottati centralmente, proponendo invece risorse flessibili, commisurate alle specificità dei contesti in cui si opera (Mornioli, Scancarello 2025), spingendo i componenti della comunità educante verso una ridefinizione stessa della propria identità operativa attraverso la co-progettazione.

Uno dei risultati, nonché strumenti, che la rete si impone è la costruzione di un vocabolario comune. Come testimonia Marta Berti, la capacità di intendersi tra figure professionali differenti, quale il docente, l'ente del Terzo Settore, le figure della pubblica amministrazione e dei servizi sociali, è determinato da un esercizio di decentramento rispetto al proprio osservatorio professionale; la discussione di concetti come la "presa in carico", richiede una commistione di competenze utile a superare la frammentazione degli interventi e delle conoscenze di ogni settore professionale.

Lo scambio di punti di vista e competenze si rivela quindi essere alla base del confronto e messa in discussione di linguaggi e terminologie, in grado di scalfire le tentazioni autoreferenziali, smussare le differenze e i pregiudizi (*Ibidem*). Questa postura pone le basi per il vero apprendimento della rete: la capacità di autorganizzazione (Cellamare 2019).

Per far sì che ciò accada, le organizzazioni devono accettare di riorganizzarsi internamente. La definizione di una strategia comune basata su obiettivi condivisi e coesione comunitaria (*Ibidem*) viene testimoniata, ad esempio, dall'istituzione, da parte della scuola, di una funzione strumentale dedicata al territorio (il docente ponte) o dall'associazione che modula le proprie risorse in base ai bisogni emergenti.

In un'ottica più generale la capacità di stare nella rete si traduce nell'approccio citato da Marta Berti e definito come "no wrong doors", che racchiude l'idea secondo la quale non esistono porte sbagliate per il cittadino. In un sistema territoriale coeso, ogni punto di accesso della rete, che sia una scuola, un doposcuola o un ufficio dei servizi sociali, deve essere in grado di orientare e mettere in connessione l'individuo con l'intero ecosistema. Questo trasforma il quartiere in un luogo di corresponsabilità diffusa, dove i problemi di un singolo attore diventano i problemi di tutti.

5. PATTI E ALLEANZE TERRITORIALI: LA SCUOLA COME NUOVO ATTORE TERRITORIALE

Le esperienze oggetto della ricerca hanno mostrato diverse lenti attraverso cui l'istituzione scolastica può essere osservata. Ciò che accomuna ciascuna di esse è il farsi attore della scuola, da luogo di insegnamento a presidio urbano in grado di incidere sulla qualità della vita, le relazioni del quartiere e, a scala più ampia, sulle politiche pubbliche.

5.1 La scuola come presidio territoriale

Gli strumenti pattizi presi in esame contribuiscono a delineare un rinnovato rapporto tra scuola e città, approfondendo una questione emersa con forza durante il periodo pandemico. L'emergenza sanitaria ha evidenziato la necessità di ripensare gli spazi della scuola, al fine di renderli più flessibili e capaci di rispondere ad emergenze improvvise (Carvalho *et al.* 2022). Le risposte che ne sono derivate, di riadattamento e apertura di spazi come aule, corridoi e cortili scolastici, hanno reso evidente il

potenziale urbano di questi spazi di apprendimento (Renzoni, Savoldi 2022).

Le esperienze prese in esame rafforzano questa idea, secondo cui gli edifici scolastici e i suoi spazi possano costituire dotazione fondamentale di spazio pubblico.

Traslando il suo ruolo da soggetto educativo a "soggetto territoriale", l'edificio scolastico si offre come "nuovo contenitore" (Cognetti 2012: 139) per il quartiere, che si connette con realtà territoriali esterne offrendo i propri spazi, così da sostenere e alimentare lo scambio di risorse e servizi che caratterizzano le reti territoriali.

Ne è un esempio l'utilizzo delle aule scolastiche per i laboratori di italiano, comuni alle tre esperienze dei Patti educativi di comunità. A questi si affiancano i servizi di mediazione culturale gestiti da Rete TanteTinte, le attività sportive ospitate nella palestra dell'istituto di Borgo Roma, curate dalle associazioni del territorio, quali Buster basket e Fare Danza, inserite nel Patto "La scuola nel borgo"; all'in-

terno dello stesso Istituto, anche il cortile viene valorizzato con la realizzazione di un orto, sostenuto da progetti comunali.

5.2 La scuola come pratica di cittadinanza attiva

Aprire la scuola in orario extrascolastico per accogliere famiglie, bambini, associazioni, insieme agli abitanti del quartiere, intenti ad usufruire dei servizi pubblici che la stessa offre, ribadisce il ruolo di catalizzatore sociale dell'istituzione scolastica; è in questo contesto che vengono sperimentate e praticate forme plurali di cittadinanza (Renzoni, Savoldi 2026) dando così pieno significato alle parole "educazione civica" (Carvalho *et al.* 2022).

L'incontro tra forme di cittadinanza molto diverse, che non avrebbero altro luogo per incontrarsi, favorito dal grado di accessibilità e riconoscibilità della scuola (Cognetti 2018), permette lo svilupparsi di forme di riconoscimento e mutualità.

Incrementare il grado di accessibilità della scuola non solo permette il riconoscimento del singolo come parte integrante di una comunità con cui entra in contatto, spesso per la prima volta, ma favorisce occasioni di ascolto con quelle componenti sociali che non avrebbero altri mezzi e luoghi per esprimere le proprie istanze.

Come afferma Francesca Bragaglia all'interno dell'intervista, la scuola si configura come un punto di ancoraggio fondamentale per intercettare i bisogni delle famiglie più fragili ed escluse.

Nel caso di Torino, questo obiettivo trova una declinazione pratica nel confronto diretto con gli studenti della Scuola primaria Parini, nella

sede di AuroraLab interna alla scuola.

Sono diverse le occasioni che le reti territoriali hanno promosso per venire a contatto con il mondo delle famiglie, ad esempio attraverso il ciclo di incontri denominati "Il tè con la dirigente", nell'Istituto Comprensivo 12 Golosine di Verona.

5.3 La scuola come punto di incontro con la città

Una prospettiva che vede la scuola come presenza stabile e partecipata all'interno del territorio non può prescindere da un rinnovamento del ruolo anche dei suoi spazi pertinenziali. Non solo gli spazi scolastici costruiti, dunque, ma anche quelli di prossimità, come le soglie d'ingresso, i marciapiedi adiacenti, piazze e spazi pubblici aperti intorno all'edificio, giocano un ruolo cruciale come luoghi di educazione stessa (Renzoni, Savoldi 2022), oltre che spazi di incontro, sosta e gioco, proprio perché quotidianamente attraversati da un numero elevato di persone (Renzoni, Savoldi 2026).

Se, nella quotidianità, spesso vengono utilizzati come parcheggi temporanei per le auto, spazi di passaggio o incontro non intenzionale, la loro ricontestualizzazione come "piazze scolastiche", (Pileri, Renzoni, Savoldi 2022) introduce una rilettura degli stessi come luoghi ad alto potenziale, inteso dal punto di vista urbano e relazionale, in cui si manifesta la rivendicazione della cittadinanza attiva da parte dei bambini che li attraversano.

La rigenerazione urbana degli spazi dell'incontro, dunque, non risponde solo a questioni di natura tecnica, ma è anche correlata a politiche educative e urbane (Renzoni, Savoldi 2026), con attenzione alla riconoscibilità, ac-

cessibilità, fruibilità, sicurezza dello spazio.

I Patti di collaborazione sembrano essere uno strumento efficace per sostenere tali progettualità, come si è visto nel caso della riqualificazione dello spazio pedonale antistante alla Scuola primaria Parini a Torino e lo spazio pubblico nei pressi della Scuola primaria Fabio Filzi in Via Ravenna, a Milano.

INTERVISTE

Elena Taverna, è stata Caporedattrice centrale di LABSUS e project manager del progetto Luoghi comuni (9 gennaio 2026, online).

Antonella Di Bella, docente dell'Istituto Comprensivo Marcello Candia (12 dicembre 2025, ex Istituto Fabio Filzi, plesso di Via Ravenna, Milano).

Giovanni Venegoni, fondatore della Corvetto Street Basket Academy (18 dicembre 2025, online)

Ianira Vassallo, pianificatrice della città e del territorio attiva in Labsus e professoressa Associata del Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio (DIST) del Politecnico di Torino (18 dicembre 2025, online).

Francesca Bragaglia, ricercatrice presso il Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio (DIST) del Politecnico di Torino, e Francesco Puletti, assegnista di ricerca presso AuroraLAB (28 novembre 2025, online).

Alberto Lucarelli, primo Assessore ai Beni Comuni e alla Democrazia partecipativa del Comune di Napoli; attualmente professore ordinario di Diritto costituzionale presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II (17 dicembre 2025, online).

Cesare di Transo, attivista presso l'Ex Asilo Filangieri, e Maria Francesca De Tullio, ricercatrice in Diritto costituzionale all'Università degli Studi di Napoli Federico II e attivista presso l'Ex Asilo Filangieri (20 gennaio 2026, Ex Asilo Filangieri, Napoli).

Marta Berti, coordinatrice Area Minori, Famiglia e Territorio della Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino (12 novembre 2025, sede della Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino, Milano).

Dario Panunzio, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo 10-11 Borgo Roma, Verona (14 gennaio 2026, Istituto Comprensivo 10-11 Borgo Roma, Verona).

Marina Lovato, Ufficio Educazione di Progettomondo (10 dicembre 2025, online).

Monica Tardiani, docente referente della Rete Tante Tinte presso l'Istituto Comprensivo 12 Golosine, Verona (26 gennaio 2026, Istituto Comprensivo 12 Golosine, Verona).

RIFERIMENTI

Algostino, A. (2024), 'Modelli di democrazia nel "Laboratorio Torino: il caso «Askatasuna bene comune» e le sue insidie', *Il Ponte*, anno LXXX n.2, pp. 32-39.

Allmendinger, J. (1999). 'Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs-und Sozialpolitik', *Soziale Welt*, 50(1), pp. 35-50.

Annoscia, S., Dicataldo, M.C., Guerriero, M.A. (2023), 'Territorio, inclusione e Patti educativi di comunità: l'alleanza tra Università di Foggia e APS Sacro Cuore', *IUL Research*, 4(8).

Appadurai, A. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al./EDIZIONI.

Argentin, G. (2018), *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.

L'Asilo (2022), 'Appello alle associazioni per progetti educativi e di formazione con i/le giovani del quartiere', *l'asilo. Ex Asilo Filangieri – Napoli* (disponibile online: <https://www.exasilofilangieri.it/appello-alle-associazioni-per-progetti-sul-disagio-minorile-nel-quartiere/>) [Accesso: 23 marzo 2026].

L'Asilo (2021), 'L'Asilo e le scuole', *l'asilo. Ex Asilo Filangieri – Napoli* (disponibile online: <https://www.exasilofilangieri.it/lasilo-e-le-scuole/>) [Accesso: 23 marzo 2026].

L'Asilo (2015), *Dichiarazione d'uso civico e collettivo urbano*.

L'Asilo (2019), 'Il Risiko dei beni comuni', *l'asilo. Ex Asilo Filangieri – Napoli* [disponibile online: <https://www.exasilofilangieri.it/18753-2/>] [Accesso: 27 marzo 2026].

Atti parlamentari del Senato della Repubblica (2010), *Delega al Governo per la modifica del Codice civile in materia di beni pubblici*, N. 2031.

Bagnasco, A., Piselli, F., Pizzorno, A., Trigilia, C. (2001), *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*. Bologna: il Mulino.

Balducci, A. (2000), *Le nuove politiche urbane e la necessaria riscoperta di approcci partecipativi*. Relazione presentata per il ciclo degli "Incontri Emiliani" organizzati dall'Archivio Osvaldo Piacentini Cavriago 25.3.2000 atti a stampa (21pp.).

Bartolini, R., Mangione, G. R. J. (2025), 'Patti Educativi di Comunità per il futuro della scuola come bene comune', *Labsus* [disponibile online: <https://www.labsus.org/2025/05/patti-educativi-di-comunita-per-il-futuro-della-scuola-come-bene-comune/>] [Accesso: 21 aprile 2026].

Battilocchi, G. L. (2020), 'Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies', *Central European Journal of Educational Research*, 2, pp. 1-10.

Benedetta, L. (2020), *Milano scende a Patti. Una nuova stagione di partecipazione a Milano Valutazioni e riflessioni*. Tesi di Laurea Triennale, Corso di laurea in Urbanistica: Città Ambiente Paesaggio, Politecnico di Milano, Anno Accademico 2019-2020, relatrice Francesca Cognetti.

Blake, J. (1981), 'Family Size and the Quality of Children', *Demography*, Vol. 18, No. 4, pp. 421-442.

Boeris, C. (2018), 'Il Patto Educativo di Corresponsabilità: uno strumento per educare al Bene Comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza', *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, Vol. 8, n. 1, pp. 234-248.

Bonasora, P. (2023), 'I Patti Educativi di Comunità: La scuola da bene pubblico a bene comune', *IUL Research*, 4(1).

Botezat, A. (2016), 'Educational poverty', *NESET II ad hoc question*, No. 5/2016.

Bragaglia, F., Martone, V., Rossignolo, C. (2023), 'Integrazione e convivenza oltre le retoriche securitarie. Un patto di collaborazione tra scuola e università per la micro-rigenerazione partecipata nel quartiere di Aurora, Torino', in Ippoliti, A., Svalduz, E. (a cura di) (2023), *Oltre lo sguardo / Beyond the gaze*, *AI SU International*.

Bragaglia, F., Rossignolo, C. (2023), 'L'università come agente di innovazione sociale per i territori? Il caso del progetto di ricerca-azione AuroraLAB a Torino', *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, LIV (136).

Bragaglia, F. (2024), 'The University and the Neighbourhood— Opportunities and Limits in Promoting Social Innovation: The Case of AuroraLAB in Turin (Italy)', *Sustainability*, 16, 829.

Bringle, R. G., Clayton, P. H., Price, M. (2009), 'Partnerships in service learning and civic engagement', *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 1(1), pp. 1-20.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (2002), 'University-community partnerships: The terms of engagement', *Journal of Social Issues*, 58, pp. 503-516.

Brint, S. (2007), *Scuola e società*. A cura di G. Gasperoni. Bologna: Il Mulino.

Broh, B. A. (2002), 'Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?', *Sociology of Education*, 75(1), pp. 69-95.

Brömmelstroet, M. t., Nikolaeva, A., Glaser, M., Nicolaisen, M. S., Chan, C. (2017), 'Travelling together alone and alone together: Mobility and potential exposure to diversity', *Applied Mobilities*, 2, pp. 1-15.

Bukhari, A.A.A., Lean, H.H., Bukhari, W.A.A., Raza, S., Pervaiz, A. (2024), 'The dynamics of multi-dimensional educational poverty', *Data Science and Management*, 7, pp. 314-322.

Calvaresi, C., Cognetti, F. (2023), 'La rigenerazione urbana è apprendimento', *Tracce Urbane*, 13, pp. 45-65.

Camilli, A. (2025), 'Corvetto non è una banlieue', *Internazionale* [disponibile online: <https://www.internazionale.it/reportage/annalisa-camilli/2025/01/22/corvetto-milano-periferie-ramy-elgaml>] [Accesso: 5 gennaio 2026].

Carvalho, A., Ruszczewski, S., Pisciolli, F. (2022), 'Schools and New Learning Spaces in Milan. An Educational Experience', *Les Cahiers de la recherche architecturale, urbaine et paysagère*, 16.

Caselli, D. (2020), *Esperti. Come studiarli e perché*. Bologna: Il Mulino.

Castaldi, M. C. (2017), 'L'Oratorio oggi, ponte possibile tra educazione formale e informale. I pilastri dell'educazione secondo il Rapporto Delors nell'ipotesi ermeneutica ed ecologica dell'oratorio', *Formazione e insegnamento*, 15(2 Suppl.), pp. 375-380.

Cellamare, C. (2019), *Città fai-da-te. Tra antagonismo e cittadinanza. Storie di autorganizzazione urbana*. Roma: Donzelli editore.

Cellamare, C. (2014), 'Pratiche in-azione', in Cellamare, C., Cognetti, F. (a cura di) (2014), *Practices of reappropriation*. Milano: Planum Publisher, pp. 201-207.

Cellamare, C. (2011), *Progettualità dell'agire urbano. processi e pratiche urbane*. Roma: Carocci editore.

Cellamare, C., Cognetti, F. (2014), 'Practices of reappropriation in the contemporary city. Processes, places and imagery', in Cellamare, C., Cognetti, F. (a cura di) (2014), *Practices of Reappropriation*. Milano: Planum Publisher, p. 7-10.

Checchi, D. (1998), 'Povertà ed istruzione: alcune riflessioni ed una proposta di indicatori', *Politica economica*, 14(2), pp. 245-282.

Chianese, G., Bocchi, B. (2023), 'Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città', *Pedagogia oggi*, 21(2), pp. 132-139.

Chiusaroli, D. (2023), 'L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo', *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 15, n. 25, pp. 132-144.

Città di Torino (2019), *Regolamento per il governo dei beni comuni urbani nella Città di Torino n.391*. Approvato con deliberazione del Consiglio Comunale in data 2 dicembre 2019 (mecc. 2019 01609/070), esecutiva dal 16 dicembre 2019, in vigore dal 16 gennaio 2020.

Città di Torino (2016), *Regolamento sulla collaborazione tra cittadini e amministrazione per la cura, la gestione condivisa e la rigenerazione dei beni comuni urbani n.375*. Approvato con deliberazione del Consiglio Comunale in data 11 gennaio 2016 (mecc. 2015 01778/070), esecutiva dal 25 gennaio 2016.

Clayton, P. H., Bringle, R. G., Senor, B., Huq, J., Morrison, M. (2010), 'Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational', *Michigan Journal of Community Service Learning*, Spring, pp. 5-22.

Cognetti, F. (2018), 'Enabling spaces. Quali ponti tra istituzioni e cittadini per pratiche di governo collaborative?', *Tracce Urbane*, 3, pp. 54-63.

Cognetti, F. (2012), 'Quale giustizia tra gli spazi scolastici della disuguaglianza? Un'esperienza di progettazione in Corso', *Territorio*, 63, pp. 133-142.

Cognetti, F. (2018), 'La scuola, infrastruttura sociale del quotidiano tra segregazione e integrazione', in Cognetti, F., Padovani, L. (a cura di), *Perché (ancora) i quartieri pubblici: un laboratorio di politiche per la casa*. Milano: FrancoAngeli.

Cognetti, F. (2014), 'What forms of participation today?. Forms, pressures, competences', in Cellamare, C., Cognetti, F. (a cura di) (2014), *Practices of reappropriation, Tracce urbane*. Roma-Milano: Planum Publisher.

Commissione Rodotà (2007), *Commissione Rodotà - per la modifica delle norme del codice civile in materia di beni pubblici* (14 giugno 2007) - Proposta di articolato (disponibile online: https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/pubblicazioni_studi_ricerche_testo_selezionato?contentId=-SPS47624) [Accesso: 15 ottobre 2025].

Comune di Milano (2023), *Accordo di collaborazione "Giardino dei desideri"*.

Comune di Milano (2019), *Regolamento comunale. Disciplina per la partecipazione dei cittadini attivi alla cura, alla gestione condivisa e alla rigenerazione dei beni comuni urbani*. Approvato con deliberazione del Consiglio Comunale n. 15 del 20 maggio 2019.

Comune di Napoli (2014). 'Indirizzi per l'individuazione e la gestione di beni del patrimonio immobiliare del Comune di Napoli, inutilizzati o parzialmente utilizzati, percepiti dalla comunità come "beni comuni" e suscettibili di fruizione collettiva', *Delibera di Giunta Comunale n. 258 del 24 aprile 2014*.

Comune di Napoli (2014), 'Proposta al Consiglio. Indirizzi per la realizzazione di azioni dirette alla inclusione, nella categoria dei "beni comuni", di beni ricompresi nel territorio della città di Napoli di proprietà di soggetti privati', *Deliberazione di Giunta Comunale n. 259 del 24 aprile 2014*.

Comune di Torino et al. (2022), *Patto di Collaborazione per la cura e la rigenerazione degli spazi esterni (marciapiedi e facciata) e del cortile della Scuola primaria Parini, Corso Giulia Cesare 26, attraverso azioni di micro-rigenerazione urbana e sociale*.

Comune di Verona, Prefettura di Verona, Diocesi di Verona, Ufficio VII d'Ambito Territoriale di Verona (2023), *Patto di Collaborazione Territoriale di Verona per promuovere il benessere e l'educazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative*.

Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino (2022), *I Beni Comuni urbani di Torino e la loro Consulta Permanente. Relazione sul primo anno di attività*.

Consulta Permanente dei Beni Comuni Urbani della Città di Torino (2024), *Relazione finale 2021-2024*.

Cooperativa Sociale Comunità del Giambellino (2020), *'Giambellino, una comunità che resiste e cresce'*, proposta di progetto n. 2020-EDU-02249.

Costanza, C., D'Addelfio, G. (2024), 'Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità', *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), pp. 37-44.

Cottino, P. (2009), *Competenze possibili. Sfera pubblica e potenziali sociali nella città*. Milano: Jaka Book.

Cunha, F., Heckman, J. (2007), 'The Technology of Skill Formation', *American Economic Review*, 97(2), pp. 31-47.

Cutler, D. M., Lleras-Muney, A. (2010), 'Understanding differences in health behaviors by education', *Journal of Health Economics*, 29(1), pp. 1-28.

De Leonardis, O. (2011), 'E se parlassimo un po' di politica?', in Appadurai, A. (2011), *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al./EDIZIONI.

De Leonardis, O. (2025), *Preferirei di sì. Idee di riproduzione sociale sulle macerie del welfare*. Bologna: DeriveApprodi.

De Tullio, M. F. (2022), 'Beni comuni e partecipazione politica. Il caso napoletano', *Critica Urbana* n.24 (disponibile online: <https://criticaurbana.com/beni-comuni-e-partecipazione-politica-il-caso-napoletano>) [Accesso: 5 dicembre 2025].

Doepke, M. (2015), 'Gary Becker on the quantity and quality of children', *Journal of Demographic Economics*, Vol. 81, No. 1, pp. 59-66.

Fareri, P. (2009), *Rallentare. Il disegno delle politiche urbane*. Milano: FrancoAngeli.

Ferrante, S. (2023), 'La costruzione collettiva dei contesti inclusivi: il Patto tra scuole, famiglie e comunità territoriali', *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, Vol. 15, n. 25/2023, pp. 145-164.

Forum Disuguaglianze Diversità (2021), *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Rapporto di ricerca*.

Gazzetta Ufficiale Unione Europea (2006), *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 Dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, pp. 10-18.

Giambellino, una comunità che resiste e cresce (2025), *Patto Educativo di Comunità del Quartiere Giambellino-Lorenteggio*.

Granovetter, M. (1998), *La forza dei legami deboli e altri saggi*. Napoli: Liguori Editore.

Green, F. (2020), 'Schoolwork in lockdown: new evidence on the epidemic of educational poverty', *the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies*.

Heckman, J. J., Rubinstein, Y. (2001), 'The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program', *The American Economic Review*, 91(2), pp. 145-149.

Hirschman, A. O. (1983), *Felicità privata e felicità pubblica*. Bologna: il Mulino.

Iannuzzi, M. (2025), 'Diversi modi di attivarsi per l'interesse generale: il Pratone Parella a Torino', *Labsus* [disponibile online: <https://www.labsus.org/2025/04/attivarsi-per-linteresse-generale-il-pratone-parella-a-torino/>] [Accesso: 5 febbraio 2026].

Infussi, F. (2009a), 'Problema', in Di Biagi, P. (a cura di) (2009), *Città pubbliche. Linee guida per la riqualificazione urbana*, LaboratorioCittàPubblica. Milano: Bruno Mondadori, pp. 204-205.

Infussi, F. (2009b), 'Progetto', in Di Biagi, P. (a cura di) (2009), *Città pubbliche. Linee guida per la riqualificazione urbana*, LaboratorioCittàPubblica. Milano: Bruno Mondadori, pp. 205-207.

Inti, I. (2014), 'A uso comune', in Bianchetti, C. (a cura di) (2014), *Territori della condivisione. Una nuova città*. Macerata: Quodlibet, pp. 110-121.

Istat (2026), 'Capitolo 3 – Capitale umano e sociale', *Rapporto annuale 2026*. Istituto Nazionale di Statistica

Istat (2025a), *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*. Istituto Nazionale di Statistica.

Istat (2024), *Rapporto annuale 2024*. Istituto Nazionale di Statistica.

Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019*. Istituto Nazionale di Statistica.

Istat (2025b), 'Stabile la povertà assoluta', *Le statistiche dell'Istat sulla povertà / anno 2024*. Istituto Nazionale di Statistica.

Istituto Comprensivo Statale n. 12 di Verona - "Golosine" (2024), *Patto Educativo di Comunità di Verona per promuovere il benessere e l'educazione delle bambine e dei bambini delle ragazze e dei ragazzi nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative "UN PATTO PER IL FUTURO"*.

Istituto Comprensivo VR 11 Borgo Roma Ovest (2024), *Patto Educativo di Comunità di Verona per promuovere il benessere e l'educazione delle bambine e dei bambini delle ragazze e dei ragazzi nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povertà educative. La Scuola nel Borgo*.

Klinenberg, E. (2019), *Costruzioni per le persone. Come le infrastrutture sociali possono aiutare a combattere le disuguaglianze, la polarizzazione sociale e il declino del senso civico*. Milano: Ledizioni.

Labsus (2022), *Le scuole da beni pubblici a beni comuni. Rapporto Labsus 2022*.

Latham, A., Layton, J. (2019), 'Social infrastructure and the public life of cities: Studying urban sociality and public spaces', *Geography Compass*, vol 13, n. 7.

Locatelli, R. (2022), 'La centralità dell'alleanza scuola territorio per un nuovo modello educativo, in Labsus (2022), *Le scuole da beni pubblici a beni comuni. Rapporto Labsus 2022*.

Locatelli, R. (2021), 'La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti Educativi di Comunità', *Civitas educationis*, X(2).

Lucarelli, A. (2021), 'Beni comuni', in Sacco, R. (dir.), Bifulco, R., Celotto, A., Olivetti, M. (a cura di) (2021), *Digesto delle Discipline Pubblicistiche. Aggiornamento*. Milano: UTET Giuridica.

Luoghicomuni (2022), 'I desideri dei bambini sono più forti del vandalismo', *Labsus* [disponibile online: <https://www.labsus.org/2022/01/non-si-fermano-i-desideri-al-giardino-di-via-ravenna/>] [Accesso: 27 dicembre 2025].

Luoghicomuni (2021), 'Il Giardino dei Desideri: piccoli patti crescono al Corvetto', *Labsus* [disponibile online: <https://www.labsus.org/2021/06/il-giardino-dei-desideri/>] [Accesso: 12 marzo 2025].

Mare, R. D. (1980), 'Social Background and School Continuation Decisions', *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 75, No. 370, pp. 295-305.

Marucci, M., Porcarelli, C. (2023), 'Il ruolo attivo delle reti territoriali nel pnrr: i patti educativi di comunità come opportunità da valorizzare', in Rinoldi, D. G., Scialdone, A. (a cura di) (2023), *PNRR*.

Promesse da mantenere e miglia da percorrere. Napoli: Editoriale Scientifica Srl.

Mattioli, C., Renzoni, C., Savoldi, S. (2020), 'La riapertura delle scuole, una questione urbana', *La rivista Il Mulino* [disponibile online: <https://www.rivistailmulino.it/a/la-riapertura-delle-scuole-una-questione-urbana>] [Accesso: 6 ottobre 2025].

Mazzarella, L., Vittoria, A. (2021), 'La recente esperienza napoletana sui beni comuni, tra governance istituzionale e output sociali. Il caso dell'Ex Asilo Filangieri', *Impresa Sociale* [disponibile online: <https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/la-recente-esperienza-napoletana-sui-beni-comuni>] [Accesso: 15 dicembre 2025].

Micciarelli, G. (2021), 'Democrazia partecipativa e Commons Washing. Un confronto critico sul rapporto tra organizzazioni comunitarie e istituzioni', *Iride*, 34(92), pp. 93-105.

Micciarelli, G. (2015), 'Pratiche di commoning nel governo dei beni comuni: il caso dell'ex Asilo Filangieri', *il tetto*, n. 306-307 (Marzo-Giugno), pp. 92-95.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per lo Studente, la Partecipazione, l'Integrazione e la Comunicazione - Ufficio III (a cura di) (2009), *Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa*.

MIUR (2012), *Insegnanti di sostegno e educazione inclusiva: una ricerca su atteggiamenti, autoefficacia, autovalutazione di conoscenze e competenze, e comportamenti in classe*.

MIUR (2025), *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Materiali per il dibattito pubblico*.

MIUR (2020), *Piano scuola 2020-2021*.

Mornioli, A., Scancarello, G. (2025), *Non facciamo del bene. Inchiesta sul lavoro sociale tra agire politico e funzione pubblica*. Roma: Donzelli Editore.

Moro, A. (2020), *Il disegno inclusivo dello spazio. Esperienze di progetto e ricerca*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Muzi, L. (2020), 'Il nuovo Regolamento per il governo dei beni comuni della città di Torino', *Lab-sus* [disponibile online: <https://www.labsus.org/2020/06/il-nuovo-regolamento-per-il-governo-dei-beni-comuni-della-citta-di-torino/>] [Accesso: 2 novembre 2025].

Nanni, W., Pellegrino, V. (2018), 'La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni',

in Caritas Italiana (Ed.), *Povert  in attesa. Rapporto 2018 su povert  e politiche di contrasto in Italia*, pp. 91–184. Maggioli Editore.

Neal, S., Bennett, K., Cochrane, A., Jones, H., Mohan, G. (2015), 'Multiculture and Public Parks: Researching Super-diversity and Attachment in Public Green Space', *Population, Space and Place*, vol 21, n. 5, pp. 463-475.

Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., Madia, S. (2020), 'Povert  educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?', *Picturebooks, visual literacy and inclusion. Ideas for democratic education. Lifelong Lifewide Learning*, 17, No. 36, pp. 76–92.

Oldenburg, R. (1999), *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. New York: Marlowe & Company.

Osservatorio Permanente sui Beni Comuni della citt  di Napoli (2022), *Rapporto dell'Osservatorio Permanente sui Beni Comuni della citt  di Napoli 2018-2022*.

Paba, G. (a cura di) (2002), *Insurgent city. Racconti e geografie di un'altra Firenze*. Livorno: Media Print.

Paba, G. (1998), *Luoghicomuni. La citt  come laboratorio di progetti collettivi*. Milano: FrancoAngeli.

Parma, A., Sabatinelli, S., Savoldi, P., Tagliaferri, A. (2025), 'It takes a neighborhood to fight educational poverty: resilient 'educating communities' in times of multiple crises', in Repo, K., Tamme-
lin, M., Eerola, P. (a cura di) (2025), *Families with Children in a Turbulent Era*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.

Porcarelli, C. (2022), 'Prime riflessioni su modalit , percorsi e nuovi spazi di cooperazione per garantire l'apprendimento permanente di giovani e adulti', *Contesti. Citt , Territori, Progetti*, 1(1), pp. 88-99.

Porcarelli, C., Marucci, M. (2022), 'Il ruolo del Terzo settore nei processi di governance dei patti educativi di comunit ', *IUL Research*, 3(5).

Progettomondo ETS (2024), *Povert  Educativa nei quartieri di Golosine e Santa Lucia a Verona: un'analisi partecipativa*.

Redazione Labsus (2020), 'A piccoli Patti. Le bambine e i bambini reinventano la citt ', *Labsus* (disponibile online: <https://www.labsus.org/2020/12/a-piccoli-patti-le-bambine-e-i-bambini-reinventano-la-citta/>) [Accesso: 19 novembre 2025].

Redazione Labsus (2018), 'Luoghicomuni a Milano: inizia un grande viaggio collettivo', *Labsus* (disponibile online: <https://www.labsus.org/2018/07/luoghicomuni-a-milano-inizia-un-grande-viaggio-collettivo/>) [Accesso: 17 novembre 2025].

Renzoni, C, Savoldi, S. (2022), 'Les espaces d'apprentissage comme espaces urbains: thèmes et perspectives', *Les Cahiers de la recherche architecturale, urbaine et paysagère*, 16.

Renzoni, C, Savoldi, S. (2026), *Scuole, una questione urbana*. Macerata: Quodlibet.

Romano, A. (2016), 'Ex-Asilo Filangieri di Napoli: il Comune nella Città', *Working papers. Rivista online di Urban@it*, 1/2016.

Rossi-Doria, M. (2022), 'La città educativa in azione', in Mattioli, C., Patti, F., Renzoni, C., Savoldi, S. (a cura di) (2022), *La scuola oltre la pandemia. Punti di vista ed esperienze sul campo. Viaggio nelle scuole italiane attraverso 11 interviste*. Milano: Altra Economia.

Saulini, A. (2016), 'Educational Poverty', *International Association of Theatre for Children and Young People, European and Domestic Advocacy Manager for Save the Children Italy* (disponibile online: <https://www.assitej-international.org/en/2018/12/educational-poverty/#:~:text=%20the%20Children%20gave%20the,in%20a%20rapidly%20changing%20society.>) [Accesso: 10 giugno 2026].

Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indagine di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.

Save the Children (2022), *Povertà educativa: necessario un cambio di passo nelle politiche di contrasto*.

Suhrcke, M., de Paz Nieves, C. (2011), 'The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence', Background draft preparato per la "International Conference on Education, Social Capital and Health", Oslo, 25-26 Febbraio 2010.

Taverna, E. (2018), 'Milano, approvata la delibera Beni Comuni: i patti per includere e rigenerare', *Labsus* (disponibile online: <https://www.labsus.org/2018/03/milano-approvata-la-delibera-beni-comuni-patti-collaborazione-includere-rigenerare/>) [Accesso: 17 novembre 2025].

Tosi, A. (1989), 'Il trattamento delle differenze e le teorie urbane', *Urbanistica*, 96, pp. 39-44.

Umberson, D., Montez, J. K (2010), 'Social Relationships and Health: A Flashpoint for Health Policy', *Journal of Health and Social Behaviour*, 51(S), pp. S54-S66.

UNESCO (2015), *Ripensare l'educazione: Verso un bene comune globale?*. Parigi: UNESCO.

Villa, G. (2024), *Educazione e inclusione nel quartiere Aurora: Il Patto di collaborazione come leva per la rinascita educativa e sociale*. Tesi di Laurea Magistrale, Corso di Laurea in Pianificazione Territoriale, Urbanistica e Paesaggistico-Ambientale, Politecnico di Torino, Anno Accademico 2023-2024, relatrice Rossignolo Cristiana, correlatrice Francesca Caterina Bragaglia.

Zelli, C. (2014), 'A Napoli gli spazi abbandonati diventano beni comuni', *Labsus* (disponibile online: <https://www.labsus.org/2014/05/napoli-gli-spazi-abbandonati-diventano-beni-comuni/>) [Accesso: 3 gennaio 2026].

Zonfrilli, L. (2013), 'Creato a Napoli l'Osservatorio cittadino per i beni comuni', *Labsus* (disponibile online: <https://www.labsus.org/2013/07/creato-a-napoli-losservatorio-cittadino-per-i-beni-comuni/>) [Accesso: 17 dicembre 2025].

INDICE FIGURE

1. Giardino dei desideri. Foto dell'autore.....	52	dell'autore.....	60
2. Ingresso secondario alla chiesa introdotto da una rampa. Foto dell'autore.....	58	10. Vista interna: area bimbi con servizio di babysitteraggio per i genitori. Foto dell'autore.....	60
3. Vista interna della chiesa: l'aula liturgica.... Foto dell'autore.....	58	11. Ingresso al Centro parrocchiale da Viale Omero. Foto dell'autore.....	61
4. Edificio visto da Via Bessarione. Foto dell'autore.....	58	12. Cortile interno del Centro parrocchiale. Foto dell'autore.....	61
5. Ingresso del Polo Ferrara. Foto dell'autore.....	59	13. Edificio visto da Via Giovanni Battista Piazzetta. Foto dell'autore.....	61
6. Piano terra: la bocciofila. Fotodell'autore.....	59	14. 1) Via dei Cinquecento. Foto dell'autore.....	64
7. Edificio visto dalla strada interna su Via Minicio. Foto dell'autore.....	59	15. 2) Via Bessarione. Foto dell'autore.....	64
8. Ingresso della Casa di Quartiere. Foto dell'autore.....	60	16. 3) Via Polesine. Foto dell'autore.....	65
9. Vista interna della Casa di Quartiere. Foto		17. 4) Interno del complesso residenziale che ospita la Casa di Quartiere di Via Mompiani	

Fonte: foto dell'autore.....	65	26. Elementi di seduta installati nell'ambito dell'intervento di restyling curato da Brand for the City. Condizione attuale. Foto dell'autore.....	73
18. Attività di costruzione dei giochi a terra durante l'evento "Piccoli patti crescono al Giardino dei Desideri". Fonte: Luoghicomuni (https://www.labsus.org/2021/06/il-giardino-dei-desideri/).....	68	27. Ingresso all'area giochi. Foto dell'autore.....	73
19. Firma del Patto di collaborazione. Foto di Antonella Di Bella.....	68	28. Progetto "Cartoline di giorno e di notte da Aurora". Fonte: AuroraLab (https://auroralab.polito.it/post/grandangolo-tonite-uia-e-giunto-al-termine-ma-le-eredita-del-progetto-rimangono-sul-territorio).....	74
20. Colorazione del campo da basket realizzata dallo street artist SMOE8. Fonte: Comune di Milano (https://www2.comune.milano.it/web/patti-di-collaborazione/i-patti-nei-municipi/patti-del-municipio-4/giardino-dei-desideri)	69	29. Ingresso delle "Officine creative": laboratorio di riparazione oggetti - corte interna. Foto dell'autore.....	80
21. Attività di animazione del Giardino dei desideri. Fonte: Comune di Milano (https://www2.comune.milano.it/web/patti-di-collaborazione/i-patti-nei-municipi/patti-del-municipio-4/giardino-dei-desideri).....	69	30. Vista sulla corte interna della Casa del Quartiere. Foto dell'autore.....	80
22. Scritta a maglia realizzata con Magliando. Fonte: Luoghicomuni (https://www.labsus.org/2022/01/non-si-fermano-i-desideri-al-giardino-di-via-ravenna/).....	70	31. Vista esterna dell'edificio da Via Antonio Cecchi. Foto dell'autore.....	80
23. Decorazione del muro di delimitazione del Giardino dei Desideri. Foto di Antonella Di Bella.....	70	32. Ingresso della piscina comunale Antonio Cecchi. Foto dell'autore.....	81
24. Condizioni attuali del campo da basket. Foto dell'autore.....	71	33. Vista interna. Primopiano. Fonte: inpiscina.it (https://inpiscina.it/piscine/26849-piscina-comunale-cecchi/).....	81
25. Fioriera installata nell'ambito dell'intervento di restyling curato da Brand for the City. Condizione attuale. Foto dell'autore.....	72	34. Vista esterna dell'edificio da Via Antonio Cecchi. Foto dell'autore.....	81
		35. Ingresso dell'Athletic Club. Foto dell'autore.....	82
		36. Vista della corte interna su cui si affaccia l'Athletic Club. Foto dell'autore.....	82

37. Vista esterna dell'edificio da Via Varese. Foto dell'autore.....	82	blico antistante alla Scuola primaria Parini: pulizia dell'area e progettazione della colo- razione del marcapiede. Fonte: Politecnico di Torino (<a href="https://www.polito.it/ateneo/comuni-
cazione-e-ufficio-stampa/poliflash/aurora-
lab-quando-la-didattica-e-la-ricerca-diventa-
no">https://www.polito.it/ateneo/comuni- cazione-e-ufficio-stampa/poliflash/aurora- lab-quando-la-didattica-e-la-ricerca-diventa- no).....	91
38. Ingresso della Chiesa di San Gioacchino. Foto dell'autore.....	83	48. Vista della Scuola primaria Parini da Via Chivasso. Condizioni attuali. Fotodell'autore.....	92
39. Vista interna dell'oratorio. Foto dell'auto- re.....	83	49. Ingresso della Scuola primaria Parini. Con- dizioni attuali. Foto dell'autore.....	93
40. Porticato del cortile interno. Si affaccia su un campo da calcio, a sinistra. Foto dell'auto- re.....	83	50. Vista della Scuola primaria Parini da Corso Giulio Cesare. Condizioni attuali. Foto dell'au- tore.....	93
41. 1) Lungo Dora Napoli. Foto dell'autore.....	86	51. Ex Asilo Filangieri. Foto dell'autore.....	94
42. 2) Corso Vercelli. Foto dell'autore.....	86	52. Ingresso del Teatro Instabile Napoli. Fon- te: è Campania (<a href="https://ecampania.it/maga-
zine/ecco-il-cartellone-della-nuova-stagio-
ne-del-teatro-instabile-di-napoli/">https://ecampania.it/maga- zine/ecco-il-cartellone-della-nuova-stagio- ne-del-teatro-instabile-di-napoli/).....	100
43. 3) Via Rivarolo. Foto dell'autore.....	87	53. Vista interna dal palcoscenico centrale. Fonte: Napoli Post (<a href="https://www.napolipost.
com/teatro-instabile-apre-con-giulie/">https://www.napolipost. com/teatro-instabile-apre-con-giulie/).....	100
44. 4) Corso Giulio Cesare. Foto dell'autore.....	87	54. Vista interna: zona spettatori. Fonte: My Dreams (<a href="https://www.mydreams.
it/teatro-instabile-napoli-al-via-la-stagione-
2022-23-con-la-direzione-artistica-di-gianni-
sallustro/">https://www.mydreams. it/teatro-instabile-napoli-al-via-la-stagione- 2022-23-con-la-direzione-artistica-di-gianni- sallustro/).....	100
45. Dream Circus Project: un piccolo spazio pubblico residuale in Corso Vercelli 2 viene allestito con i disegni dell'artista Daniele Ca- talli, rappresentanti i sogni di adulti e bambi- ni. Attività realizzata nell'ambito del progetto Grandangolo. Fonte: AuroraLab (<a href="https://au-
roralab.polito.it/post/il-progetto-grandango-
lo-al-le-prime-attivita-realizzate-aurora">https://au- roralab.polito.it/post/il-progetto-grandango- lo-al-le-prime-attivita-realizzate-aurora).....	90	55. 1) Vico San Nicola a Nilo. Foto dell'autore.....	104
46. Lavori di riqualificazione dello spazio pub- blico antistante alla Scuola primaria Parini: pulizia dell'area e progettazione della colora- zione del marcapiede. Fonte: Auroralab (<a href="https://auroralab.poli-
to.it/post/le-attivita-del-mese-di-novem-
bre-di-grandangolo">https://auroralab.poli- to.it/post/le-attivita-del-mese-di-novem- bre-di-grandangolo).....	91	56. 2) Vico Giuseppe Maffei.	
47. Lavori di riqualificazione dello spazio pub-			

Foto dell'autore.....	104	tacolo-e-attivit�-per-i-bambini-e-le-bambi- ne/)......	134
57. 3) Vico Santa Luciella. Foto dell'autore.....	105	69. Ingresso alla sede di Comunit� del Giam- bellino. Foto dell'autore.....	140
58. 4) Via San Biagio Dei Librai. Foto dell'auto- re.....	105	70. Corte interna della sede di Comunit� del Giambellino. Fonte: Cd Giambellino (https:// www.facebook.com/DovecresceilGiambellino/ photos).....	140
59. Vista dell'Ex Asilo Filangieri da Vico San Ni- cola a Nilo. Foto dell'autore.....	108	71. Opera realizzata all'ingresso della sede dall'illustratore e musicista Davide Toffolo. Foto dell'autore.....	140
60. Vista dell'Ex Asilo Filangieri da Vico Giu- seppe Maffei. Foto dell'autore.....	108	72. Ingresso alla Biblioteca Lorenteggio. Fonte: weArch (<a href="https://www.wearch.eu/05-bibliote-
ca-rionale-lorenteggio-1955/">https://www.wearch.eu/05-bibliote- ca-rionale-lorenteggio-1955/).....	141
61. Via San Gregorio Armeno e ingresso del chostro di San Gregorio Armeno, adiacente all'Ex Asilo Filangieri. Foto dell'autore.....	109	73. Vista interna: Spazio Ragazzi. Fonte: Siste- ma Bibliotecario Milano (<a href="https://milano.biblio-
teche.it/library/lorenteggio/info-e-servizi/?-
stage=Stage/">https://milano.biblio- teche.it/library/lorenteggio/info-e-servizi/?- stage=Stage/).....	141
62. Ingresso dell'Ex Asilo Filangieri. Foto dell'autore.....	109	74. Prospetto della Biblioteca Lorenteggio che si affaccia sullo spazio verde. Fonte: weArch (<a href="https://www.wearch.eu/05-biblioteca-riona-
le-lorenteggio-1955/">https://www.wearch.eu/05-biblioteca-riona- le-lorenteggio-1955/).....	141
63. Vista interna dell'Asilo: Corridoio principa- le. Foto dell'autore.....	110	75. Ingresso della Chiesa Parrocchiale del Santo Curato d'Ars. Foto dell'autore.....	142
64. "Ogni capa � nu tribunale". Fotodell'autore.....	111	76. Giardino interno dedicato all'oratorio: vista su campo da calcio. Foto dell'autore.....	142
65. Laboratorio di fotografia: camera oscura. Fotodell'autore.....	111	77. Giardino interno dedicato all'oratorio: vista su campo da basket e tribuna. Foto dell'autore.....	142
66. Falegnameria. Foto dell'autore.....	112	78. 1) Via Gentile Bellini. Foto dell'autore.....	146
67. Corridoio interno. Foto dell'autore.....	113		
68. Spettacolo "GIO� e la citt� invisibile". Ini- ziativa organizzata nell'ambito del proget- to Giambellino, una comunit� che resiste e cresce. Fonte: Comunit� del Giambellino (<a href="https://percorsiconibambini.it/giambellino-
ce/2024/05/22/gioa-e-la-citta-invisibile-spet-">https://percorsiconibambini.it/giambellino- ce/2024/05/22/gioa-e-la-citta-invisibile-spet-			

79. 2) Via dei Fiordalisi. Foto dell'autore.....	146	tore.....	156
80. 3) Largo Giambellino. Foto dell'autore.....	147	89. Cortile interno della scuola su cui si affaccia la palestra. Foto dell'autore.....	156
81. 4) Via Giambellino. Foto dell'autore.....	147	90. Ingresso al Campo Sportivo Primo Maggio. Foto dell'autore.....	157
82. Laboratorio infantile nella sede di Comunità del Giambellino. Foto dell'autore.....	148	91. Spazio ristoro e accesso ai campi da calcio. Foto dell'autore.....	157
83. Sede di Comunità del Giambellino. Vista interna. Foto dell'autore.....	148	92. Vista dai campi da calcio. In lontananza, la sede del campo sportivo. Foto dell'autore.....	157
84. Prima assemblea territoriale sul tema del volontariato di zona il 16 novembre 202 all'interno della sede di Comunità del Giambellino. Partecipano Associazione BIR, Comunità del Giambellino, Azione Solidale, Cordata e Murialdo. Fonte: Comunità del Giambellino (https://percorsiconibambini.it/giambellino-ce/2025/02/13/assemblea-territoriale-volontariato-in-giambellino-il-volontariato-come-opportunita-per-creare-comunita/).....	149	93. Ingresso alla chiesa di Gesù Divino Lavoratore. Foto dell'autore.....	158
85. Evento per bambini e famiglie "GIOÀ e la città invisibile", organizzato presso la Casetta Verde del Laboratorio di Quartiere Giambellino Lorenteggio, nell'ambito del progetto Giambellino, una comunità che resiste e cresce. Fonte: Comunità del Giambellino (https://percorsiconibambini.it/giambellinoce/2024/05/22/gioa-e-la-citta-invisibile-spettacolo-e-attivita-per-i-bambini-e-le-bambine/).....	149	94. Campo da basket adiacente alla chiesa, aperto ai ragazzi che frequentano l'oratorio. Foto dell'autore.....	158
86. Scuola Primaria Angela Busti. Foto dell'autore.....	150	95. Vista dell'edificio. Prospetto frontale e campanile. Foto dell'autore.....	158
87. Ingresso della Scuola Primaria Angela Busti. Foto dell'autore.....	156	96. Ingresso dell'Accademia 19. Foto dell'autore.....	159
88. Vista sull'edificio della palestra. Foto dell'autore.....	156	97. Vista interna dell'Accademia: spazio allestito per le lezioni. Fonte: Accademia 19 APS (https://www.accademia19.net/).....	159
		98. Vista dell'edificio residenziale che ospita l'Accademia 19. Foto dell'autore.....	159
		99. Ingresso al Centro studi Madateka. Foto dell'autore.....	160
		100. Piano interrato: spazio di accesso alle sale adibite alla danza. Foto dell'autore.....	160
		101. Edificio del centro parrocchiale che ospita	

il Centro studi Madateka. Foto dell'autore.....	160	sa via di ingresso alla scuola. Foto dell'autore.....	175
102. 1) Via Udine. Foto dell'autore.....	164	115. Ingresso del Centro sportivo InSport Ve- rona. Foto dell'autore.....	176
103. 2) Via Redipuglia. Foto dell'autore.....	164	116. Vista interna della piscina coperta. Fon- te: Palestre.fitness (https://palestre.fitness/it/ i/17891-in-sport-s-r-l--centro-sportivo-le-go- losine/).....	176
104. 3) Via Scuderlando. Foto dell'autore.....	165	117. Vista esterna dell'edificio. Fonte: InSport (https://www.insportsrl.it/verona/spazi/).....	176
105. 4) Affaccio su Piazza Cervignano. Foto dell'autore.....	165	118. Vista sul campo sportivo del Polisportivo Europa. Fonte: Comune di Verona (https://www. comune.verona.it/Vivere-il-comune/Luoghi/ Centro-sportivo-Europa).....	177
106. Istituto Comprensivo Statale Verona 11 - Borgo Roma Ovest: cortile interno. Foto dell'autore.....	166	119. Ingresso alla Chiesa di Santa Lucia Extra. Foto dell'autore.....	178
107. Scuola Primaria Angela Busti adiacente all'I.C. Verona 11 - Borgo Roma Ovest. Foto dell'autore.....	167	120. Ingresso agli spazi dell'oratorio situato a lato della chiesa. Foto dell'autore.....	178
108. Campagna "Non Anno Colpa". Fonte: Energie Sociali (https://percorsiconibambini. it/lacci/2025/11/10/187/).....	168	121. Campi sportivi dedicati ai ragazzi che fre- quentano l'oratorio parrocchiale. Foto dell'auto- re.....	178
109. Ingresso alla Chiesa di San Giovanni Evangelista. Foto dell'autore.....	174	122. 1) Via Velino. Foto dell'autore.....	182
110. Campo Sportivo S. Giovanni Evangelista, posto sul retro della chiesa. Foto dell'autore.....	174	123. 2) Via Santa Elisabetta. Foto dell'autore.....	182
111. Prospetto laterale della chiesa: vista del campo da calcio. Foto dell'autore.....	174	124. 3) Via Novara. Vista sulle vecchie rotaie. Foto dell'autore.....	183
112. Ingresso della palestra della Scuola pri- maria Frattini. Foto dell'autore.....	175	125. 4) Vista sull'ingresso di Parco Scrivia. Foto dell'autore.....	183
113. Ingresso della Scuola primaria Frattini. Foto dell'autore.....	175		
114. Vista del complesso edilizio, l'accesso alla palestra è indipendente e affacciato sulla stes-			

126. Laboratorio incentrato sulla povertà educativa rivolto agli studenti dell'Istituto Comprensivo VR12 Golosine e dell'Istituto Comprensivo N.5 Verona Santa Lucia. È un'iniziativa legata al progetto LACCI. Il laboratorio riflette su azioni di contrasto alla povertà educativa proponendo un'inversione di prospettiva, riflettendo, dunque, sul concetto di ricchezza educativa. Fonte: Energie Sociali (<https://percorsiconibambini.it/lacci/2025/05/19/non-cio-che-manca-ma-cio-che-ce-installazioni-tattiche-per-la-ricchezza-educativa/>).....185

127. Primo incontro dei tavoli di coprogettazione del progetto LACCI (24 giugno 2024): mappatura di studio dei soggetti attivi della comunità educante e delle relazioni nel quartiere. Fonte: Progettomondo (<https://percorsiconibambini.it/lacci/2024/07/02/dalla-ricerca-alla-mappatura-delle-risorse-costruzione-del-vocabolario-comune-comune/>).....186

128. Strumenti di progettazione partecipata. Fonte: Progettomondo (<https://www.progettomondo.org/officinaeducativa/lacci/ricerca/>).....186

129. Incontro organizzato nell'ambito dell'iniziativa "Un tè con la Dirigente. Essere educatori oggi come genitore e come insegnanti". Fonte: Progettomondo (<https://percorsiconibambini.it/lacci/2024/12/19/scuole-e-famiglie-in-dialogo/>).....187

130. Laboratorio creativo organizzato durante l'evento "Lacci in Connessione – Festa della Comunità" (8 novembre 2025), presso il Centro Culturale 6 Maggio 1848. L'iniziativa ha invita-

to un gruppo di bambini a disegnare le H che avrebbero corretto l'errore ortografico volutamente evidenziato con la Campagna "Non Anno Colpa". Fonte: Energie Sociali (<https://percorsiconibambini.it/lacci/2025/11/10/187/>).....187

INDICE ELABORATI

Pagina 53: Localizzazione del progetto.

Pagina 53: Territorio milanese – Municipi.

Pagina 54: Geografia dei partner di progetto.

Pagina 56: Servizi educativi e ambientali.

Pagina 58: Parrocchia Ognissanti.

Pagina 59: Polo Ferrara.

Pagina 60: Casa di Quartiere Mompiani.

Pagina 61: Chiesa Parrocchiale di San Michele Arcangelo e Santa Rita.

Pagina 62: Mobilità e accessibilità ciclopeditale.

Pagina 64: Sezione AA'.

Pagina 65: Sezione BB'.

Pagina 66: Elementi dell'area di progetto.

Pagina 75: Localizzazione del progetto.

Pagina 75: Territorio torinese – Circoscrizioni.

Pagina 76: Geografia dei partner di progetto.

Pagina 78: Servizi educativi e ambientali.

Pagina 80: Casa del Quartiere Cecchi Point.

Pagina 81: Piscina Cecchi.

Pagina 82: Athletic club.

Pagina 83: Chiesa di San Gioacchino.

Pagina 84: Mobilità e accessibilità ciclopeditale.

Pagina 86: Sezione AA'.

Pagina 87: Sezione BB'.

Pagina 88: Elementi dell'area di progetto.	Pagina 147: Sezione BB'.
Pagina 95: Localizzazione del progetto.	Pagina 151: Localizzazione del progetto.
Pagina 95: Territorio napoletano – Municipi.	Pagina 151: Territorio veronese – Circoscrizioni.
Pagina 96: Geografia dei partner di progetto.	Pagina 152: Geografia dei partner di progetto.
Pagina 98: Servizi educativi e ambientali.	Pagina 154: Servizi educativi e ambientali.
Pagina 100: Teatro Instabile Napoli.	Pagina 156: Taekwondo Verona.
Pagina 102: Mobilità e accessibilità ciclopeditale.	Pagina 157: Campo Sportivo Borgo Primo Maggio.
Pagina 104: Sezione AA'.	Pagina 158: Parrocchia di Gesù Divino Lavoratore.
Pagina 105: Sezione BB'.	Pagina 159: Accademia 19 APS.
Pagina 106: Elementi dell'area di progetto.	Pagina 160: Centro studi Madateka.
Pagina 135: Localizzazione del progetto.	Pagina 162: Mobilità e accessibilità ciclopeditale.
Pagina 135: Territorio milanese – Municipi.	Pagina 164: Sezione AA'.
Pagina 136: Geografia dei partner di progetto.	Pagina 165: Sezione BB'.
Pagina 138: Servizi educativi e ambientali.	Pagina 169: Localizzazione del progetto.
Pagina 140: Cineteca dei ragazzi.	Pagina 169: Territorio veronese – Circoscrizioni.
Pagina 141: Biblioteca Lorenteggio.	Pagina 170: Geografia dei partner di progetto.
Pagina 142: Chiesa Parrocchiale del Santo Curato d'Ars.	Pagina 172: Servizi educativi e ambientali.
Pagina 144: Mobilità e accessibilità ciclopeditale.	Pagina 174: Parrocchia di San Giovanni Evan-
Pagina 146: Sezione AA'.	

gelista e sede Noi la Sorgente.

Pagina 175: ASD Bruno Gaiga Ginnastica Artistica.

Pagina 176: Centro sportivo In Sport Verona.

Pagina 177: Polisportivo Europa - ASD Noi la Sorgente.

Pagina 178: Chiesa Parrocchiale di Santa Lucia Extra.

Pagina 180: Mobilità e accessibilità ciclopedonale.

Pagina 182: Sezione AA'.

Pagina 183: Sezione BB'.

Tutti gli elaborati sono stati realizzati dall'autore

