



Autonome Provinz Bozen
Provincia autonoma di Bolzano
Provincia autonoma de Bulsan
SÜDTIROL • ALTO ADIGE



I Poli Educativi Territoriali
della Provincia Autonoma di
Bolzano

Report

A cura di Mirella Maturo, Emanuele
Pastorino, Linnea Deflorian e Giulia
Tallarini

Luglio 2026

Abstract.....	5
Premessa.....	8
1. I Poli Educativi Territoriali come espressione della Comunità Educante.....	11
1.1 La Comunità Educante tra principi, pratiche e strumenti.....	11
I Patti Educativi di Comunità.....	12
Il ruolo della scuola nelle Comunità Educanti.....	15
Il ruolo degli Enti di Terzo Settore nelle Comunità Educanti.....	16
1.2 La co-progettazione nei contesti educativi.....	17
La co-progettazione come grammatica relazionale.....	17
La comunità educante come effetto del metodo della co-progettazione.....	19
1.3 I Poli Educativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano.....	21
2. Analisi di contesto.....	23
2.1 Il contesto territoriale e socio-demografico della Provincia Autonoma di Bolzano.....	23
Il sistema educativo nella Provincia Autonoma di Bolzano.....	26
Il sistema di istruzione scolastico.....	26
L'Ufficio Politiche Giovanili e la rete dei Centri Giovanili.....	32
2.3 Le sfide e i bisogni educativi del territorio.....	33
3. Il percorso di sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali di Bolzano.....	37
3.1 Nota metodologica.....	37
3.2 Introduzione.....	39
3.3 Organizzazioni che partecipano ai Poli Educativi Territoriali.....	40
3.4 Le fasi della sperimentazione.....	42
Fase 1 Attivazione delle reti.....	47
Fase 2 Co-programmazione dei Poli Educativi Territoriali.....	47
Fase 3 Co-progettazione dei Poli Educativi Territoriali.....	48
Fase 4 Realizzazione e monitoraggio delle attività.....	49
Fase 5 Riprogettazione dei Poli Educativi Territoriali.....	53
3.5 Il Protocollo di attivazione dei Poli Educativi Territoriali.....	55
La ri-progettazione del Protocollo.....	55
4. Il “sistema” dei Poli Educativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano.....	57
4.1 Visione Missioni dei Poli Educativi Territoriali.....	57
4.2 Struttura del monitoraggio sulla sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali...	59
4.3 Modelli di collaborazione.....	59
2. Poli Educativi con una, due o tre scuole coinvolte (lente organizzativa).....	59
Poli Educativi e “tipologia” di istituto scolastico coinvolto (lente funzionale)...	61
Una distinzione “tematica” per i PET (lente tematico-qualitativa).....	64
4.1.1 Co-progettazione dei Poli Educativi Territoriali.....	67

L'evoluzione del ruolo della cabina di regia.....	65
Partecipazione delle scuole alle attività del Polo.....	67
Partecipazione dei Centri Giovani alle attività del Polo.....	67
Modalità di coordinamento e comunicazioni informali.....	68
4.5 Ruolo del personale attivo nell'ambito del Polo.....	70
Il ruolo di operatori e operatrici socio-culturali.....	70
Il ruolo dei e delle docenti referenti.....	73
4.6 Ingaggio e partecipazione di ragazzi e ragazze.....	75
Modalità e stili di ingaggio sperimentati dai Poli.....	76
Partecipazione di ragazzi e ragazze alle attività.....	78
Partecipazione continuativa alle attività del Polo.....	80
4.7 Andamento delle attività.....	81
Una panoramica delle attività promosse dai Poli.....	81
Lo sviluppo di competenze nell'ambito dei Poli.....	84
I limiti delle attività promosse dai Poli.....	86
5. Il futuro dei Poli Educativi Territoriali in Provincia di Bolzano.....	87
5.1 Condizioni abilitanti per l'attivazione dei Poli Educativi Territoriali.....	87
Approcci e regole condivise.....	87
Un modello di collaborazione unico e adattivo.....	89
5.2 Tre visioni trasformative per i Poli Educativi Territoriali.....	90
I Poli Educativi come spazio di programmazione dell'alleanza educativa.....	90
I Poli Educativi come spazio di analisi dei bisogni ed elaborazione di soluzioni...	90
I Poli Educativi come spazio di dialogo intergenerazionale.....	91
5.3 Otto sfide aperte per lo sviluppo dei PET.....	92
Mantenere la motivazione degli enti pubblici verso i modelli collaborativi.....	92
Creare le basi della collaborazione nel Terzo Settore.....	92
Affrontare la "fatica organizzativa".....	93
Passare dalla "delega educativa" alla co-conduzione.....	93
Rafforzare l'investimento sui Poli Educativi, in termini di risorse e competenze...	94
Trasformare la logica dell'intervento: da "utenti" a "cittadini/e attivi/e".....	95
Adattare gli spazi fisici alle necessità e ai progetti del Polo.....	96
Concepire il quartiere e la città come "ecosistema educante".....	96
5.4 Tre temi per uno sviluppo futuro.....	97
Un metronomo per lo sviluppo dei Poli.....	97
Una comunità di pratiche da nutrire e far crescere.....	98
Un'alleanza sostenibile sul medio-lungo periodo.....	99
6. Conclusioni.....	101
Riferimenti normativi.....	104
Riferimenti bibliografici e sitografici.....	104

Abstract

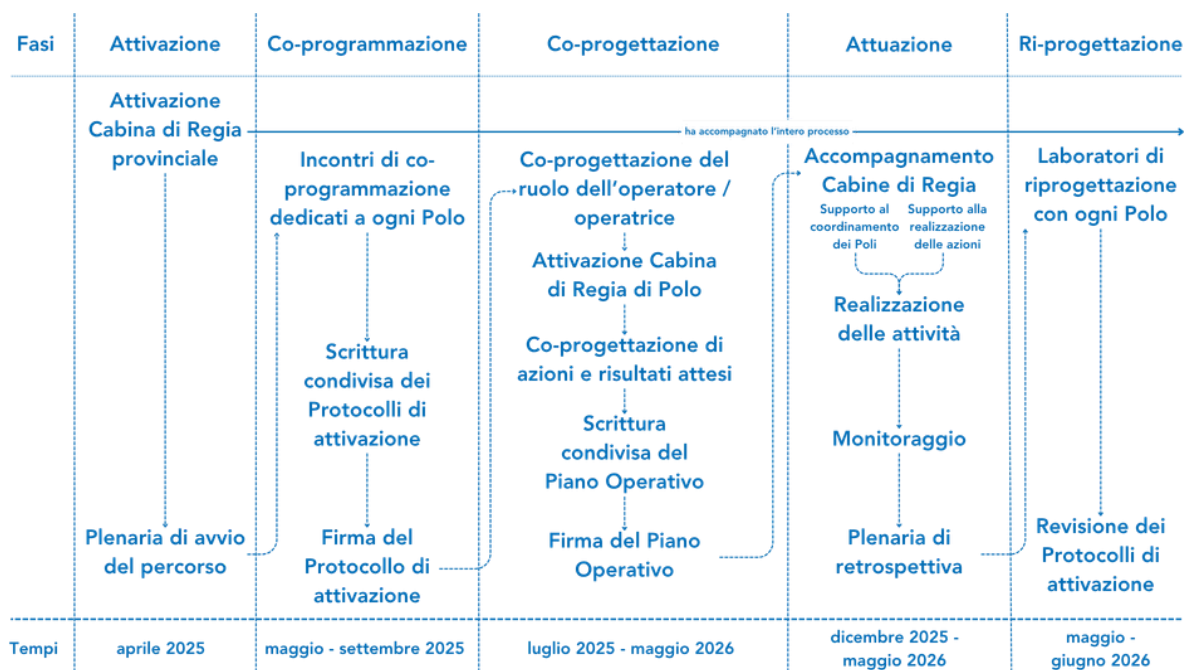
IPoliEducativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano rappresentano una modalità di collaborazione inedita tra istituti scolastici ed enti del Terzo Settore, definita dall'articolo 30 dei “Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici relativi al servizio giovani” (Delibera 5 novembre 2024, n. 961).

Questa infrastruttura si delinea come una collaborazione strutturata tra una o più organizzazioni private senza scopo di lucro (in particolare quelle che gestiscono Centri di Aggregazione Giovanile così come descritte dalla legge provinciale n. 13 del 1983) e istituti scolastici in lingua italiana, con la finalità primaria di offrire a studenti e studentesse un programma di attività aggregative e di formazione culturale e sociale in continuità tra l'ambiente scolastico e gli spazi dei centri giovanili.

Il modello si inserisce in una logica di implementazione della Comunità Educante, dove la scuola è intesa come un bene comune e gli attori del Terzo Settore agiscono come partner strategici per superare un approccio educativo puramente trasmissivo a favore di un metodo che parte da domande reali e invita gli studenti a ragionare e partecipare. Tale collaborazione si concretizza attraverso la sottoscrizione di un Protocollo di attivazione, strumento formale che stabilisce valori, obiettivi comuni e impegni reciproci, rappresentando inoltre il presupposto necessario per l'accesso a finanziamenti straordinari. Sotto il profilo metodologico, il percorso di attivazione dei Poli è guidato dai principi della co-progettazione e della co-programmazione e si sviluppa attraverso un processo condiviso di analisi dei bisogni e definizione degli obiettivi con pari dignità tra tutti gli attori coinvolti.

L'attivazione dei Poli è stata promossa dall'Ufficio Politiche Giovanili e dalla Intendenza Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano, con il supporto metodologico di EURICSE¹, in sei città: Bolzano, Bressanone, Brunico, Merano, Salorno e Vipiteno, coprendo diverse Comunità Comprensoriali e coinvolgendo capillarmente il territorio. In totale, la sperimentazione ha interessato ventuno istituti scolastici di ogni ordine e grado, dalle scuole primarie agli istituti professionali e tecnici, e otto diverse organizzazioni del Terzo Settore che gestiscono dodici centri giovanili.

¹Euricse è una Fondazione nata nel 2008 a Trento per iniziativa dell'Università degli Studi di Trento, con il sostegno della Federazione Trentina della Cooperazione, della Provincia autonoma di Trento, della Fondazione Cassa di Risparmio di Trento e Rovereto, e dell'International Co-operative Alliance. Promuove la conoscenza e l'innovazione nell'ambito delle imprese cooperative e sociali e delle altre organizzazioni nonprofit di carattere produttivo. Intende approfondire il ruolo di questi soggetti e il loro impatto sullo sviluppo economico e sociale. Attraverso attività di ricerca teorica e applicata, di formazione e di consulenza realizzate con il coinvolgimento della comunità scientifica e degli operatori del settore, EURICSE affronta temi di rilevanza nazionale e internazionale ispirandosi a principi di apertura e di collaborazione.



Lo schema della co-programmazione/co-progettazione della sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano

Durante la fase di attivazione, una rilevazione qualitativa condotta tra docenti e operatori/ici degli enti di Terzo Settore coinvolti ha permesso di identificare quattro macro-aree di bisogno prioritario:

1. inclusione educativa e la presa in carico delle vulnerabilità,
2. prevenzione del disagio giovanile e la gestione dei conflitti,
3. integrazione del sistema territoriale per lo sviluppo di comunità educanti,
4. rapporto tra crescita individuale e responsabilità collettiva verso il bene comune.

Questi bisogni hanno orientato la stesura dei nove protocolli di attivazione iniziali, a cui si sono aggiunti tre ulteriori Poli integrati nel percorso a partire dall'estate 2025.

La fase di co-progettazione della sperimentazione, iniziata nell'agosto 2025, ha visto ogni Polo impegnato nella definizione di un Piano Operativo dettagliato, supportato dalla metodologia degli stand-up meetings² per garantire agilità e concretezza decisionale. Un elemento cardine emerso dai laboratori riguarda la definizione del profilo dell'operatore/operatrice socio-culturale, figura chiamata ad agire come ponte tra la scuola e il centro giovanile, dotata di specifiche competenze tecniche e relazionali.

La governance del singolo Polo è affidata a una Cabina di Regia che coordina i lavori, co-costruisce l'identità del Polo e definisce i confini professionali tra personale

² Per "stand-up meeting" si intendono incontri di breve durata, con ordini del giorno pre-definiti in modo collaborativo e aperto e finalizzati ad affrontare questioni puntuali e operative.

scolastico e operatori esterni. La pratica quotidiana ha dimostrato che la presenza degli operatori in spazi scolastici informali, come cortili e corridoi durante la ricreazione, costituisce una strategia vincente per agganciare i giovani in un clima non giudicante e favorire l'emersione dei loro bisogni reali. Parallelamente, l'efficacia dell'intervento è strettamente correlata alla presenza di un docente referente attivo che faciliti l'integrazione dell'operatore esterno nella comunità scolastica.

Tra le attività più significative si segnalano i laboratori espressivi e manuali, che rispondono a richieste dirette dei ragazzi, e la promozione di percorsi educativi per i soggetti sottoposti a sospensione scolastica, offrendo un'alternativa costruttiva alla punizione tradizionale.

Il processo di monitoraggio, essenziale per verificare l'efficacia della struttura collaborativa, si basa su indicatori di risultato quantitativi e qualitativi relativi ai beneficiari e su indicatori di processo volti a valutare la qualità della partnership tra scuole e Terzo Settore. Questa complessa attività di osservazione è confluita nella fase finale di riprogettazione prevista per maggio-giugno 2026, durante la quale i Protocolli sono stati adattati sulla base delle evidenze raccolte per definire le modalità di funzionamento dei Poli negli anni futuri.

In definitiva, l'esperienza dei Poli Educativi Territoriali si propone come un modello adattabile a contesti differenti, offrendo una cornice di riferimento chiara per coordinare gli interventi educativi e consolidare il senso di comunità attraverso una collaborazione istituzionale strutturata ma al contempo flessibile.

Premessa

Il presente documento riporta l'analisi, il percorso e gli esiti dello sviluppo dei Poli Educativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano (PAB) accompagnato e facilitato da EURICSE tra aprile 2025 e giugno 2026.

La proposta è stata costruita suddividendo il servizio di facilitazione di processi in tre aree di intervento:

- Area di Intervento 1 | Allineamento degli obiettivi e delle aspettative relative ai Poli Educativi Territoriali con l'Ufficio delle Politiche Giovanili - Ripartizione Cultura Italiana e la Intendenza Scolastica italiana della PAB;
- ▲ Area di Intervento 2 | Ideazione, progettazione e realizzazione di laboratori e consulenze per l'attivazione dei Poli Educativi Territoriali;
- ▲ Area di Intervento 3 | Ideazione, progettazione e realizzazione di laboratori e consulenze per l'accompagnamento alla sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali attraverso percorsi individualizzati per ciascun Polo.

Dati questi ambiti di intervento, EURICSE ha collaborato strettamente con le funzionarie e i funzionari dell'Ufficio Politiche Giovanili e della Soprintendenza scolastica sia alla definizione dell'intero percorso sia in attività di monitoraggio e accompagnamento più puntuali.

Le attività di ideazione, progettazione e realizzazione riferite all'attivazione e alla sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali sono state svolte supportando direttamente il personale degli istituti scolastici coinvolti e delle organizzazioni del Terzo Settore che gestiscono alcuni dei Centri di aggregazione e cultura giovanile presenti sul territorio della Provincia.

L'intero percorso ha posto al centro del proprio approccio strumenti e pratiche collaborative finalizzate alla costruzione partecipata dei Poli Educativi quali nuova modalità di relazione pubblico-privata tra istituti scolastici e organizzazioni del Terzo Settore.

In particolare, Euricse ha assunto una funzione di facilitazione, ossia ha co-progettato e adottato strumenti e pratiche collaborative nell'ambito di un più ampio processo di produzione di conoscenza, fondato sull'ascolto e sulla diffusione di competenze finalizzate a favorire la cooperazione. Chi facilita assume il ruolo di interprete, diventando così un'interfaccia che traduce l'incontro tra interessi e bisogni differenti all'interno del processo.

Le figure di facilitazione “ *organizzano gli incontri, accompagnano la comprensione degli obiettivi ed el percorso del gruppo, creano un ambiente favorevole alla condivisione, offrono a chi partecipa l'opportunità di esercitarsi nel mantenere un'atmosfera positiva e collaborativa*” (Pares, Percorsi di secondo welfare, 2024).

Si tratta, dunque, di una “funzione sperimentale” che produce nuova conoscenza e contribuisce a distribuire il potere per definire nuovi assetti istituzionali fondati sulla sussidiarietà e la collaborazione tra Pubbliche amministrazioni, Terzo Settore organizzato e singole persone coinvolte. Questa funzione, inoltre, assorbe il carico

mentale, organizzativo e di cura del processo e fa sì che le persone che vi partecipano (in particolare laddove lo facciano a titolo volontario) possano farlo con maggiore serenità. Questo approccio alla definizione di collaborazioni pubblico-private consente di:

- favorire una partecipazione più serena delle persone e delle soggettività coinvolte ad un incontro o a un processo;
- inserire politicità nelle pratiche, prestando attenzione alla necessità di trasmettere conoscenze, competenze e fiducia alle persone che vi partecipano;
- generare effetti positivi indiretti in termini di accessibilità ai processi e accrescimento del capitale sociale e culturale durante il processo.

Naturalmente, il percorso per l'attivazione e la sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali non apre ad una partecipazione illimitata ma è stato focalizzato alla costruzione di una più forte relazione tra partner pubblici e privati che sono, dunque, gli unici soggetti qualificati a partecipare al percorso. In ogni caso, la facilitazione attivata da Euricse ha rispettato alcuni principi di fondo (Paltrinieri, Allegrini, 2020):

- le azioni di facilitazione devono favorire la comprensione delle premesse processuali;
- la facilitazione si muove secondo regole chiare, esplicite e condivise;
- le fasi della facilitazione procedono secondo un principio di trasparenza;
- lo spazio della facilitazione è accogliente, non-giudicante, aperto all'informalità.

La persona che facilita “ *non ha dunque un contenuto prestabilito da offrire al gruppo come il formatore, ma offre un metodo e un processo per facilitare che il contenuto emerga dalle interazioni fra i partecipanti e sia conforme alla scatola prestabilita: ossia che il gruppo arrivi a una decisione, un piano di lavoro o a una visione comune* ” (Bucci, 2021).

Infine, alla persona che facilita spetta anche il compito di prendere in considerazione “ *l'insieme di aspettative che contribuiscono a regolare le attività e le relazioni in contesti di facilitazione e animazione di gruppi. Ambienti fisici, digitali, ibridi, attrezzati per realizzare attività coinvolgenti devono essere sufficientemente facili da utilizzare. E devono prevedere, se necessario, indicazioni o tutorial, per essere accoglienti, confortevoli, per far sentire a proprio agio e consentire alle persone di dedicarsi alle attività proposte* ” (Maino, 2023).

Il compito di EURICSE, dunque, è stato quello di organizzare gli incontri, accompagnare la comprensione degli obiettivi e del percorso da parte degli enti che hanno aderito a questo percorso, creare un ambiente capace di favorire la collaborazione tra le diverse parti e offrire a tutte le persone coinvolte un ambiente positivo e favorevole (Pares, Percorsi di secondo welfare, 2024) in cui esercitare i Poli quali modalità di collaborazione. Gli strumenti utilizzati non sono pensati per singoli “eventi partecipativi”, quanto piuttosto per processi più duraturi di “sperimentalismo democratico” (Paltrinieri,

Allegrini, 2020) che mirano al coinvolgimento dei cittadini nelle scelte pubbliche, attraverso la progressiva sedimentazione di strumenti e approcci, e vedono le istituzioni impegnate nell'apertura di spazi di ascolto e partecipazione in diversi ambiti di politiche nel tentativo di ridisegnare un dialogo tra cittadini e istituzioni.

Il presente Report offre un primo inquadramento teorico e normativo dei Poli Educativi Territoriali (Capitolo 1) alla luce dell'evoluzione del concetto di Comunità Educante e dei principali strumenti di amministrazione condivisa, a partire dalle pratiche di co-programmazione e co-progettazione.

Il Capitolo 2 descrive il contesto della Provincia Autonoma di Bolzano, soffermandosi in particolare sui profili demografici, sulla struttura del sistema educativo territoriale e sulle principali sfide e bisogni da cui è partita la sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali.

Il Capitolo 3 presenta il percorso di sperimentazione così come si è svolto, illustrando in modo analitico la struttura dei Poli che ha attivato, le organizzazioni pubbliche e private che sono state coinvolte, le fasi del percorso e la struttura del Protocollo di attivazione dei Poli.

Il Capitolo 4 si sofferma sugli esiti del monitoraggio svolto durante la sperimentazione: chiarisce la vision e la mission dei Poli così come co-progettata durante questo percorso per poi descrivere la struttura del monitoraggio (par. 4.3) e i principali esiti relativi ai cinque aspetti attenzionati:

- struttura e modelli di collaborazione attivati;
 - governance del Polo;
 - ruolo del personale coinvolto;
 - ingaggio e partecipazione di ragazze e ragazzi;
- andamento delle attività realizzate.

Il Capitolo 5 restituisce le considerazioni critiche e le prospettive di sviluppo così come emerse dalla sperimentazione. In particolare, sono state evidenziate:

- alcune condizioni abilitanti allo sviluppo dei Poli Educativi Territoriali, ossia un insieme di elementi utili alle reti attive in Provincia Autonoma di Bolzano e a potenziali altri contesti interessati a replicare il modello dei Poli per promuovere l'attivazione di processi collaborativi;
- alcune visioni trasformative per il futuro dei Poli, ossia indicazioni e opportunità latenti emerse dalla sperimentazione;
- alcune sfide aperte per lo sviluppo dei Poli, ossia elementi critici che individuano aspetti su cui concentrare l'attenzione per il rafforzamento del modello sperimentato;
- alcuni temi-chiave su cui indirizzare il consolidamento del sistema dei Poli Educativi Territoriali.

Il Capitolo 6, infine, focalizza le conclusioni di questa sperimentazione e propone alcune raccomandazioni finali per lo sviluppo a medio e lungo termine del nuovo sistema provinciale dei Poli Educativi Territoriali di Bolzano.

1. I Poli Educativi Territoriali come espressione della Comunità Educante

1.1 La Comunità Educante tra principi, pratiche e strumenti

Il concetto di Comunità Educante emerge come esito delle trasformazioni sociali e culturali avvenute tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento (Rapporto UNESCO “Apprendere ad essere”, noto come Rapporto Faure, 1972; OCSE, 2020; Bartolini, Mangione, Zanoccoli, 2022; Balzano V., Balzano G., 2025).

L’insieme delle scoperte scientifiche e tecniche, delle trasformazioni politiche, sociali e culturali e il dibattito teorico, politico e filosofico che hanno caratterizzato quel periodo ha fatto sì che si affermasse una concezione dell’educazione non più come ambito di appartenenza esclusiva alle istituzioni scolastiche o alle forme verticali e gerarchiche che le caratterizzano, ma come una responsabilità della comunità nel suo complesso, in linea con l’idea universalistica che già nell’immediato secondo dopoguerra ha caratterizzato la nuova ondata di Costituzioni e dichiarazioni internazionali dei diritti umani.

Tutti questi elementi caratterizzano approcci pedagogici e forme organizzative che possono assumere le scuole e che si interrogano circa la possibilità di promuovere un’educazione diffusa e collaborativa (Bonomi, 2022; Ajello, 2021; Iori, 2023), che sia “bene comune” (Locatelli, 2021) e che tenta di far fronte alla complessità dentro cui le istituzioni scolastiche e le comunità sono inserite (Zoletto, 2022; Fondazione OpenPolis, Con i Bambini, 2022).

Questo dibattito ha influenzato anche l’evoluzione della scuola italiana, sia per quanto riguarda gli approcci educativi e organizzativi che la hanno caratterizzata che da un punto di vista normativo più generale (art. 34 Cost.; DPR 31 maggio 1974, n. 416-420; D.Lgs n. 297/1994; DPR n. 275/1999). Da ultimo, il concetto di Comunità Educante fa da sfondo al c.d. “Piano Scuola 2020-2021” (Decreto ministeriale n. 39/2020 Ministero Istruzione Università e Ricerca): questo documento, nato nel pieno della crisi da COVID-19, individua i Patti Educativi di Comunità quale strumento attraverso il quale dare una più ampia realizzazione ai principi del sistema scolastico, specie nelle condizioni di emergenza di quella fase storica.

I Patti (così come descritti in via generale dal nuovo Piano) sono adottati da Enti locali, istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, realtà del Terzo settore e scuole “in una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa” (Piano Scuola 2020-2021; v. anche Bartolini, Mangione, Zanoccoli, 2022; D’Addelfio, Costanza, 2024).

Le alleanze educative “di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici” si dotano, quindi, di uno strumento di amministrazione condivisa per dare struttura e stabilità alla loro collaborazione, allo scopo di “fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle opportunità territoriali” (Piano Scuola 2020-2021).

I Patti Educativi di Comunità

I Patti Educativi di Comunità sono il principale strumento utilizzato per formalizzare la costituzione di una Comunità Educante. Come tali, sono strumenti che coordinano lo sforzo delle diverse soggettività (pubbliche e/o private; istituzioni e/o singole persone) che appartengono ad un territorio nei confronti del contrasto alla povertà e all'emarginazione educativa. Sono un'opportunità per rinnovare il dialogo, la collaborazione e la partecipazione attiva di tutte le soggettività di un territorio nella costruzione di una conoscenza comune (tra gli altri: OCSE, 2020; LABSUS, INDIRE, 2022; Bartolini, Mangione, Zanoccoli, 2022; Porcarelli, Marucci, 2022; Save the Children, 2024). Essi trovano fondamento costituzionale nei principi di sussidiarietà orizzontale (art. 118, comma 4) e solidarietà (art. 2) e rappresentano uno spazio per ripensare la scuola, migliorandone la capacità di accogliere le carriere scolastiche più fragili e intermittenti, e al contempo favorire la qualità culturale e relazionale del territorio, con l'obiettivo di promuovere il successo formativo a livello locale.

Si tratta, quindi, di strumenti strategici, in quanto individuano obiettivi e valori comuni, descrivono un sistema educativo inclusivo e sostenibile, rispondono alle esigenze educative del territorio e promuovono il successo formativo di tutti i suoi cittadini.

I Patti assolvono anche ad una funzione organizzativa in quanto sostengono e guidano l'alleanza tra enti pubblici locali, scuole, organizzazioni del Terzo Settore e comunità territoriali, disciplinando i modi, le funzioni, i tempi e le procedure che sostengono questa forma di partenariato pubblico-privato. Le reti che sostengono questi strumenti, specie laddove vengono attivati quali strumenti per rafforzare la co-progettazione attorno ai bisogni educativi, sociali e relazionali di un territorio, sono piuttosto ampie. Questi strumenti sono "una cornice in cui collocare un'attività di co-progettazione funzionale al sostegno delle fragilità che insistono sul territorio" (Bartolini, Mangione, Zanoccoli, 2022).

Andando più in profondità, i Patti "possono essere intesi come strumenti di co-programmazione e co-progettazione dell'offerta formativa e la fruizione dello spazio della città come progetto collettivo condiviso, dando alla comunità educante voce, legittimazione, rappresentazione e strumenti operativi capaci di capitalizzare risorse e competenze" (Bonasora, 2023).

Essi hanno le caratteristiche di strumenti di amministrazione condivisa e, come tali, si fondano sulla di obiettivi e sull'aggregazione di risorse pubbliche e private per la programmazione e la progettazione, in comune, di servizi e interventi diretti a elevare i livelli di cittadinanza attiva, di coesione e protezione sociale, secondo una sfera relazionale che si colloca al di là del mero scambio utilitaristico" (Corte Cost., n. 13/2021).

Le esperienze che hanno portato all'adozione di Patti Educativi di Comunità si sono sviluppate e hanno ricevuto particolare attenzione e risorse in virtù dell'istituzione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile (2016)³.

Questo intervento, nato da un'intesa tra le Fondazioni di origine bancaria, il Forum Nazionale del Terzo Settore e il Governo nazionale, è gestito dall'impresa sociale Con i Bambini⁴ e prorogato (sebbene in una forma diversa e limitata⁵), fino al 2027.

Il Fondo è stato pensato proprio a partire dall'idea che l'educazione non sia soltanto responsabilità della scuola, ma che debba coinvolgere l'intera comunità territoriale a cui quella scuola fa riferimento. Ha sostenuto, nel corso degli anni, progettualità su tutto il territorio nazionale e attivato reti e processi di comunità pensati per rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi dei minori in Italia (Bonomi, 2022).

Il riconoscimento dei Patti Educativi di Comunità avvenuto con il Piano Scuola 2020-2021 ha attribuito a questi strumenti il compito di sostenere la continuità dei processi educativi durante la crisi dovuta alla pandemia da COVID-19.

Tuttavia è ampiamente riconosciuto come questi strumenti “hanno manifestato una tendenza alla permanenza e alla strutturazione: ciò che era nato come risposta al bisogno si è progressivamente configurato come strumento in grado di affrontare, in modo sistemico e sostenibile, sfide educative più profonde e durature” (Bartolini, Mangione, 2025).

Attraverso questi strumenti, di fatto, prende forma un modello di scuola diverso da quello dominante. Essi non concepiscono il “contratto didattico” come un rapporto che intercorre tra corpo docente e corpo studentesco (o tra singolo/a docente e singolo studente/singola studentessa) ma “richiama il tema del pluralismo educativo” e il “coordinamento finalizzato” come strumenti per una pedagogia capace di coinvolgere tutte le parti di una comunità (Bartolini, Mangione, Zanoccoli, 2022).

I Patti sostengono le azioni di una società che si riconosce come “educante” capace di dare vita a comunità basate su condivisione, partecipazione attiva e co-responsabilità educativa, il cui obiettivo “attraverso un approccio co-educativo, è riconoscere l'educazione come un compito sociale da condividere, nella specificità dei propri ruoli e mansioni” (Marcellan, Ius, Milani, 2024). In questo modo, portano innovazione nei contesti scolastici e promuovono la costruzione di una solida logica di comunità. Nel loro insieme, tali alleanze rappresentano una pratica di compiuta realizzazione dell'autonomia scolastica e sono in grado di istituire presidi territoriali stabili.

Le esperienze dei Patti Educativi di Comunità fanno emergere alcuni punti di debolezza legati alla loro sostenibilità nel tempo e alla necessità di rafforzare le competenze e gli organici delle organizzazioni coinvolte.

³ <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>

⁴ <https://www.conibambini.org/>

⁵ <https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/il-futuro-del-fondo-per-la-poverta-educativa/>

In particolare, i finanziamenti che sostengono i Patti sono spesso vincolati a bandi tematici di breve respiro anziché al consolidamento continuativo delle reti. “Quando i finanziamenti sono molto consistenti, si segnala la difficoltà del Terzo settore e delle scuole di occuparsi della loro gestione organizzativa e rendicontazione; difficoltà che può portare al coinvolgimento di soggetti strutturati [...] o, addirittura, alla rinuncia a partecipare. Quando, invece, ci si trova di fronte a finanziamenti pubblici a pioggia, indirizzati per lo più a scuole [...] ed enti locali, la limitatezza delle risorse, soprattutto in assenza di alleanze pregresse tra i diversi soggetti del territorio, può portare a collaborazioni forzate e dallo scarso impatto, tanto su studenti e studentesse, quanto sui luoghi” (FDD, 2021).

A livello strutturale, si rileva la necessità di garantire percorsi regolamentati più chiari e di dotare le strutture scolastiche e degli enti del Terzo Settore di risorse umane numericamente e professionalmente adeguate a gestire la complessità organizzativa di questi interventi. La tenuta delle azioni dei Patti Educativi sconta un'elevata dipendenza dal "fattore umano" (FDD, 2021): il turnover del personale rappresenta un significativo fattore di rischio per la continuità delle progettualità.

Come diremo anche in seguito, le Comunità Educanti e gli strumenti amministrativi a loro disposizione si sono evoluti in parallelo al progredire delle forme della co-programmazione e della co-progettazione (FDD, 2021; LABSUS, 2022; per l'evoluzione della co-programmazione e co-progettazione in Italia, cfr. Fazzi, Pisani, Marocchi, Maturo, 2023).

Attraverso le forme e le regole poste da ciascun Patto è possibile “co-progettare l'offerta formativa tramite la collaborazione con soggetti esperti del territorio” e “ampliare il perimetro dello spazi scolastici costruendo una continuità [...] *[con]* gli spazi esterni della città che possono rappresentare ambienti didattici decentrati” (Bonomi, 2022) aprendo prospettive verso l'attivazione di un “ecosistema educativo diffuso” (Chianese, Bocchi, 2023) che ri-definisce le funzioni della scuola e quelle dello spazio fisico che attraversa.

Questo dà concretezza ad una visione fondata sul principio di sussidiarietà orizzontale e fa sì che i Patti possano essere indicati come “un modello operativo di governance integrata, una rete stabile pubblico/privata che, con il coinvolgimento attivo della comunità, rafforza il capitale umano e sociale presente nel territorio” (D'Addelfio, Costanza, 2024).

In definitiva, dentro i Patti Educativi la Comunità Educante rappresenta un ecosistema complesso e dinamico in cui la responsabilità educativa viene assunta collettivamente da una pluralità di soggetti che operano in un determinato territorio. Non si tratta semplicemente di una somma di attori - scuole, famiglie, enti pubblici locali, Terzo Settore, associazioni - ma di un organismo vivo caratterizzato da relazioni intenzionali, strutturate e orientate a finalità condivise.

Il ruolo della scuola nelle Comunità Educanti

Nei processi di attivazione di Comunità Educanti, le scuole pubbliche non rinunciano al loro ruolo ma lo arricchiscono aprendosi al dialogo con il territorio (OCSE, 2020), riconoscendo la funzione educativa di spazi, tempi e saperi che tradizionalmente risiedevano fuori dalle sue mura.

Queste sono "interpreti necessarie, ma non uniche" dell'alleanza educativa territoriale (Piano Scuola 2020-2021) che assumono un ruolo di "hub di coordinamento degli stakeholder, catalizzatore e incubatore di conoscenza" (LABSUS, INDIRE, 2022), capace di attivare collaborazioni strutturate con enti pubblici locali, Terzo Settore e famiglie.

Questo nuovo paradigma supera la concezione tradizionale della scuola come luogo didattico-educativo, promuovendo invece una "scuola sconfinata" (Osservatorio INDIRE) che esce dai suoi spazi fisici e di azione tradizionali per includere e integrare opportunità educative complementari ai curricula didattici.

La scuola diventa così presidio sociale e centro civico della comunità, dove si pratica concretamente il principio di sussidiarietà orizzontale costruendo "un ecosistema educativo ampio e in continua evoluzione, che si avvale del territorio per ripensare il curriculum e la didattica" (LABSUS, INDIRE, 2022).

Strumento essenziale per dare forma ad una comunità educante che sia un "dispositivo di corresponsabilità, [...] in cui attori diversi cooperano per promuovere il benessere educativo e la crescita integrale della persona" è l'ascolto inteso come "pratica di cura che non solo sostiene l'apprendimento ma alimenta la partecipazione e il senso di appartenenza" (Balzano, 2025).

In termini più concreti, un approccio fondato sull'ascolto può condurre l'istituzione scolastica a sperimentare attivamente pratiche di partecipazione rivolte a tutta la sua comunità, mobilitando risorse ed energie per aprire spazi di dialogo aperti a studenti, studentesse, alle loro famiglie e alla comunità territoriale in genere, secondo logiche di compartecipazione, corresponsabilità e giustizia educativa (Nussbaum, 2009). La scuola, intesa come spazio della comunità educante, può offrire a tutte le persone opportunità uguali in concreto, rimuovendo gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono pari condizioni di accesso, partecipazione e successo formativo.

In questa visione, l'educazione non esiste se isolata: UNESCO ha approfondito questo tema evidenziando alcuni temi-chiave che le istituzioni scolastiche devono tenere in considerazione per dare forma ad un più ampio ripensamento del contratto sociale che regge le forme dell'educazione (Giannini, 2025): riguardano la trasformazione degli approcci pedagogici, il ruolo dei curricula didattici, il ruolo delle e degli insegnanti quali leader dei processi educativi (UNESCO, 2024), le strutture scolastiche e il ruolo dell'educazione lungo l'intera durata della vita di una persona.

Questi elementi ritornano nelle pratiche osservate in Italia da cui emerge come l'idea di scuola promossa dai Patti Educativi di Comunità richieda la sperimentazione didattica e la promozione di percorsi di formazione professionale e aggiornamento

delle competenze rivolti a tutti gli operatori e le operatrici che concorrono alle azioni della Comunità Educante.

Nell'ambito dei Patti Educativi e delle diverse forme che può assumere una Comunità Educante, il ruolo della scuola è molteplice e varia in base alla specifica capacità di attivare la propria autonomia per rinnovare strumenti pedagogici e forme della didattica e di dare risposta a specifiche necessità del territorio in cui opera. In questo senso:

1. agisce quale leader dei processi di formalizzazione dei Patti Educativi, elaborando alleanze puntuali con enti locali e organizzazioni del territorio (spesso ad esito di percorsi che hanno attivato partenariati più ampi che, al loro esito, vengono raffinati e agglomerati attorno ad una specifica scuola);
2. si apre al territorio “entrando a far parte a pieno titolo di una rete di attrezzature pubbliche urbane e rafforzando il ruolo di centro civico che già svolge, grazie all'individuazione di attività e spazi a uso misto a disposizione del quartiere e della comunità locale in orario extrascolastico” (FDD, 2021);
3. sviluppa relazioni e opera per mettere a sistema gli altri presidi sociali, culturali e civili presenti all'interno di una certa comunità, siano essi materiali (luoghi) o immateriali (persone). Si tratta, in particolare, di spazi e persone esterne all'istituzione scolastica ma connesse ad essa e costituiscono un elemento fondamentale per garantire la sostenibilità dei Patti Educativi sul medio e lungo periodo.

Il ruolo degli Enti di Terzo Settore nelle Comunità Educanti

Dentro lo schema della Comunità Educante, Enti del Terzo Settore e associazioni del territorio assolvono una doppia funzione di “ponte”: tra le scuole e le comunità territoriali di riferimento così come tra mercato e pubblico, “interagendo in maniera libera con l'uno e con l'altro e affiancandole [le scuole, *ndr*] per l'interesse generale della comunità” (Pietropaolo, 2025).

Nella relazione con le scuole, emerge con chiarezza quanto gli Enti del Terzo Settore vedano nelle scuole un alleato essenziale per la costruzione di progetti e politiche territoriali finalizzate a perseguire l'interesse generale e a rispondere ai bisogni del territorio (FDD, 2021; LABSUS, INDIRE, 2022). La capacità del Terzo Settore di promuovere attività sulla base delle esigenze della comunità di riferimento, quindi, costituisce un efficace strumento di aggancio della relazione con l'istituzione scolastica e, al contempo, un “utile antagonista” rispetto alla tendenza delle scuole di offrire risposte standardizzate ai problemi (Falzarano, Verde, 2022).

Guardando alle esperienze mappate in questi anni, la centralità del Terzo Settore trova riscontro nei numeri, laddove il Rapporto LABUS/INDIRE sulle pratiche di amministrazione condivisa legate alle Comunità Educanti sottolinea come il 32,5% delle persone partecipanti a Patti di collaborazione aventi ad oggetto l'educazione appartenga ad associazioni e Enti del Terzo Settore (LABSUS, INDIRE, 2022). Questa presenza e il consolidamento della collaborazione con questi enti rappresentano punti di forza fondamentali per lo sviluppo dei Patti Educativi di Comunità: gli ETS

consentono di ampliare il cerchio di esperienze non formali e informali che le persone possono fare nell'ambito dell'azione della Comunità Educante

Il Terzo Settore, dunque, è un attore prezioso nel contesto di queste collaborazioni in quanto può agire in modo efficace nell'arco dell'intero processo di attivazione e promozione delle Comunità Educanti (lettura del bisogno; costruzione del partenariato; coinvolgimento delle persone; individuazione degli strumenti; implementazione delle azioni; lettura dei risultati; disseminazione delle pratiche) e può rappresentare una risorsa centrale per supportare la programmazione di interventi territoriali, ancora di più a fronte della “nuova stagione” co-programmazione/co-progettazione, così come disciplinata dal Codice del Terzo Settore (Porcarelli, Marucci, 2022).

1.2 La co-progettazione nei contesti educativi

La co-progettazione rappresenta il metodo attraverso cui le Comunità Educanti agiscono in concreto e sulla base del quale vengono attivati i Patti Educativi di Comunità. A differenza della semplice consultazione o partecipazione, la co-progettazione implica sempre un processo condiviso, in cui tutti gli attori coinvolti, con pari dignità, contribuiscono all'analisi dei bisogni, alla definizione degli obiettivi, all'individuazione delle azioni e alla valutazione dei risultati (Bonasora, 2023)

La co-progettazione come grammatica relazionale

Letto come mera norma di procedura, l'articolo 55 del Codice del Terzo Settore (d.lgs. n. 117/2017) disciplina le modalità con cui pubblica amministrazione ed enti di Terzo Settore individuano insieme i bisogni di un territorio e li traducono in interventi. Ma una lettura più attenta all'esperienza concreta di chi applica questi procedimenti non solo come strumenti giuridici, come quella maturata nella sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali descritta nei capitoli successivi, suggerisce che la portata di questa norma non si esaurisca nella procedura che disciplina. Ne emergono almeno quattro riflessioni, tra loro connesse.

La prima riguarda il tempo. Un appalto è una struttura giuridica pensata per neutralizzare l'incertezza: fissa in anticipo prestazioni, tempi e responsabilità, e considera ogni scostamento un inadempimento da sanzionare. La co-progettazione fa l'esatto contrario: legittima, dentro la cornice normativa o dentro altri procedimenti amministrativi o di politiche locali, il diritto di “essersi sbagliati insieme” e di rivedere l'accordo alla luce di ciò che si è appreso. Non è un caso che il modello dei Poli Educativi preveda, accanto alle fasi di attivazione e attuazione, una vera e propria ri-progettazione formalizzata come esito atteso, non come eccezione, del processo. La co-progettazione, in questo senso, non serve tanto a produrre un accordo stabile quanto a proteggere il diritto delle parti a cambiarlo, restando comunque dentro una cornice di responsabilità reciproca.

La seconda riguarda l'autorità. La co-progettazione viene spesso descritta come pura orizzontalità tra pubblico e privato sociale, ma questa descrizione è in parte una semplificazione: l'asimmetria di potere e di risorse tra ente pubblico ed ente di Terzo Settore non scompare per effetto della norma. Ciò che l'art. 55 introduce non è l'assenza di autorità, ma la sua "rotazione": chi possiede, in un dato momento, la guida temporanea e piena di quella decisione. Il Protocollo del Potere Educativo rende esplicito questo meccanismo attribuendo ruoli diversi e non gerarchici all'interno di una comune Cabina di Regia (composta da dirigente scolastico/a, docente referente, operatore/operatrice socio-culturale, referente dell'Ufficio Politiche Giovanili): nessuno detiene un'autorità permanente sull'intero processo, ma ciascuno la esercita, temporaneamente, sulla porzione di realtà che meglio conosce e dove attiva un approccio collaborativo.

La terza riguarda il linguaggio. Prima ancora di produrre decisioni condivise, la co-progettazione produce la necessità di un lessico condiviso: scuola e Terzo Settore parlano, all'origine, due lingue professionali diverse (una fondata su programmazione didattica e professionalità, l'altra su negoziazione, più dialogica e informale). Il Protocollo la rileva esplicitamente quando segnala un *disallineamento culturale* tra personale scolastico e operatori e operatrici esterne. Ma è proprio da questo "attrito linguistico" che nasce qualcosa di nuovo: la figura stessa dell'operatore/operatrice socio-culturale (un ruolo che non esisteva prima e che è stato definito, con pazienza, dentro la co-progettazione stessa) è un ponte nato per abitare lo spazio tra due vocabolari, prima ancora che tra due istituzioni.

La quarta riguarda un paradosso che i dati della sperimentazione rendono visibile: le Cabine di Regia sono state utilizzate con maggiore intensità nei primi mesi, per poi rallentare una volta consolidata la fiducia tra le parti. Se si giudica la co-progettazione *p*er i criteri tradizionali della governance (più incontri, più struttura, formalizzazione) questo calo potrebbe sembrare un segnale di indebolimento del processo. Ma è più corretto leggerlo al contrario: l'impianto della co-progettazione (così come anche recepito dall'art. 55 del Codice del Terzo Settore) consente di attivare una sinergia inedita tra la certezza e la formalità di un procedimento amministrativo e le forme della collaborazione. Questo fa sì che il processo di co-progettazione (nella sua componente formale come in quella relazionale) si presenti secondo un movimento "carsico": nel caso della sperimentazione condotta, questa caratteristica è particolarmente evidente osservando come le cabine di regia siano più presenti nei momenti in cui è necessario individuare le modalità e le forme in cui concretizzare questa collaborazione per poi "scompare" e attivare pratiche informali di coordinamento a mano a mano che la fiducia tra i soggetti si sedimenta. Il successo della co-progettazione, in altre parole, non si misura soltanto da quanto la sua architettura formale venga utilizzata, ma da quanto essa può, nel tempo, ritirarsi senza che ne risentano le attività proposte né la collaborazione tra le parti.

Prese insieme, queste quattro riflessioni suggeriscono che la co-progettazione non si limiti ad essere una norma che regola un procedimento, ma agisce come dispositivo che sostiene un certo modo di stare in relazione: uno che protegge l'errore condiviso, distribuisce l'autorità nel tempo, costruisce linguaggi comuni e accetta di attivare pratiche diverse eliminando il superfluo mano a mano che la relazione matura.

La comunità educante come effetto del metodo della co-progettazione

Se si sposta lo sguardo dalla norma al suo effetto, dalla procedura alla comunità educante che essa contribuisce a generare emergono altre considerazioni.

La prima riguarda la natura del legame. Si tende a pensare che una comunità educante nasca perché più soggetti condividono già un obiettivo e decidono di allearsi per raggiungerlo. I dati della sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali suggeriscono qualcosa di diverso: il bisogno educativo non è la causa della collaborazione, ma il suo *pretesto legittimante*. È il bisogno di spazi e della continuità educativa, è l'inclusione di una vulnerabilità, è la sospensione di uno studente a offrire l'occasione formale per costruire una relazione che, altrimenti, scuola e Terzo Settore non avrebbero avuto modo o tempo di avviare. La comunità educante non precede il problema che dice di voler risolvere: nasce nell'atto stesso di occuparsene insieme.

La seconda riguarda l'identità di ciò che viene costruito. Una comunità educante attivata per co-progettazione non è la somma delle organizzazioni che vi partecipano, né un semplice tavolo di coordinamento tra soggetti che restano, ciascuno, sé stesso. È qualcosa di terzo, che non coincide né con la scuola né con il Centro Giovani, e che deve conquistarsi una propria identità riconoscibile: non a caso, il report descrive la Cabina di Regia come lo spazio che co-costruisce l'identità del Polo. Costruire una comunità educante, paradossalmente, richiede anche la capacità di tracciare un confine: senza una qualche forma di identità distintiva, il Polo rischierebbe di dissolversi nella somma delle sue parti costituenti.

La terza riguarda dove, materialmente, la comunità si costruisce. Il report osserva che gli spazi più efficaci di aggancio educativo non sono le aule né le riunioni formali della Cabina di Regia, ma i corridoi, i cortili, le pause tra una lezione e l'altra: luoghi non progettati per l'incontro, che diventano tuttavia il terreno più fertile per costruire relazioni di fiducia. La co-progettazione formale (Protocolli, Piani Operativi, Cabine di Regia) non genera direttamente la comunità: ne crea le condizioni di possibilità, dando ai e alle co-progettanti il pretesto, il permesso e il tempo per abitare questi spazi. Si progetta la cornice, ma la comunità nasce in ciò che la cornice rende possibile senza determinarlo, nasce dall'intensità della collaborazione.

La quarta riguarda il ruolo dei destinatari finali del processo. Un Protocollo può prevedere tutte le forme di governance possibili, tutte le azioni educative innovative ma se ragazzi e ragazze non riconoscono in un'attività un valore, un piacere o un senso, quella parte di comunità educante semplicemente non esiste nei fatti, per quanto esista sulla carta. Il dato più interessante emerso dal monitoraggio è la co-progettazione attivata con le ragazze e i ragazzi, la continuità di partecipazione dei più piccoli (a partire dalle Scuole Primarie) , la maggiore selettività delle persone adolescenti, non è un problema organizzativo da correggere ma un segnale diagnostico prezioso: la comunità educante è tanto più solida quanto più riesce a farsi validare, nel tempo, da chi ne è il beneficiario più che il co-progettante formale. La Comunità educante nasce dall'incontro e dall'ascolto delle persone beneficiarie e dalla loro capacità di farsi agganciare in percorsi culturali, sociali, educativi che hanno al centro i desideri e le passioni.

Prese insieme, queste riflessioni suggeriscono che costruire una comunità educante che nasce da una co-progettazione non significhi solamente mettere a sistema risorse già esistenti, ma generare qualcosa che prima non c'era: un terzo spazio e un terzo tempo relazionale, con un'identità propria, che si radica sia in relazioni informali che nei dispositivi formali che lo disciplinano, e che trova la propria verifica ultima non nella coerenza amministrativa del Protocollo, ma nel riconoscimento (spesso silenzioso, mai scontato) di chi quella comunità la vive e la co-progetta con azioni di ingaggio e di co-costruzione del servizio.

Le riflessioni sopra delineate possono essere ricondotte a una cornice interpretativa più ampia, che la letteratura sull'amministrazione condivisa ha progressivamente messo a fuoco. La co-progettazione, infatti, non va intesa come una semplice tecnica di coordinamento tra soggetti che restano, ciascuno, portatori di interessi distinti, ma come un dispositivo generativo di capitale sociale, un processo che produce, come output non secondario rispetto ai servizi erogati, fiducia, basi di collaborazione e reti di relazione che permangono anche oltre la durata del singolo intervento co-progettato. (Borzaga, Fazzi, Rosignoli, 2023)

Questa lettura trova conferma empirica nei dati raccolti durante la sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali.

L'evoluzione delle Cabine di Regia, da strumento di coordinamento intensivo nella fase iniziale a infrastruttura via via meno visibile, sostituita da canali di comunicazione quotidiana, è coerente con quanto la letteratura definisce come processo di *istituzionalizzazione informale* della collaborazione: la fiducia generata nelle prime fasi del processo si deposita in pratiche relazionali stabili, che non necessitano più della cornice procedurale che le ha originate per continuare a produrre effetti (Cau, Maino, 2023). In questo senso, la co-progettazione può essere descritta come un processo che tende, con successo, a modificarsi in pratiche organizzative.

Sotto il profilo teorico, la comunità educante che ne risulta può essere interpretata come un *bene relazionale*, un bene che non preesiste allo scambio tra gli attori

coinvolti, ma che si costituisce esclusivamente nell'atto della relazione stessa, e che risulta pertanto non trasferibile né riproducibile per via meramente amministrativa. È una caratteristica che distingue nettamente la co-progettazione da altri strumenti di programmazione dei servizi educativi: mentre un servizio erogato in appalto può essere sostituito, la comunità educante generata per co-progettazione non è replicabile trasferendo semplicemente il modello organizzativo da un contesto all'altro, poiché il suo valore risiede proprio nella specificità della relazione tra i soggetti che l'hanno costruita in quel dato territorio.

Ne consegue una implicazione rilevante anche sul piano metodologico della valutazione: se la comunità educante è un bene relazionale generato nel processo, la sua efficacia non può essere misurata soltanto attraverso indicatori di risultato riferiti alle attività realizzate, ma richiede indicatori di processo capaci di intercettare la qualità e la tenuta nel tempo della collaborazione stessa, esattamente la duplice articolazione (indicatori di risultato e di processo) che il sistema di monitoraggio dei Poli Educativi Territoriali ha adottato fin dalla fase iniziale.

La co-progettazione, in altre parole, non produce soltanto interventi educativi misurabili nei loro esiti immediati, ma anche un'infrastruttura relazionale la cui solidità costituisce un indicatore di impatto sul medio-lungo periodo, e la cui osservazione richiede strumenti di analisi capaci di leggere non solo cosa viene fatto, ma come la collaborazione che lo rende possibile continua o smette di funzionare.

1.3 I Poli Educativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano

I Poli Educativi Territoriali sono definiti all'art. 30 dei "Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano" (delibera Giunta della Provincia Autonoma di Bolzano n. 937/2019) come:

le collaborazioni tra una o più organizzazioni [private senza scopo di lucro che abbiano la sede o una struttura organizzativa e svolgano un'attività continuativa con e per i giovani sul territorio provinciale e il cui statuto preveda, tra le finalità principali, il perseguimento degli obiettivi della legge provinciale 1° giugno 1983, n. 13] e uno o più istituti scolastici, formalizzate con l'obiettivo di proporre agli studenti un programma di formazione culturale e sociale che possa iniziare a scuola e proseguire nei centri giovanili.

Si tratta, dunque, di una nuova modalità di collaborazione tra scuole e Terzo Settore attivata e promossa secondo una logica di implementazione e rafforzamento della Comunità Educante. L'obiettivo di questa infrastruttura è quello di proporre un programma di formazione culturale e sociale comune a scuole e organizzazioni del Terzo Settore fondato su obiettivi e valori comuni.

I Poli Educativi Territoriali coinvolgono i Centri Giovani attivi nell'ambito del territorio provinciale e disciplinati dalla legge provinciale n. 13 del 1983 in materia di

“Promozione del servizio-giovani nella Provincia di Bolzano”. Questi Centri sono un attore strategico nello sviluppo della strategia provinciale in materia di Politiche Giovanili (Ufficio Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Bolzano, 2024). Si tratta di *“infrastrutture del servizio-giovani che sono destinate ad offrire e a rendere possibile un programma differenziato per i giovani frequentatori [...] aventi funzione centrale di coordinamento”* (art. 7, l. prov. n. 13/1983). Sono spazi chiamati a rispondere ai bisogni del territorio, a offrire proposte culturali e aggregative stabili, a stimolare lo spirito di iniziativa delle persone giovani. Come tali, *“devono essere accessibili a tutti i giovani e diretti di norma da esperti in campo pedagogico operanti a tempo pieno”* (art. 7 l. prov. n. 13/1983).

Un Polo Educativo Territoriale, dunque, è la forma che assume la collaborazione tra Centri e istituti scolastici del territorio e si concretizza in una proposta di attività differenti che prende avvio negli spazi e nei tempi scolastici per poi proseguire nei centri giovanili secondo principi di continuità educativa, trasparenza, co-responsabilità e concretezza dell'intervento.

Nell'ambito di questa collaborazione, l'art. 30, comma 2, vincola la concessione di un contributo economico alla garanzia della presenza di *“personale, preparato dal punto di vista pedagogico degli istituti scolastici durante l'orario scolastico e per sostenere un programma di attività che permetta una continuità pedagogica e culturale tra scuola e centri giovanili”*. Questa figura professionale, infatti, *“deve essere impiegat[a] presso il centro giovanile beneficiario del vantaggio economico e l'attività deve essere progettata in modo tale da prevedere una fase di ‘accessibilità e motivazione’ a scuola e una fase di ‘approfondimento’ nel centro giovanile”* (art. 30, comma 3).

Questa collaborazione viene formalizzata attraverso la sottoscrizione di un Protocollo (come si vedrà meglio in seguito) che fissa valori e obiettivi comuni al Polo e individua le principali caratteristiche di questa collaborazione.

La sottoscrizione di questo Protocollo, inoltre, è presupposto per l'ammissibilità di domande di finanziamento straordinario (art. 30, comma 4) ai sensi dei *“Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano”*.

2. Analisi di contesto

Nel presente capitolo vengono delineate le principali caratteristiche geografiche e socio-demografiche del territorio, insieme agli elementi fondamentali che definiscono il contesto del sistema educativo locale e i bisogni educativi che emergono dalla comunità. L'attenzione si concentra sulla Provincia Autonoma di Bolzano (PAB) e, nello specifico, sui cinque Comuni – Bolzano, Merano, Bressanone, Vipiteno e Salorno sulla Strada del Vino – nei quali si insediano i Poli Educativi Territoriali (PET). Questo inquadramento consente di comprendere il contesto geografico, culturale e educativo entro cui si colloca il percorso di progettazione, attivazione e sperimentazione dei PET.

2.1 Il contesto territoriale e socio-demografico della Provincia Autonoma di Bolzano

La PAB gode di un regime di autonomia speciale, riconosciuto a livello costituzionale, volto a tutelare le specificità storiche, linguistiche e culturali del territorio. Tale assetto istituzionale attribuisce alla Provincia ampie competenze legislative, amministrative e finanziarie, consentendo la programmazione e l'organizzazione di servizi pubblici calibrati sulle peculiarità socio-territoriali locali. Questa autonomia rappresenta un elemento strutturale nella definizione di politiche settoriali, tra cui quelle educative, permettendo lo sviluppo di modelli di intervento coerenti con il contesto altoatesino.

Dal punto di vista geografico e insediativo, il territorio provinciale è categorizzato secondo i criteri Istat come interamente montuoso e presenta un livello di urbanizzazione mediamente basso. Secondo i dati Istat, l'88% dei Comuni rientra nelle categorie a bassa urbanizzazione e circa la metà della popolazione risiede in aree scarsamente urbanizzate (Istat, 2014). Inoltre, 95 Comuni su 116 – tra cui anche tutti quelli sede dei PET, ad eccezione di Bolzano – sono classificati come aree interne, ossia territori periferici potenzialmente esposti a dinamiche di marginalizzazione dovute alla distanza dai principali poli di offerta dei servizi essenziali (Provincia Autonoma di Bolzano, 2022).

In questo quadro, quello di Bolzano rappresenta l'unico Comune in grado di offrire congiuntamente i tre servizi essenziali di salute, istruzione e mobilità, assumendo una funzione attrattiva e di riferimento per i Comuni della cintura circostante e per una parte significativa del territorio provinciale. Accanto a Bolzano, i centri di Merano, Bressanone e Vipiteno rivestono un ruolo di rilievo a scala sovracomunale, fungendo da poli intermedi per l'erogazione di servizi e per l'organizzazione delle reti territoriali. In posizione meridionale, Salorno si configura invece come punto di cerniera territoriale e culturale, collocandosi al confine naturale e strutturale con la confinante Provincia Autonoma di Trento.

Secondo una rilevazione del 2024, la PAB conta 539.679 abitanti e presenta una densità di popolazione pari a 72,9 abitanti per chilometro quadrato, un valore significativamente inferiore alla media nazionale (circa 195 abitanti/km²) (ASTAT,

2024c; Istat, 2025). Questo dato conferma la natura relativamente poco densamente popolata del territorio, coerente con la sua conformazione prevalentemente montana e con un modello insediativo diffuso. All'interno di questo quadro emergono alcune differenze rilevanti tra i cinque diversi Comuni di residenza dei PET. Il Comune di Bolzano, che concentra circa un quinto della popolazione provinciale, rappresenta il principale polo demografico e funzionale del territorio, con poco più di 107.000 abitanti e una densità abitativa di poco superiore ai 2.000 abitanti/km². Segue Merano con circa 42.000 residenti e una densità abitativa prossima ai 1.600 abitanti/km², configurandosi anch'essa come un centro urbano relativamente compatto rispetto alla media provinciale. I valori si riducono sensibilmente negli altri Comuni considerati: Bressanone registra circa 23.000 abitanti e una densità pari a 272 abitanti/km², mentre a Vipiteno i residenti sono circa 7.000, con una densità di 212,4 abitanti/km². Ancora più contenuti risultano i valori di Salorno, con circa 3.800 abitanti e una densità di 114,9 abitanti/km² (ASTAT, 2024d).

Nel corso del 2024 la popolazione della Provincia è cresciuta dello 0,4%, incremento riconducibile quasi interamente al saldo migratorio positivo. La quota di popolazione straniera residente sul territorio provinciale si attesta al 10,7%, valore superiore alla media nazionale. Tale componente è caratterizzata prevalentemente da una presenza femminile, da un'età mediamente giovane e da una provenienza in larga parte europea (IDOS, 2025). La distribuzione territoriale della popolazione straniera evidenzia una maggiore concentrazione nei principali centri urbani: nel Comune di Merano essa rappresenta il 17,7% della popolazione residente, seguito a breve distanza da Salorno con il 17,5%, mentre a Bolzano si attesta al 14,8%; nei Comuni di Vipiteno e Bressanone le percentuali sono rispettivamente pari all'11,6% e all'11,3% (ASTAT, 2024d).

L'Alto Adige si configura come un territorio peculiare nel panorama nazionale, caratterizzato dalla compresenza di tre gruppi linguistici formalmente riconosciuti: quello tedesco, quello italiano e il gruppo ladino. Nella PAB la popolazione di madrelingua tedesca rappresenta il 68,7% dei residenti, il gruppo linguistico italiano il 27,0% e quello ladino il 4,3%, delineando un assetto demografico fortemente connotato da pluralismo (ASTAT, 2024b). Secondo una rilevazione del 2024, la distribuzione territoriale dei gruppi linguistici risulta eterogenea. Il Comune di Bolzano si distingue come il centro con la più alta incidenza di popolazione di madrelingua italiana (74,7%), configurandosi come principale polo italofono della Provincia. Anche a Salorno la componente italiana risulta maggioritaria (62,5%), dato probabilmente influenzato anche dalla posizione geografica al confine meridionale con la Provincia Autonoma di Trento. Una situazione diversa si osserva a Merano, dove emerge un sostanziale equilibrio tra i due principali gruppi linguistici (51,4% italiano e 48,3% tedesco). Nei restanti due Comuni d'interesse, invece, prevale la componente germanofona: a Vipiteno essa raggiunge il 67,7% dei residenti, mentre a Bressanone il 72,6% (ASTAT, 2024d).

2.2 Il sistema educativo nella Provincia Autonoma di Bolzano

Il sistema educativo della PAB si configura come un modello unico nel contesto nazionale, strettamente connesso all'assetto di autonomia speciale e alla composizione plurilingue del territorio. In questo quadro assumono un ruolo centrale, da un lato, il sistema di istruzione scolastico e, dall'altro, l'ambito delle Politiche Giovanili, coordinate a livello provinciale dall'Ufficio Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Bolzano e implementate dai vari Centri Giovani distribuiti sul territorio.

2.2.1 Il sistema di istruzione scolastico

Il sistema di istruzione scolastico si fonda su una ripartizione tripartita corrispondente ai tre gruppi linguistici riconosciuti – tedesco, italiano e ladino. Ciascun sistema comprende l'intero percorso d'istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria e secondaria, fino alla formazione professionale, consentendo a ogni comunità linguistica di sviluppare il proprio itinerario formativo all'interno di un quadro coerente con la propria identità culturale e linguistica.

Dal punto di vista amministrativo, il sistema di istruzione provinciale presenta un'articolazione differenziata in base alla lingua di insegnamento. Come previsto dal Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione (D.Lgs n. 297/1994), nella PAB l'amministrazione delle scuole di lingua italiana è affidata al Sovrintendente scolastico, nominato dal Ministero della Pubblica Istruzione previo parere della Giunta provinciale di Bolzano. Per quanto riguarda le scuole di lingua tedesca e ladina, la gestione è invece attribuita a specifiche figure di Intendente scolastico, una per ciascun gruppo linguistico: l'Intendente per la scuola in lingua tedesca è nominato dalla Giunta provinciale, sentito il Ministero, mentre quello per la scuola ladina è nominato direttamente dal Ministero. Il Sovrintendente esercita inoltre funzioni di vigilanza anche nei confronti degli altri due sistemi linguistici, all'interno di un assetto complessivo che riflette la struttura pluralistica ma interconnessa del sistema d'istruzione provinciale.

In questo quadro, il Sovrintendente si configura come il vertice dell'amministrazione scolastica provinciale e dirige l'Ufficio della Intendenza Scolastica, struttura organizzativa che comprende anche il personale amministrativo, tecnico e ispettivo impegnato nelle diverse funzioni di gestione e coordinamento del sistema. Tra le principali competenze rientrano la gestione del personale scolastico, l'attuazione delle direttive ministeriali, l'organizzazione del calendario e la mediazione tra livello centrale e livello locale. Le Intendenze scolastiche, invece, svolgono un ruolo più direttamente operativo nella gestione dei rispettivi sistemi linguistici, garantendo il funzionamento delle istituzioni scolastiche e la tutela della lingua madre nei processi educativi.

Con riferimento all'anno scolastico 2023/2024, i dati disponibili mostrano come la distribuzione degli studenti tra i tre sistemi linguistici presenti caratteristiche differenti nei vari gradi del percorso scolastico. In alcuni livelli di istruzione tale distribuzione riflette in modo relativamente vicino la composizione linguistica della popolazione

residente, mentre in altri emergono scostamenti più marcati, legati alle diverse scelte formative e alle opportunità educative disponibili sul territorio (ASTAT, 2024a).

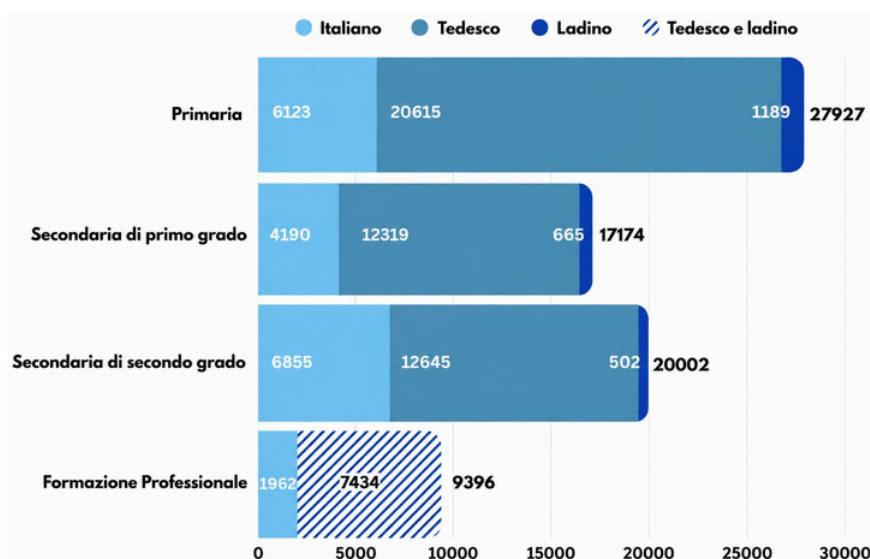


Grafico 1 - Numero di studenti per grado scolastico suddivisi per lingua di insegnamento

La scuola primaria, con 331 plessi e quasi 28.000 alunni, rappresenta il grado di distribuzione più esteso del sistema scolastico provinciale. Considerando le unità amministrative intermedie tra livello provinciale e comunale – emergono alcune differenze. La Comunità comprensoriale del Burgraviato, dove si trova Merano, risulta quella più numerosa con circa 5.500 alunni, seguita da quella di Bolzano che raccoglie poco meno di 5.000 e la Comunità dell’Oltradige-Bassa Atesina, che comprende Salorno, con poco più di 4.000 studenti. Infine, nelle Comunità comprensoriali della Valle Isarco e dell’Alta Valle Isarco, di cui fanno parte nell’ordine Bressanone e Vipiteno, gli alunni sono rispettivamente circa 3.200 e poco meno di 1.100. A livello provinciale si osserva una netta prevalenza delle scuole primarie di lingua tedesca, che accolgono circa i tre quarti degli iscritti (73,8%), mentre poco più di un quinto frequenta il sistema di lingua italiana (21,9%) e una quota più contenuta, pari al 4,3%, quello ladino (ASTAT, 2024a). Nel Comune di Bolzano, che ricordiamo essere il principale polo italofono del territorio, la distribuzione degli iscritti alla scuola primaria presenta invece una configurazione opposta a quella provinciale: il 67,3% degli alunni è iscritto a istituti di lingua italiana, contro il 32,7% che frequenta scuole di lingua tedesca⁶ (Comune di Bolzano, 2024).

Questo equilibrio linguistico si mantiene, a livello provinciale, anche nella scuola secondaria di primo grado. I 17.174 studenti distribuiti in 94 istituti confermano infatti una maggioranza germanofona (71,7%), accanto a una componente italiana pari al

⁶

Per quanto è stato possibile accertare nell’ambito di questo progetto, i dati rispetto alla suddivisione comunale per lingua d’insegnamento sono disponibili unicamente per il Comune di Bolzano.

24,4% e a una ladina del 3,9%. Analogamente a quanto osservato per la scuola primaria, nel Comune di Bolzano la proporzione linguistica risulta invece invertita: il 69,1% degli studenti è iscritto a una scuola di lingua italiana, mentre il 30,9% frequenta istituti di lingua tedesca (Comune di Bolzano, 2024). Anche nel caso delle scuole secondarie di primo grado la distribuzione territoriale degli studenti evidenzia alcune differenze tra le Comunità comprensoriali. La Comunità comprensoriale di Bolzano raccoglie 3.523 alunni, seguita da quella del Burgraviato – dove si colloca Merano – che conta poco meno di 3.200 studenti. Seguono la Comunità comprensoriale dell’Oltradige-Bassa Atesina, di riferimento per Salorno, con 2.404 alunni, e quella della Valle Isarco, in cui si trova Bressanone, con 2.043 studenti. La Comunità comprensoriale dell’Alta Valle Isarco, dove si colloca Vipiteno, con 617 studenti rappresenta invece il contesto meno numeroso tra quelli considerati (ASTAT, 2024a).

Nella scuola secondaria di secondo grado emerge un lieve mutamento nella distribuzione linguistica. I 20.002 studenti iscritti nei 44 istituti della Provincia mostrano infatti un incremento della quota di coloro che scelgono il sistema di lingua italiana, che raggiunge il 34,3%, mentre la componente tedesca si attesta al 63,2% e quella ladina al 2,5%. Pur restando maggioritario, il sistema germanofono registra dunque una riduzione percentuale rispetto ai gradi scolastici precedenti, segnale di possibili scelte formative differenziate nella fase adolescenziale. La distribuzione linguistica nel Comune di Bolzano, che si conferma il principale centro di lingua italiana, vede il 61% degli studenti iscritti a scuole italiane contro il 39% iscritti a istituti di lingua tedesca (Comune di Bolzano, 2024). Anche nel caso di questo grado di istruzione la distribuzione territoriale del totale degli studenti evidenzia una forte concentrazione nel capoluogo: la Comunità comprensoriale di Bolzano raccoglie quasi la metà degli studenti (9.060). Seguono la Comunità comprensoriale del Burgraviato con 3.652 alunni, e quella di riferimento per Bressanone con poco meno di 2.000 studenti. Le Comunità comprensoriali in cui ricadono Salorno e Vipiteno presentano invece i valori più contenuti, con rispettivamente 564 e 410 studenti (ASTAT, 2024a).

Nelle scuole di formazione professionale⁷ si contano complessivamente 10.273 studenti, suddivisi in 4.010 apprendisti e 6.263 iscritti nei corsi di formazione professionale a tempo pieno. A livello provinciale, la distribuzione linguistica di questo grado di istruzione risulta quella maggiormente orientata verso il tedesco come lingua di insegnamento. Considerando infatti il totale di apprendisti e iscritti ai corsi⁸, ben 7.434 (pari al 79,1%) frequentano istituti di lingua tedesca o ladina considerati congiuntamente, mentre il restante 20,9% (1.962 studenti) è iscritto a scuole di lingua

⁷ Gli indirizzi di formazione disponibili a livello provinciale sono Artigianato e Industria, Commercio e servizi, Settore alberghiero e alimentare, Attività agricole e Sanità, oltre che alle scuole Agrarie e di Economia domestica.

⁸ Il totale esclude gli 877 iscritti ai corsi delle scuole Agrarie e di Economia domestica, per i quali non è disponibile una suddivisione per lingua di insegnamento. Le percentuali sono pertanto calcolate su un totale di 9.396 alunni, anziché 10.273.

italiana. Tale orientamento risulta ancor più accentuato se si considerano i soli apprendisti; dei 4.010 complessivi, ben 3.617 (90,2%) frequentano istituti di lingua tedesca o ladina considerati congiuntamente. Questa tendenza si riscontra anche nel Comune di Bolzano che, pur caratterizzato tradizionalmente da una prevalenza del sistema di lingua italiana, registra per la prima volta una maggioranza di alunni delle scuole di lingua tedesca, che raggiungono il 64,9% del totale (Comune di Bolzano, 2024). La distribuzione territoriale degli studenti (considerando congiuntamente apprendisti e iscritti a corsi a tempo pieno, inclusi gli alunni delle Scuole Agrarie e di Economia domestica) evidenzia come la Comunità comprensoriale di Bolzano ne raccolga il numero più elevato, con 3.103 alunni. Seguono la Comunità comprensoriale del Burgraviato con 2.437 studenti e quella di Valle Isarco con 1.835 iscritti. La Comunità comprensoriale dell’Oltradige-Bassa Atesina registra invece 395 studenti, mentre in quella dell’Alta Valle Isarco non è presente alcun istituto di formazione professionale (ASTAT, 2024a).

Infine, a livello universitario, i dati mostrano come gli studenti altoatesini si distribuiscano in modo piuttosto equilibrato tra coloro che scelgono di frequentare un ateneo sul territorio nazionale e coloro che optano per università austriache. Nell’anno accademico 2022/2023 i laureati provenienti da atenei italiani sono stati 1.239, a fronte dei 1.166 che hanno conseguito il titolo presso università austriache, tra cui gli atenei di Innsbruck, Vienna e Graz. Questa distribuzione riflette la dimensione transfrontaliera del sistema formativo altoatesino e la storica prossimità culturale e linguistica con il contesto accademico di area germanofona (ASTAT, 2024a).

Per quanto riguarda la presenza di studenti stranieri nei diversi gradi del sistema scolastico provinciale, essa rappresenta ormai una componente strutturale del sistema educativo, pur mostrando alcune differenze rispetto alla loro distribuzione tra le lingue di insegnamento lungo il percorso formativo.

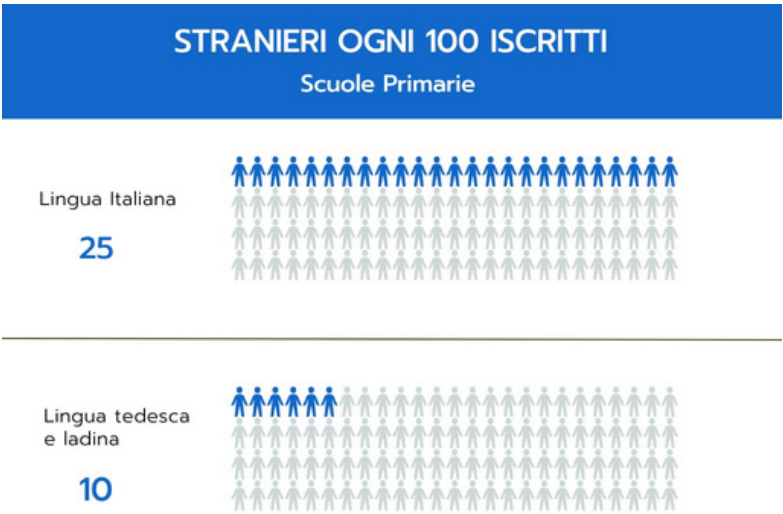


Grafico 2 - Persone straniere ogni 100 persone iscritte alle Scuole Primarie

Nella scuola primaria gli alunni con sola cittadinanza straniera costituiscono il 13,2% del totale degli iscritti (3.693 studenti, di cui il 31,9% nella sola Comunità comprensoriale di Bolzano). La maggioranza degli studenti stranieri (56,0%) risulta iscritta al sistema di lingua tedesca, mentre il 41,7% frequenta il sistema di lingua italiana e una percentuale residuale (2,3%) quello ladino. Se si osserva il dato in rapporto al totale degli iscritti nei diversi sistemi linguistici, emergono tuttavia differenze rilevanti: nelle scuole di lingua italiana gli studenti stranieri sono 25,1 ogni 100 iscritti, mentre nelle scuole tedesche e ladine considerate congiuntamente il rapporto si attesta a 9,9 ogni 100 (ASTAT, 2024a).

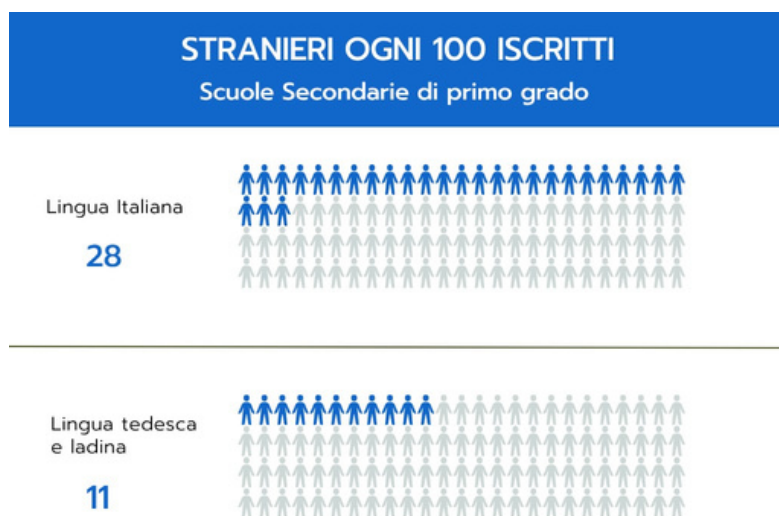


Grafico 3 - Persone straniere ogni 100 persone iscritte alle Scuole Secondarie di Primo Grado

La quota di studenti stranieri cresce nella scuola secondaria di primo grado, dove raggiunge il 14,9% del totale degli iscritti (2.559 studenti, di cui più della metà di questi iscritti nelle Comunità comprensoriali di Bolzano e del Burgraviato). Anche in questo grado di istruzione la maggioranza degli studenti stranieri è iscritta alle scuole di lingua tedesca, sebbene la distanza tra i due sistemi risulti più contenuta: il 52,2% di loro frequentano istituti tedeschi, mentre poco più del 45% sono iscritti a scuole italiane e poco meno del 2% a scuole ladine. Tuttavia, in termini relativi la presenza di studenti stranieri rimane più marcata nelle scuole italiane: 28 studenti ogni 100 iscritti, contro 10,7 nelle scuole tedesche e ladine, sempre considerate complessivamente (ASTAT, 2024a).

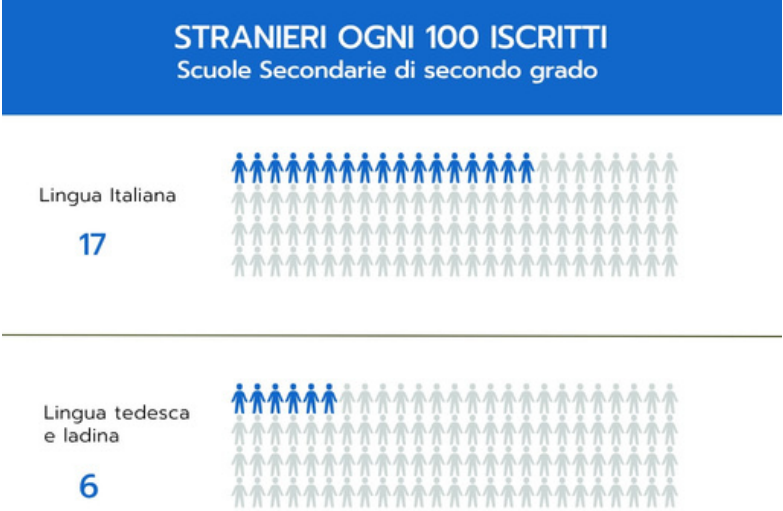


Grafico 4 - Persone straniere ogni 100 persone iscritte alle Scuole Secondarie di Secondo Grado

Nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale di studenti con cittadinanza straniera si riduce al 9,5% del totale, pari a 1.905 alunni. In questo caso si osserva anche un’inversione nella distribuzione linguistica: la maggioranza degli studenti stranieri è infatti iscritta a istituti di lingua italiana (59,7%), mentre le scuole tedesche e ladine raccolgono complessivamente il 40,3% degli studenti. Di conseguenza, anche la proporzione di studenti stranieri sul totale degli iscritti risulta più elevata nel sistema italiano rispetto agli altri gradi scolastici: 16,6 ogni 100 studenti nelle scuole italiane, contro 5,8 nelle scuole di lingua tedesca e ladina (ASTAT, 2024a).

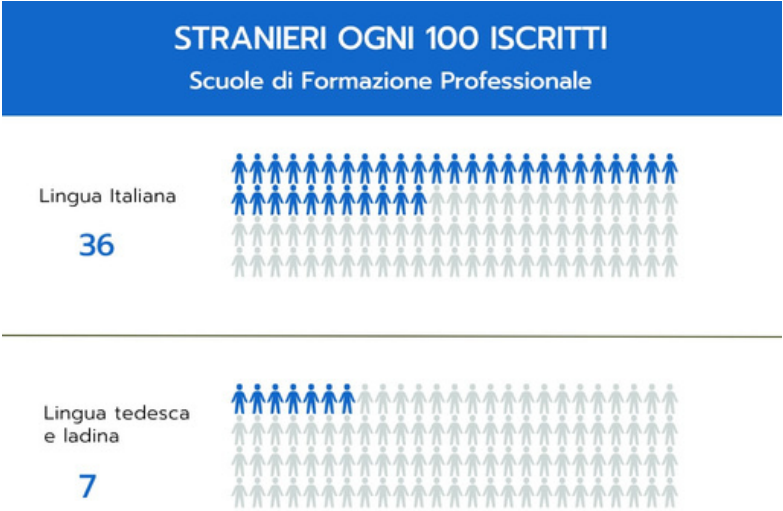


Grafico 5 - Persone straniere ogni 100 persone iscritte alle Scuole di Formazione Professionale

Infine, negli istituti di formazione professionale la percentuale di studenti stranieri torna ad aumentare, raggiungendo valori analoghi a quelli osservati nella scuola

primaria. Sul totale di 10.273 iscritti, il 13,4% è costituito da studenti con sola cittadinanza straniera. La distribuzione risulta tuttavia disomogenea tra diverse tipologie di alunni: tra gli apprendisti la quota di stranieri si attesta al 9,9%, mentre tra gli iscritti ai corsi a tempo pieno sale al 13,8%. Delle differenze emergono anche tra i sistemi linguistici: il 55,5% degli studenti stranieri è iscritta a istituti di lingua tedesca o ladina (considerati congiuntamente), mentre il restante 44,5% frequenta scuole di lingua italiana. In termini di incidenza sul totale degli iscritti, nel sistema di lingua tedesca gli studenti stranieri sono 6,8 ogni 100 iscritti, mentre nel sistema di lingua italiana raggiungono i 35,7 ogni 100 (ASTAT, 2024a).

2.2.2 L'Ufficio Politiche Giovanili e la rete dei Centri Giovanili

Come anticipato, il sistema educativo della PAB non si esaurisce nel solo ambito dell'istruzione scolastica. Accanto alla rete delle scuole, la Provincia ha progressivamente strutturato un insieme di interventi finalizzati a sostenere la crescita ~~coltivare di integrazione e crescita generazionale, rispetto~~ ai percorsi curricolari. In tale prospettiva, nel 1983 è stato istituito – per la sola Ripartizione Cultura italiana della Provincia Autonoma di Bolzano – l'Ufficio Politiche Giovanili, con il compito di affiancare il sistema di istruzione attraverso politiche e progettualità dedicate al mondo giovanile, promuovendo spazi di partecipazione, espressione e sviluppo personale e collettivo anche al di fuori del contesto strettamente scolastico (Ufficio delle Politiche Giovanili, 2024).

L'Ufficio Politiche Giovanili della PAB coordina e indirizza la programmazione delle politiche rivolte ai e alle giovani e alle organizzazioni giovanili presenti sul territorio provinciale. In questo quadro, i Centri Giovanili rappresentano i principali spazi operativi attraverso cui tali politiche trovano attuazione concreta. Essi si configurano come luoghi educativi e sociali dedicati alla sperimentazione e all'esplorazione personale, sociale e culturale, offrendo ai/alle giovani opportunità di partecipazione, crescita e formazione al di fuori dei contesti educativi formali. Sul territorio provinciale sono presenti complessivamente 39 Centri Giovanili. La loro distribuzione evidenzia una forte concentrazione nel Comune di Bolzano, che da solo ne ospita 23, seguito da Merano con 6 Centri. A Bressanone sono presenti 2 strutture, mentre a Vipiteno e Salorno se ne trova una ciascuno⁹. Le attività promosse dai Centri Giovanili spaziano tra diversi ambiti educativi e aggregativi, comprendendo iniziative che vanno dall'arte alla tecnologia, dallo sport al supporto allo studio, fino a laboratori pratici, come quelli dedicati alla cucina o allo studio di uno strumento musicale (Tavano et al., 2009).

Nel corso del tempo l'Ufficio ha attraversato diverse fasi evolutive, rispecchiando i mutamenti culturali e istituzionali nell'approccio alla condizione giovanile. Tra gli anni Ottanta e Novanta l'intervento pubblico si è visto prevalentemente orientato alla prevenzione del disagio, in una prospettiva che tendeva a considerare i giovani

⁹ Per elenco e distribuzione di tutti i Centri Giovanili della PAB consultare:

<https://trovailtuospazio.provincia.bz.it/mappa/>

soprattutto come categoria a rischio. A partire dalla fine degli anni Novanta e nei primi anni Duemila si è progressivamente affermata un'ottica differente, fondata sul riconoscimento del ruolo attivo e strategico delle giovani generazioni nello sviluppo culturale, sociale ed economico della comunità. In coerenza con gli orientamenti maturati a livello nazionale ed europeo, la promozione della partecipazione e del protagonismo giovanile è divenuta nel tempo una priorità dell'azione provinciale. Ciò si è tradotto in un progressivo consolidamento delle politiche di settore e in un rafforzamento degli strumenti di programmazione e pianificazione strategica (Ufficio delle Politiche Giovanili, 2024).

Negli ultimi anni, la strategia del sistema delle Politiche giovanili si è orientata verso una crescente integrazione intersettoriale, promuovendo processi di networking tra ambiti differenti con l'obiettivo di rafforzare il coordinamento tra le politiche e favorire una maggiore condivisione di responsabilità tra i soggetti coinvolti. In questa prospettiva, la pianificazione strategica dell'Ufficio avviata nel 2023, con un'impostazione orientata all'impatto e alla valutazione, ha previsto un ampio coinvolgimento delle organizzazioni giovanili del Terzo settore tramite la somministrazione di un questionario ai direttivi dei Centri. I risultati di tale rilevazione hanno permesso di far emergere alcune sfide e bisogni rilevanti della condizione giovanile sul territorio provinciale, tra cui la difficoltà nel costruire risposte culturali percepite come realmente aderenti alle esigenze dei giovani: a fronte di un'offerta ampia e diffusa di Centri e iniziative, persiste infatti la percezione di una carenza di opportunità stimolanti e significative. In linea con questa riflessione, è emerso anche un parziale mancato riconoscimento del valore delle proposte culturali esistenti, che rischia di indebolire l'efficacia complessiva degli interventi. La strategia di co-progettazione delle Politiche Giovanili intende rispondere a tali criticità attraverso un maggiore coinvolgimento delle diverse realtà che operano a favore dei giovani, rafforzando le sinergie tra istituzioni, scuole e soggetti del Terzo settore, e promuovendo la costruzione condivisa di opportunità di espressione, partecipazione e sviluppo personale, sociale e culturale (Provincia Autonoma di Bolzano, 2023).

In questo quadro, i PET si configurano come un nodo strategico di raccordo tra sistema scolastico e Terzo settore, fondato su una logica di collaborazione e corresponsabilità. Essi rappresentano uno spazio operativo in cui integrare competenze e risorse differenti, con l'obiettivo di affrontare in modo coordinato le sfide educative e sociali che interessano le giovani generazioni sul territorio provinciale.

2.3 Le sfide e i bisogni educativi del territorio

I PET rappresentano la formalizzazione di una collaborazione strutturata tra Centri Giovanili e istituti scolastici, in coerenza con l'impostazione intersettoriale promossa dall'Ufficio Politiche Giovanili. Essi si configurano come uno spazio stabile di raccordo

tra il sistema dell'istruzione e il mondo dell'educazione non formale, con l'obiettivo di integrare competenze, strumenti e progettualità a favore delle giovani generazioni.

La nascita di tali Poli risponde all'esigenza di rafforzare la sinergia tra diversi ambiti della crescita giovanile, a fronte di bisogni educativi emersi sul territorio che scuole e Centri Giovanili hanno riconosciuto come prioritari e difficilmente affrontabili in modo isolato. La collaborazione si fonda dunque sulla consapevolezza che alcune sfide richiedano strategie condivise e un'azione coordinata.

Come verrà approfondito nei capitoli successivi, il percorso di progettazione partecipata dei PET ha previsto una fase preliminare di ascolto e confronto, attraverso interviste rivolte a dirigenti scolastici e operatori dei Centri Giovanili. Tale fase esplorativa è stata finalizzata a raccogliere elementi derivanti dall'esperienza quotidiana dei soggetti coinvolti, utili a orientare la definizione delle caratteristiche operative e delle strategie di intervento dei Poli. Dalle interviste sono emerse diverse esigenze, rispetto alle quali è stata evidenziata la complessità nel costruire risposte efficaci senza un rafforzamento della collaborazione tra i diversi attori educativi del territorio.

Tra i bisogni emersi assume un ruolo centrale quello che costituisce il presupposto stesso della proposta dei PET: la necessità di una più solida integrazione del sistema territoriale in funzione dello sviluppo di una comunità educante. Questa sfida richiama l'esigenza di costruire un contesto educativo valorizzato e coeso, capace di rispondere in modo attuale e flessibile ai bisogni in continua evoluzione delle giovani generazioni. In tale prospettiva, i diversi enti del territorio sono chiamati a operare in rete, favorendo la circolazione delle informazioni, il confronto sistematico e la definizione di linee d'azione condivise. All'interno di questo quadro, lo sviluppo di un'offerta ludico-educativa e culturale rivolta alla comunità giovanile, orientata a promuovere occasioni di socializzazione sul territorio, si intreccia con la necessità di rafforzare il sostegno alle famiglie e di valorizzare il ruolo educativo delle figure adulte. Tali dimensioni emergono come snodi fondamentali per consolidare un sistema territoriale capace di accompagnare in modo integrato la crescita personale e sociale dei giovani.

Inoltre, nel confronto con scuole e Terzo Settore ha assunto un particolare rilievo il tema dell'inclusione educativa e della presa in carico delle situazioni di vulnerabilità. Tale esigenza viene letta in un'ottica di rafforzamento e integrazione delle forme di supporto, con particolare attenzione ai soggetti maggiormente esposti a rischi di esclusione. Le criticità segnalate riguardano innanzitutto il sostegno scolastico ed extrascolastico a giovani con disabilità, ma si estendono anche alle situazioni di marginalità sociale e ai contesti segnati da dinamiche di violenza o fragilità relazionale. In questo quadro, la capacità del sistema educativo della PAB di operare come spazio di accompagnamento e di opportunità, fungendo da possibile "ascensore sociale" per ragazzi che vivono condizioni di svantaggio, è percepita come un elemento cruciale da parte del personale impegnato quotidianamente nel lavoro con i giovani. Il concetto di inclusione educativa viene inoltre declinato in senso più ampio, comprendendo il

sostegno nelle competenze di base e nei percorsi di inserimento di giovani arrivati recentemente sul territorio provinciale. In particolare, il potenziamento linguistico degli studenti con background migratorio rappresenta un ambito di intervento considerato prioritario. L'attenzione alla dimensione linguistica non è tuttavia limitata al solo apprendimento strumentale, ma si estende alla valorizzazione del multiculturalismo e del plurilinguismo come fattori centrali nei processi di integrazione e nella costruzione dell'identità personale all'interno di un contesto territoriale caratterizzato da una storica pluralità linguistica e culturale.

Un terzo ambito individuato come centrale nel panorama dei bisogni della popolazione giovanile del territorio riguarda la prevenzione del disagio e la gestione dei conflitti. Tale dimensione si inserisce in una prospettiva che, pur riconoscendo il potenziale delle giovani generazioni, evidenzia anche la presenza di situazioni di fragilità e di comportamenti a rischio che richiedono interventi mirati e coordinati. Nel confronto è emersa la necessità di promuovere attività capaci di favorire comportamenti adeguati e competenze relazionali, a fronte di una percezione diffusa di difficoltà, da parte di alcuni ragazzi e ragazze, nel collocarsi in modo positivo all'interno del "sistema". È stata inoltre sottolineata l'esigenza di un maggiore supporto nella comprensione e nella gestione di fenomeni specifici di marginalità e violenza, quali episodi di bullismo, conflittualità tra pari e comportamenti legati all'abuso di alcol.

L'ultimo bisogno educativo emerso riguarda l'esigenza di rafforzare l'integrazione tra la crescita individuale dei giovani e lo sviluppo in loro di un senso di responsabilità collettiva nei confronti del territorio. In questa prospettiva, l'attenzione non si concentra soltanto sul sostegno alle traiettorie personali come la valorizzazione dei talenti, sviluppo delle competenze e promozione del protagonismo giovanile, ma anche sulla loro connessione con il contesto sociale e comunitario di riferimento. L'obiettivo è favorire percorsi che permettano a ragazze e ragazzi di riconoscersi come parte attiva del tessuto cittadino, contribuendo in modo consapevole alla vita collettiva. Tale esigenza richiama dunque la necessità di promuovere un senso di appartenenza alla comunità che si traduca in interesse per la cura del bene comune e in una partecipazione responsabile alla dimensione sociale e territoriale. In questo quadro, la valorizzazione delle capacità individuali viene letta come elemento complementare alla costruzione di cittadinanza attiva, in un equilibrio tra sviluppo personale e responsabilità condivisa.

Macroaree dei Bisogni Educativi Territoriali	Bisogni Specifici
Integrazione del sistema territoriale per lo sviluppo di comunità educanti	Valorizzazione della comunità educante Sistematizzazione domanda e offerta ricreativa e culturale Sviluppo di una rete tra gli attori del territorio

Inclusione educativa e presa in carico delle vulnerabilità	Supporto extrascolastico a giovani con disabilità
	Integrazione multiculturale e plurilinguistica
Prevenzione del disagio giovanile e gestione dei conflitti	Coinvolgimento in attività di giovani con comportamenti inidonei
	Prevenzione di abuso di alcol
Integrazione tra crescita individuale e responsabilità collettiva verso la comunità	Supporto ai talenti con ricadute sul contesto cittadino
	Promozione del protagonismo giovanile nel tessuto sociale collettivo

3. Il percorso di sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali di Bolzano

3.1 Nota metodologica

Il percorso di sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali di Bolzano è stato elaborato e accompagnato da EURICSE in modo dinamico e con un approccio progettuale euristico-collaborativo, rispondendo a bisogni in costante evoluzione e integrando le diverse fasi e azioni in base alle necessità emergenti dal confronto costante con l'Ufficio Politiche Giovanili e con la Intendenza Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano.

Il metodo adottato da EURICSE è stato elaborato in modo situato e “sartoriale” a partire da alcuni elementi di base (analisi documentale, qualitativa e sul campo). Questa proposta si è adattata all’evolversi dei bisogni e delle aspettative delle organizzazioni partecipanti nonché al maturare delle loro esperienze e competenze.

La metodologia adottata durante questo percorso ha seguito quattro fasi distinte:

- raccolta e analisi della letteratura e delle informazioni rilevanti:
 - analisi di contesto riferita alle caratteristiche demografiche e socio-economiche della Provincia Autonoma di Bolzano nonché agli istittuzionalistici di Terzo Settore operanti nell'ambito delle Politiche Giovanili (ripartizione italiana) in Provincia Autonoma di Bolzano e coinvolte nella sperimentazione;
 - analisi documentale sulla letteratura relativa alle Comunità Educanti e agli strumenti e alle pratiche di amministrazione condivisa (con particolare riferimento alla co-programmazione/co-progettazione e ai Patti Educativi di Comunità);
 - analisi qualitativa mediante interviste con l'Ufficio Politiche Giovanili per la definizione delle condizioni di partenza del percorso di accompagnamento e degli obiettivi della cabina di regia provinciale;
 - raccolta e analisi partecipata dei bisogni e delle aspettative delle organizzazioni di Terzo Settore e degli istituti scolastici attivati mediante metodi collaborativi e focus group durante una sessione plenaria (circa 50 partecipanti);
- progettazione e definizione dell'impianto di accompagnamento:
 - definizione dell'impianto di accompagnamento e attivazione dei Poli Educativi a partire dai risultati dell'analisi svolta da Euricse con la validazione della cabina di regia pubblica;
 - elaborazione e pianificazione dell'attivazione pratica dei Poli Educativi territoriali da parte di reti pubblico-private locali (Centro Giovani e uno o più istituti scolastici);
- sperimentazione e accompagnamento alle reti pubblico-private:

- accompagnamento alla co-progettazione della cabina di regia pubblica composta da Ufficio Politiche Giovanili e Intendenza Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano
- accompagnamento dedicato a ciascuna rete territoriale per l'attivazione e lo sviluppo del Polo Educativo sulla base di caratteristiche proprie di ciascuna alleanza educativa
- monitoraggio e valutazione delle collaborazioni attivate:
 - elaborazione di un impianto di monitoraggio e valutazione comune al sistema provinciale dei Poli Educativi;
 - definizione di indicatori di monitoraggio (di risultato e di processo) su cui basare strumenti e azioni di monitoraggio;
 - elaborazione di indicazioni utili alla riprogettazione di ciascuna alleanza e al rafforzamento del sistema provinciale dei Poli Educativi.

Il presente report racchiude i risultati dell'applicazione di questa metodologia e individua alcune possibili piste di lavoro per il futuro dei Poli Educativi Territoriali in Provincia Autonoma di Bolzano (Capitolo 5).

L'accompagnamento da parte di EURICSE è stato condotto mediante tre diverse modalità attivate in modo specifico per ciascuna rete co-progettante e in ciascuna fase del percorso:

Modalità	Descrizione
Asincrona	via mail e mediante l'attivazione di uno spazio digitale dedicato condiviso tra EURICSE, l'Ufficio Politiche Giovanili e le cabine di regia dei diversi Poli Educativi Territoriali
Online	sia mediante la realizzazione di incontri di allineamento periodici con l'Ufficio Politiche Giovanili e la Intendenza Scolastica che attraverso laboratori a distanza (attraverso i c.d. " <i>stand-up meetings</i> ")
In presenza	attraverso attività laboratoriali in plenaria o dedicate a ciascun Polo.

3.2 Introduzione

IPoliEducativiTerritoriali sono stati attivati in cinque diverse città della Provincia di Bolzano:

Città	n. di Poli	Poli
Bolzano	5	Polo 1; Polo 2; Polo 5; Polo 6; Polo 10
Merano	4	Polo 8a; Polo 8b; Polo 11; Polo 12
Bressanone	1	Polo 7
Vipiteno	1	Polo 3
Salorno	1	Polo 9

Il percorso di sperimentazione ha portato all'attivazione di 13 reti pubblico-private che hanno determinato la nascita di 12 Poli Educativi Territoriali sul territorio della Provincia Autonoma di Bolzano. Questi i Poli attivati:

Polo	Parti aderenti
Polo n. 1	Arciragazzi "Centro Pippo" – I.T.E. Battisti, Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "G. Galilei", I.T.C.A.T "A. e P. Delai"
Polo n. 2	Arciragazzi "Teslab" – I.C. Bolzano 1 (Scuola Primaria "E. Chini")
Polo n. 3	Arciragazzi "CasArchi Vipiteno" – Polo Scolastico "A. Langer"
Polo n. 4*	Arciragazzi, Arci Brunico "Diversktatt" - Polo Scolastico Val Pusteria
Polo n. 5	~~La Strada Der Weg "Villa delle Rose" – Scuola Primaria "San Filippo Neri" (subentrato) e Scuola Secondaria di Primo Grado "A. Frank" (originariamente il Polo comprendeva la Scuola Secondaria di Primo Grado "V. Alfieri")~~ Centro SYN Don Bosco "Terraferma" – I.C. Bolzano 2
Polo n. 6	La Strada Der Weg, Centro Connection - Scuola Secondaria di Primo Grado "A. Manzoni",
Polo n. 7	Scuola Professionale Provinciale per l'Artigianato, l'Industria e il Commercio "E. Mattei"; Istituto di Istruzione Secondaria "Falcone e Borsellino" (subentrato) Strike Up, Scuola Secondaria di Primo Grado "G. Segantini"
Polo n. 8a	
Polo n. 8b	Cilla, Scuola Secondaria di Primo Grado "L. Negrelli"
Polo n. 9	Associazione Gruppo Giovani Salorno, Scuola Secondaria di Primo Grado "G. Mameli"
Polo n. 10	Associazione Oltrisarco - Aslago ODV, Scuola Professionale Provinciale per il Commercio, il Turismo e i Servizi "L. Einaudi", Scuola Professionale Provinciale per l'Artigianato e l'Industria "L. Einaudi"
Polo n. 11	Arciragazzi "Coworking della Memoria", Scuola Secondaria di Secondo Grado "Gandhi"
Polo n. 12	La Strada Der Weg "Centro Giovani TILT", Scuola Professionale Provinciale per l'Artigianato l'Industria e il Commercio "G. Marconi"

* Le parti che hanno aderito alla progettazione del Polo 4 hanno deciso, a maggio 2025, di non sottoscrivere il Protocollo di attivazione e, pertanto, il Polo non è attivo.

La genesi di questi Poli è stata accompagnata in modo differente per ciascun caso, così da rispondere e adattarsi ai cambiamenti del contesto in cui essi operano (come, ad esempio, l'alternanza del personale all'interno dei Centri Giovani; l'avvicendamento di dirigenti scolastici e dirigenti scolastiche nei diversi istituti coinvolti) nonché alla trasformazione dei bisogni e degli interessi rappresentati dalle varie parti co-progettanti.

In particolare, è possibile rilevare fin d'ora alcuni elementi emersi nel corso della sperimentazione:

- in un caso (il Polo 8), le parti co-progettanti hanno convenuto fin da subito sulla necessità di attivare uno schema di governance capace di garantire una visione d'insieme complessiva al Polo (costituito tra quattro diverse soggettività, due Centri Giovani e due Istituti Scolastici sul territorio di Merano) nonché la possibilità di attivare, in modo più puntuale, due cabine di regia ristrette alla relazione tra un Centro e una scuola, andando così a dare vita a due Poli separati (Polo 8a e Polo 8b) ma coordinati tra loro;
- in un caso (Polo 4), la co-programmazione non ha prodotto l'attivazione di un Polo in senso stretto, in quanto non sussistevano le condizioni necessarie per favorire una efficace collaborazione tra le parti co-progettanti;
- in un caso (Polo 5), durante la sperimentazione una delle scuole coinvolte (la Scuola Secondaria di Primo Grado "V. Alfieri" di Bolzano) ha deciso di terminare la collaborazione in quanto ritenuta non più allineata con gli interessi e i bisogni dell'istituto. In questo caso, in accordo con l'Ufficio Politiche Giovanili e la Intendenza Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano, è stata coinvolta nelle azioni del Polo la Scuola Primaria "San Filippo Neri", individuata in quanto scuola facente parte del medesimo Istituto Comprensivo dell'altra Scuola coinvolta (ossia l'I.C. "Bolzano - Europa 1").

3.3 Organizzazioni che partecipano ai Poli Educativi Territoriali

Il percorso di sperimentazione ha visto, tra aprile e luglio 2025, una trasformazione nel numero e nelle geografie degli enti che hanno scelto di attivare i Poli Educativi Territoriali. Questo progressivo allargamento è stata accompagnato da una costante rimodulazione della metodologia applicata: se all'avvio del percorso sono state attivate 9 reti territoriali interessate ad attivare altrettanti Poli (per un totale di 9 Centri giovani e 14 istituti scolastici), queste sono poi diventate 12 sperimentazioni (per un totale di 8 Centri e 17 istituti scolastici) condotte nel corso del periodo tra aprile 2025 e giugno 2026.

I Poli sono stati attivati in 6 diverse città della Provincia (Bolzano, Bressanone, Brunico, Merano, Salorno e Vipiteno) e altrettante Comunità Comprensoriali¹⁰ (rispettivamente,

¹⁰ Le comunità comprensoriali sono state create con norma di attuazione dello Statuto speciale per la Regione Trentino-Alto Adige (DPR. del 22 marzo 1974, n. 279, articolo 7). Esse perseguono lo scopo di rivalutare aree situate in tutto o in parte in zone montuose e di sostenere misure di tutela dell'ambiente, sostengono gli interessi comuni del comprensorio e promuovono e coordinano iniziative per lo sviluppo culturale, sociale, economico ed

Bolzano, Valle Isarco, Val Pusteria, Burgraviato, Oltradige - Bassa Atesina, Alta Valle Isarco).

Un Polo (il Polo n. 4, relativo al contesto di Brunico) ha scelto di non sottoscrivere il Protocollo di attivazione a maggio 2025 e risulta, allo stato, non attivo.

I Poli Educativi Territoriali hanno coinvolto 17 diversi istituti scolastici della Provincia Autonoma di Bolzano sviluppando modelli di collaborazione capaci di rivolgersi a:

Tipologia di scuola	n.	Polo in cui è coinvolta
Istituti Comprensivi	2	Polo 5**, Polo 6
Scuola Primaria	1	Polo 2
Secondaria di Primo Grado	4	Polo 7, Polo 8a, Polo 8b, Polo 9
Polo Scolastico	1 (2)*	Polo 3, Polo 4*
Secondaria di Secondo Grado	3	Polo 1, Polo 11, Polo 7
Tecnici	2	Polo 1 (2)
Professionale	4	Polo 12, Polo 10 (2), Polo 7

*Le partiche hanno aderito alla progettazione del Polo 4 non hanno sottoscritto il Protocollo di attivazione e, pertanto, il Polo non è attivo.

** Il Polo 5 coinvolgeva due diverse Scuole Secondarie di Primo Grado fino a dicembre 2025. Da gennaio 2026, questo Polo coinvolge una Scuola Primaria e una Scuola Secondaria di Primo Grado nell'ambito del medesimo Istituto Comprensivo.

La sperimentazione ha visto l'attivazione e la partecipazione di 8 diverse organizzazioni del Terzo Settore:

Tipologia	n.	enti	<i>Poli in cui si sono attivati</i>
ODV	2	Cilla ODV Associazione Oltrisarco - Aslago ODV	Polo 8, Polo 10
ETS	1	Strike Up	Polo 8
APS	3	ARCIRAGAZZI APS Diversktatt APS* Gruppo Giovani Salorno APS	Polo 1, Polo 2, Polo 3, Polo 4*, Polo 6, Polo 11
Altro	2	La Strada - Der Weg ONLUS CasArchi Vipiteno	Polo 3, Polo 5, Polo 7, Polo 12

* Le parti che hanno aderito alla progettazione del Polo 4 non hanno sottoscritto il Protocollo di attivazione e, pertanto, il Polo non è attivo.

ecologico. La Provincia ed i Comuni possono delegare alle comunità comprensoriali ulteriori compiti di carattere sovracomunale.

Queste organizzazioni gestiscono i Centri Giovani coinvolti nella sperimentazione, come evidenziato nella seguente tabella:

Ente	n. di Centri	Centro Giovani	<i>in particolare</i>	Luogo
ARCIRAGAZZI APS	4 (di cui 1 in collaborazione con ARCI Vipiteno)	Centro Giovani Pippo	Polo 1	Bolzano
		TesLab	Polo 2	Bolzano
		Coworking della Memoria	Polo 11	Merano
		CasArci Vipiteno (in collaborazione con ARCI Vipiteno)	Polo 3	Vipiteno
La Strada - Der Weg Onlus	3	Villa delle Rose	Polo 5	Bolzano
		Connection	Polo 7	Bressanone
		TILT	Polo 12	Merano
ARCI Vipiteno	1	CasArci Vipiteno (in collaborazione con ARCI Vipiteno)	Polo 3	Vipiteno
Gruppo Giovani Salorno APS	1	Gruppo Giovani Salorno	Polo 9	Salorno
Diversktatt APS*	1	Diversktatt*	Polo 4*	Brunico*
Strike Up	1	Strike Up	Polo 8b	Merano
Cilla ODV	1	Cilla	Polo 8a	Merano
Associazione	1	Cilla	Polo 8a	Merano
Oltrisarco - Aslago ODV	1	Centro Giovanile L'Orizzonte	Polo 10	Bolzano

*Le partite hanno aderito alla progettazione del Polo 4 non hanno sottoscritto il Protocollo di attivazione e, pertanto, il Polo non è attivo.

Nell'ambito dei due Poli (Polo 5; Polo 7) un ente esperto (Teatro Stabile di Bolzano) è stato attivamente coinvolto dall'ente del Terzo Settore attivo nell'ambito del Polo già nelle fasi di co-programmazione e co-progettazione delle attività. Si tratta di una particolarità dei Poli indicati che rappresenta, però, una opportunità di sviluppo ulteriore dei PET in quanto consente di strutturare collaborazioni più radicate con il territorio in cui il singolo Polo viene attivato.

3.4 Le fasi della sperimentazione

Il percorso di sperimentazione ha consentito di sviluppare un modello di accompagnamento rivolto a reti pubblico-private in ambito educativo ispirato al procedimento di co-programmazione e co-progettazione definito dal Codice del Terzo Settore.

Benché in forma semplificata, il processo attivato ha mantenuto lo schema logico e concettuale definito dall'art. 55 del Codice, alleggerendo il carico burocratico e procedimentale ma rispettando i suoi principi ispiratori. Da una parte, dunque, il termine co-programmazione verrà qui inteso come l'insieme di "attività finalizzate all'individuazione, da parte della pubblica amministrazione insieme al Terzo settore, dei bisogni da soddisfare e degli interventi a tal fine necessari" (Euricse, 2023, I); allo stesso modo, il termine co-progettazione richiama "la definizione e realizzazione di specifici progetti di servizio o interventi indirizzati a soddisfare i bisogni definiti dalla programmazione" (ibidem).

Questa scelta è stata concordata nell'ambito della cabina di regia del processo (composta dagli enti che lo hanno attivato e supportata da Euricse) allo scopo di allenare la capacità delle reti territoriali coinvolte di confrontarsi con gradualità con queste procedure, nella consapevolezza per cui attivare modalità collaborative nella progettazione non è una pratica "facile da sostenere". Come è noto, infatti, non è sufficiente che singole soggettività condividano l'interesse a risolvere uno stesso problema per far sì che si inneschi una dinamica collaborativa (Euricse, 2023, I). Dunque la scelta di non operare secondo il canone del procedimento definito dal Codice del Terzo Settore è stata dettata da due necessità: da una parte, le reti co-progettanti hanno bisogno di esercitare le proprie competenze nella gestione di processi incentrati sul principio di collaborazione.

Dall'altra, la cabina di regia di questo percorso ha scelto di limitare lo "shock" culturale rappresentato dalla progettazione collaborativa: "le identità, le pratiche e le culture istituzionali sono molto difficili e lente da modificare e i ruoli tradizionali - per esempio dei funzionari pubblici - devono essere trasformati in modo profondo per svolgere le funzioni di *enablers* richieste per governare i nuovi processi. Inoltre, anche da parte del Terzo settore più orientato ad erogare prestazioni può esserci una contrarietà a passare ad una logica di co-programmazione e co-progettazione, transitando dalla specializzazione a concorrere per acquisire appalti verso una logica di raccolta e analisi dei dati e di condivisione di percorsi progettuali" (ibidem).

La sperimentazione condotta da Euricse ha seguito una metodologia partecipativa finalizzata a rafforzare l'alleanza strategica, organizzativa ed educativa tra scuole e enti del Terzo Settore affidatari della gestione di Centri Giovani o di Centri di Cultura Giovanile. Attraverso queste alleanze pubblico-private, tutte le parti coinvolte collaborano per rispondere ai bisogni educativi del territorio e per orientare le pratiche e i metodi educativi oltre un "metodo trasmissivo e depositario" per elaborare un approccio "problematizzante" (LABSUS, INDIRE, 2022).

In questo senso, co-programmare / co-progettare aiuta a:

- ospitare le istanze dei soggetti portatori di interesse di quello specifico contesto in un ambiente abilitante;
- lavorare alla costruzione di capacità distribuita piuttosto che alla soluzione di specifiche situazioni.

La co-progettazione di contesti educanti consente, quindi, di “creare un sistema in grado di fornire ai soggetti presenti e futuri i mezzi e le capacità per superare ostacoli notie presenti, ma cheserviranno altresiper scoprire e affrontare ostacoli futurinon ancora noti” (LABSUS, INDIRE, 2022).

Il modello adottato in questa sperimentazione può essere raffigurato in questo modo:



Ciascuna delle fasi individuate porta con sé una serie specifica di azioni e passaggi utili ad accompagnare il processo di co-costruzione dei Poli Educativi:

- l’“Attivazione” costituisce un passaggio delicato nell’ambito del quale viene individuata una rete pubblico-privata interessata a promuovere una Comunità Educante attraverso una collaborazione strutturata e codificata. L’attivazione di queste reti è subordinata all’individuazione di un obiettivo strategico che, per essere perseguito, comporti l’attivazione di Comunità Educanti.

Gli enti che identificano questo obiettivo strategico sono anche quelli che hanno il potere di convocare o di aggregare reti territoriali attorno ad esso: l’attivazione, dunque, può seguire anche in questo caso le dinamiche già descritte dal procedimento ex art. 55 del Codice del Terzo Settore e provenire, a seconda dei casi, da enti pubblici e/o da enti del Terzo Settore.

- la “Co-programmazione” dell’intervento consente alle reti territoriali che si sono attivate di promuovere una lettura condivisa dei bisogni e delle priorità, identificare obiettivi comuni e linee di intervento, promuovere un approccio condiviso alla soluzione dei problemi che la rete intende affrontare e mettere a disposizione le risorse cui ciascun ente ha accesso, secondo una logica di collaborazione e comunione di intenti.

In questa fase, viene definito anche il modello di governance che guiderà il Polo, identificando i soggetti che ne fanno parte così come le modalità attraverso le quali opererà. Questi elementi vengono formalizzati attraverso la sottoscrizione di un Protocollo di attivazione in cui viene definita la visione, l’approccio, gli obiettivi e la durata della collaborazione posta alla base del Polo Territoriale.

- la “Co-progettazione” delle attività del Polo chiama la rete del Polo a progettare in modo condiviso e secondo un approccio collaborativo le azioni e gli interventi che verranno realizzati, concordando sui loro contenuti così come su alcuni elementi “di sistema” come l’attivazione della Cabina di Regia del Polo (ossia dello strumento che coordina la governance della rete stessa) e il

ruolo (e le funzioni) dell'operatore/operatrice socio-culturale che verrà attivato nell'ambito del Polo stesso.

- la fase di “Attuazione e monitoraggio” riguarda, appunto, la realizzazione delle azioni co-progettate dalla Cabina di Regia del Polo. Parallelamente, in questa fase le azioni progettuali e le relazioni di rete che consentono la loro concretizzazione saranno osservate attraverso un sistema di supporto alla lettura dei bisogni e di monitoraggio del processo e dei risultati.
- la “Riprogettazione del Polo” porta a rivedere gli esiti emersi dalle prime fasi di co-programmazione e co-progettazione alla luce del monitoraggio svolto.

Lo schema appena descritto è stato applicato, nel percorso di sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali, in questo modo:



Fase 1 | Attivazione delle reti

L'attivazione dei Poli Educativi Territoriali è avvenuta mediante la realizzazione di un primo incontro di co-progettazione in cui sono stati coinvolti tutti gli istituti scolastici e le organizzazioni di Terzo Settore aderenti a questa nuova modalità di collaborazione. L'incontro ha visto la partecipazione di dirigenti scolastici, docenti, coordinatori e coordinatrici dei diversi Centri Giovani, rappresentanti delle organizzazioni di Terzo Settore e operatori/operatrici direttamente coinvolte nelle attività dei Centri, oltre che di funzionari/e dell'Ufficio Politiche Giovanili e della Intendenza Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano.

L'incontro è stato facilitato da Euricse e ha presentato il nuovo modello di collaborazione e inquadrato i Poli Educativi Territoriali tra gli interventi finalizzati a promuovere l'attivazione di Comunità Educanti nei diversi contesti territoriali. Successivamente, attraverso modalità partecipative e laboratoriali, le persone partecipanti hanno avuto l'occasione di iniziare a confrontarsi e conoscersi tra ambiti territoriali. In particolare, sono stati individuati bisogni comuni alle diverse reti territoriali oltre che strumenti e regole per una buona collaborazione (si veda in seguito).

Fase 2 | Co-programmazione dei Poli Educativi Territoriali

La fase di co-programmazione ha coinciso con la scrittura collaborativa dei Protocolli di attivazione dei Poli Educativi Territoriali che, nell'infrastruttura definita dall'art. 30 dei "Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano", rappresenta lo strumento amministrativo su cui si regge questa particolare forma di amministrazione condivisa (oltre a rappresentare condizione di ammissibilità per eventuali richieste di finanziamento straordinario da parte degli enti del Terzo Settore).

La co-programmazione, dunque, si è mossa nel quadro di riferimento definito proprio dall'art. 30 che individua tre obiettivi generali per i Poli Educativi Territoriali:

1. proporre a studenti e studentesse un programma di formazione culturale e sociale che possa iniziare a scuola e proseguire nei centri giovanili;
2. garantire la presenza di personale, preparato dal punto di vista pedagogico e culturale, all'interno degli istituti scolastici durante l'orario scolastico;
3. sostenere un programma di attività che preveda una fase di "accessibilità e motivazione" a scuola e una fase di "approfondimento" nel centro giovani.

A partire da questi elementi, attraverso sessioni laboratoriali dedicate a ciascun Polo, le reti territoriali composte da Centri Giovani e istituti scolastici hanno individuato:

- un obiettivo pedagogico condiviso su cui focalizzare l'attività del Polo;
- alcune linee di intervento finalizzate al perseguimento dell'obiettivo condiviso;
- alcune caratteristiche dell'operatore/operatrice socio-culturale;
- alcune risorse a disposizione del Polo, in quanto già nella disponibilità del Centro oppure dell'istituto scolastico / degli istituti scolastici coinvolti;
- alcuni impegni reciproci assunti dal Centro e/o dalla/e scuola/e coinvolta/e.

L'esito di questa co-programmazione ha dato corpo al Protocollo di attivazione dei Poli Educativi Territoriali (v. par. 3.3).

Fase 3 | Co-progettazione dei Poli Educativi Territoriali

La co-progettazione delle attività dei Poli Educativi si è svolta tra agosto e dicembre 2025, in stretta continuità con il lavoro definito durante la fase di co-programmazione. Questa attività ha visto il supporto e la supervisione di Euricse che ha attivato, allo scopo, due diverse sessioni laboratoriali online secondo la formula dei c.d. “stand-up meetings”: si tratta di riunioni di breve durata per la definizione di questioni puntuali nell’ambito di un più complesso processo di collaborazione.

La prima attività realizzata con il supporto di Euricse ha visto il coinvolgimento dei Centri Giovani attivi in ciascun Polo nell’elaborazione collaborativa del ruolo degli operatori e delle operatrici socio-culturali.

Questa figura, individuata in modo generico dall’art. 30 dei “Criteri per l’attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano” come “personale preparato dal punto di vista pedagogico e culturale”, è stata oggetto di una sessione laboratoriale di costruzione partecipata del profilo di competenze finalizzata a identificare:

- la tipologia di attività svolta a scuola e/o presso il Centro giovanile;
- la postura e il rapporto che intrattiene con la scuola e/o il Centro giovanile;
- un set di competenze tecniche¹¹, relazionali¹² ed educative¹³ funzionale alla migliore realizzazione delle attività individuate.

Queste sessioni sono state svolte separatamente da ciascun Polo Territoriale e hanno portato a definire un profilo generale della figura dell’operatore/operatrice socio-culturale (Allegato 1) che individua, per questo ruolo, una figura esperta che facilita processi di co-progettazione tra istituzioni e comunità, con particolare attenzione al ruolo che può essere esercitato da ragazzi e ragazze, bambini e bambine. Invece di offrire soluzioni pronte, attiva il protagonismo giovanile e coordina la rete territoriale del Polo, bilanciando competenze tecniche e relazionali. È un/a progettista capace di leggere i bisogni locali per trasformarli in attività coerenti con il Protocollo del Polo, fungendo da ponte strategico tra scuola, famiglie e territorio.

La seconda attività di co-progettazione ha coinvolto l’intera Cabina di Regia del Polo nella definizione di un Piano Operativo che concretizzasse la collaborazione fissata in fase di co-programmazione nel Protocollo che ha dato vita al Polo. Questa attività si è concentrata sulla definizione, per ciascuna linea di intervento definita nel Protocollo, delle azioni

¹¹Per competenze tecniche intendiamo l’insieme di conoscenze e capacità operative specifiche legate a metodologie, strumenti e pratiche professionali propri del ruolo (es. progettazione e gestione di attività educative e ricreative, conoscenza del contesto normativo e organizzativo scolastico/giovanile, uso di strumenti pedagogici e digitali) che consentono di pianificare, realizzare e valutare interventi efficaci.

¹²Per competenze relazionali intendiamo la capacità di costruire e mantenere relazioni di fiducia con i diversi interlocutori — ragazze e ragazzi, famiglie, insegnanti, altri operatori e operatrici — attraverso l’ascolto attivo, la comunicazione efficace, la gestione costruttiva dei conflitti e la capacità di lavorare in rete, favorendo il coinvolgimento e la partecipazione di tutte le parti coinvolte.

¹³Per competenze educative intendiamo la capacità di accompagnare i processi di crescita, apprendimento e autonomia di ragazze e ragazzi attraverso un approccio pedagogico intenzionale, promuovendo il protagonismo giovanile, lo sviluppo di competenze trasversali e socio-emotive, e la creazione di contesti di apprendimento non formale.

progettuali che avrebbero portato alla sua realizzazione e dei risultati attesi all'esito del percorso di sperimentazione.

Questa attività di allineamento, da una parte, ha consentito di sperimentare strumenti e modalità collaborative diverse nell'ambito dei diversi Poli, attivando così la relazione tra le Parti aderenti in un contesto di accompagnamento e facilitazione che ha chiarito eventuali dubbi o resistenze. Dall'altra, ha consentito di chiarire il perimetro della sperimentazione stessa, individuando in modo chiaro la portata delle azioni che sarebbero state realizzate nel corso dell'anno scolastico 2025-2026.

Fase 4 | Realizzazione e monitoraggio delle attività

Durante il primo anno di sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali, ciascuna rete ha portato avanti le attività co-progettate secondo velocità e modalità differenti, pur nella cornice definita dall'art. 30 dei Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano.

Questa fase è stata oggetto di monitoraggio da parte di Euricse e dell'Ufficio Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Bolzano allo scopo di

- verificare l'efficacia della struttura collaborativa definita dal Protocollo;
- osservare il reale andamento della collaborazione tra le Parti che aderiscono al Polo;
- raccogliere, dalle attività svolte, informazioni utili alla riprogettazione (riguardo alla struttura del Polo, agli strumenti messi a sua disposizione e alle attività svolte).

Da un punto di vista metodologico, il monitoraggio è stato svolto mediante:

- compilazione di specifiche schede di monitoraggio elaborate da Euricse e compilate, mensilmente, dai funzionari e dalle funzionarie dell'Ufficio Politiche Giovanili allo scopo di monitorare:
 - il funzionamento e le modalità di collaborazione interne alla cabina di regia;
 - l'evoluzione del ruolo e dei compiti dell'operatore e/o dell'operatrice socio-culturale;
 - l'andamento delle attività del Polo;
 - le principali questioni problematiche emergenti dalla sperimentazione;
- questionario rivolto a operatori e operatrici socio-culturali per raccolta informazioni relative agli indicatori di risultato;
- interviste e focusgroup con i team operativi (operatori/operatrici socio-culturali e docenti referenti) con riferimento agli indicatori di processo;
- retrospettiva concabine di regia generali.

Il monitoraggio è stato svolto tra gennaio e maggio 2026 secondo questa roadmap:



Euricse ha elaborato un sistema di monitoraggio basato su due set di indicatori dedicati costruiti a partire dagli esiti della co-programmazione e della co-progettazione dei Poli:

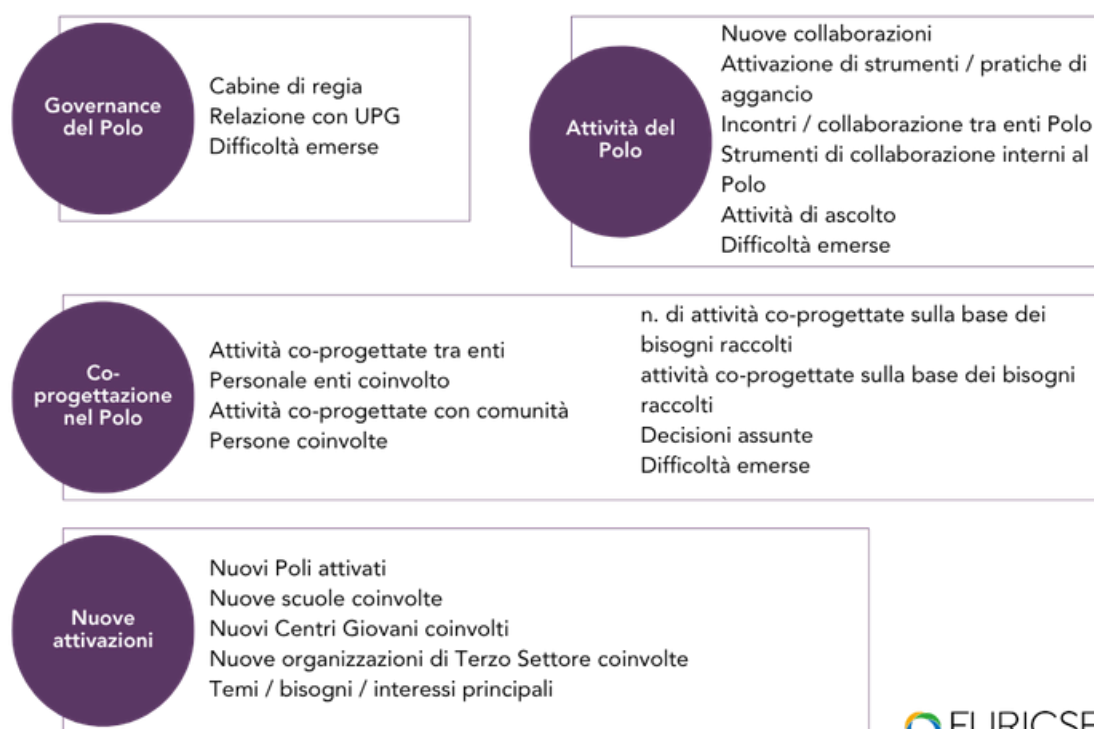
- i. di risultato, ossia strumenti di misura quantitativi o qualitativi utilizzati per monitorare e valutare l'andamento, l'efficienza e l'efficacia delle attività del Polo. Questi indicatori fanno riferimento a attività e beneficiari/beneficiarie;
- i. di processo, ossia strumenti di misura quantitativi o qualitativi utilizzati per monitorare e valutare l'andamento, l'efficienza e l'efficacia della collaborazione tra organizzazione del Terzo Settore e scuole alla base del partenariato che dà vita al Polo.

Gli indicatori di risultato



Questi indicatori hanno consentito di monitorare sei diversi oggetti o temi che hanno caratterizzato la sperimentazione dei Poli Educativi. Attraverso queste lenti di lettura, è stato possibile recuperare informazioni, dati ed esperienze utili a rafforzare l'infrastruttura dei Poli, con particolare attenzione alle attività svolte, al tipo di partecipanti coinvolti/e e alle modalità della loro partecipazione.

Gli indicatori di processo



Per quanto riguarda gli indicatori di processo, invece, sono stati elaborati allo scopo di attenzionare in particolare quattro ambiti cruciali per verificare il funzionamento complessivo del sistema dei Poli e indirizzare, nella fase di riprogettazione, il rafforzamento dei meccanismi di governance e di co-progettazione interni a ciascun Polo.

Attraverso il monitoraggio di questi elementi, inoltre, è stato possibile recuperare informazioni preziose anche rispetto alla replicabilità e alla scalabilità del sistema dei Poli Educativi in Provincia di Bolzano (v. Capitolo 5 del presente report)

Per raccogliere informazioni e dati utili a integrare i diversi indicatori proposti, Euricse ha costruito e attivato diversi strumenti o pratiche di monitoraggio:

Strumento o pratica	Descrizione
Visite ai Poli Attivate dall'Ufficio Politiche Giovanili tra settembre 2025 e giugno 2026	Modalità di accompagnamento e monitoraggio co-progettata da Euricse e dall'Ufficio Politiche Giovanili. In concreto, ciascun funzionario/a incaricato/a di supportare un singolo Polo ha svolto, in modo concordato, incontri e visite sul campo finalizzate ad osservare lo stato di avanzamento della

	collaborazione e delle attività promosse;
Diario di bordo Attivate dall'Ufficio Politiche Giovanili tra settembre 2025 e giugno 2026	Strumento elaborato dall'Ufficio Politiche Giovanili e finalizzato a tenere nota degli incontri e degli avanzamenti compiuti da ciascun Polo (raccolti mediante le Visite ai Poli). Lo strumento è stato elaborato ed utilizzato direttamente dalle funzionarie e dai funzionari dell'Ufficio, con il supporto e la supervisione scientifica di Euricse
Schede di monitoraggio Attivate dall'Ufficio Politiche Giovanili in collaborazione con Euricse (durante la supervisione mensile delle attività) tra gennaio e giugno 2026	Strumento elaborato da Euricse per tracciare, a cadenza mensile, l'avanzamento della sperimentazione dei Poli, tenendo traccia di tre variabili in particolare: ● cabina di regia e ruolo dell'operatore/operatrice; ● andamento delle attività; ● problematiche emerse.
Questionario di monitoraggio Attivato da Euricse tra gennaio e marzo 2026	Strumento elaborato da Euricse per raccogliere, direttamente da operatori e operatrici dei diversi Poli, dati e informazioni quantitative e qualitative rispetto all'andamento delle attività. Il questionario è stato somministrato tra gennaio e marzo 2026 e i suoi risultati hanno offerto una prima panoramica relativa al raggiungimento degli indicatori di risultato co-costruiti durante la sperimentazione
Assemblea plenaria di monitoraggio Attivate Euricse ad aprile 2026	Incontro in formazione plenaria (aperto, cioè, alle persone referenti di ciascun ente che ha collaborato alla sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali) attraverso il quale è stato possibile raccogliere feedback e realizzare una prima analisi del processo in atto. Durante questo incontro, infatti, le persone partecipanti hanno potuto evidenziare risultati ottenuti e questioni aperte e hanno offerto una panoramica relativa al raggiungimento degli indicatori di processo co-costruiti durante la sperimentazione
Stand-up di monitoraggio Attivate Euricse ad aprile 2026	Incontro per la verifica e il monitoraggio delle attività svolte rivolto a operatori e operatrici dei Poli attivati, finalizzato ad approfondire i dati emersi dal questionario somministrato allo scopo di delineare un framework strutturato che espande l'analisi rispetto alle attività, ai ruoli attivati e alla governance del Polo in base a sei dimensioni di analisi. Queste dimensioni

	uniscono gli elementi di base della SWOC Analysis¹⁴ con l'emersione di elementi facilitanti o bloccanti¹⁵ e consentono di individuare: • possibili sfide su cui indirizzare la ri-progettazione; ● elementi integrativi finalizzati ad arricchire l'analisi relativa a tutti gli indicatori di monitoraggio (sia quelli di risultato che quelli di processo).
--	---

Fase 5 | Riprogettazione dei Poli Educativi Territoriali

La fase finale di questo percorso di sperimentazione è coincisa con la riprogettazione dei Protocolli di attivazione dei Poli Educativi Territoriali. Questa attività è stata svolta tra maggio e giugno 2026 e ha visto la partecipazione degli istituti scolastici, degli operatori, delle operatrici socio-culturali dei Poli e del personale dei Centri Giovani che vorranno confermare l'attivazione di un Polo Educativo Territoriale.

L'obiettivo di questa attività è quello di modificare/adattare i contenuti del Protocollo sulla base degli esiti dell'attività di monitoraggio svolta, definendo così le modalità di funzionamento dei Poli per gli anni a venire.

Durante la riprogettazione, un Polo attivato durante la prima sperimentazione ha scelto di rivedere la propria governance e di dare vita a due Poli distinti: il Polo 1 costituito tra Arciragazzi "Centro Pippo", I.T.E. "C. Battisti", Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "G. Galilei", I.T.C.A.T "A. e P. Delai", infatti, ha visto la cessazione della collaborazione con l'I.T.C.A.T "A. e P. Delai" e la scelta, da parte delle altre parti co-progettanti, di dare vita a due diversi PET, rispettivamente il Polo 1a tra "Centro Pippo" e I.T.E. "C. Battisti" e il Polo 1b tra "Centro Pippo" e Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "G. Galilei".

Alla fase di riprogettazione hanno partecipato, oltre ai Poli aderenti alla sperimentazione, nuove reti territoriali che hanno dato vita a ulteriori 5 Poli Educativi Territoriali rafforzando la rete provinciale in alcune città e diffondendo questa infrastruttura a nuovi centri.

¹⁴ La SWOC Analysis è uno strumento che supporta un ente o una rete a identificare punti di forza, punti di debolezza, opportunità e sfide nell'ambito della propria azione o di uno specifico progetto. Solitamente viene utilizzata in processi di pianificazione strategica in quanto aiuta ad identificare elementi sia riferiti al contenuto dell'azione dell'ente o della rete sia rispetto alle modalità in cui l'ente o la rete organizza la propria azione.

¹⁵ Possiamo definire "elementi facilitanti" l'insieme dei fattori ambientali, relazionali o procedurali che sostengono o agevolano l'azione del Polo. Dall'altra parte, gli "elementi bloccanti" sono l'insieme di fattori ambientali che presentano ostacoli o barriere che frenano l'azione del Polo o la contrastano attivamente.

In particolare, questa è la distribuzione (all'esito della riprogettazione) dei Poli attivi:

Città	n. di Poli (all'esito della sperimentazione)	Poli (attivati con sperimentazione)	n. di Poli* (a seguito della riprogettazione)	Poli (nati dalla riprogettazione)*
Bolzano	5	Polo 1**; Polo 2; Polo 5; Polo 6; Polo 10a***	10	Polo 1a**;Polo1b**; Polo 2; Polo5;Polo 6; Polo 10a***;Polo10b; Polo 13; Polo15;Polo 16
Merano	4	Polo 8a; Polo8b; Polo 11; Polo12	4	Polo 8a; Polo8b;Polo 11; Polo12
Bressanone	1	Polo 7	1	Polo 7
Vipiteno	1	Polo 3	1	Polo 3
Salorno	1	Polo 9	1	Polo 9
Laives			1	Polo 14
TOTALE	12		18	

* I Poli indicati sommano quelli nati durante la sperimentazione e quelli nati durante la riprogettazione

** Il Polo 1, durante la riprogettazione, è stato scorporato in due Poli differenti (Polo 1a; Polo 1b)

*** Il Polo 10 ha mutato la propria denominazione in Polo 10a a seguito della formazione di un ulteriore Polo relativo al medesimo Centro Giovani (il Polo 10b)

In particolare, questi i Poli nati dalla riprogettazione che si sono aggiunti ai Poli attivati durante la sperimentazione:

Polo	Parti aderenti
Polo n. 10b	Associazione Oltrisarco - Aslago ODV e Scuola Secondaria di Primo Grado "E. Fermi"- IC Bolzano 4
Polo n. 13	Centro Giovani Cristallo Young e Scuola Secondaria di Primo Grado "Ugo Foscolo"
Polo n. 14	Centro Giovani Don Bosco e Istituto Comprensivo di Laives
Polo n. 15	BeYoung - Istituto di Istruzione Secondaria Superiore "Claudia De Medici"
Polo n. 16	BeYoung-Upad e Istituto Comprensivo Bolzano 3

3.5 Il Protocollo di attivazione dei Poli Educativi Territoriali

Il Protocollo di attivazione dei Poli Educativi Territoriali è lo strumento elaborato per disciplinare il modello organizzativo e di collaborazione tra le Parti che compongono un Polo. È frutto della co-programmazione delle attività del Polo ed è stato elaborato secondo modalità collaborative dalle realtà che appartengono alla sua rete.

Nella loro formulazione originaria, i Protocolli hanno coinvolto Centri Giovanili territoriali (e le organizzazioni che li hanno in affidamento) e Istituti Scolastici allo scopo di sviluppare proposte educative e culturali rivolte alle persone giovani dei territori di riferimento. Questo schema di collaborazione può essere ampliato: il Protocollo, infatti, può essere attivato tra uno o più istituti scolastici e una o più organizzazioni tra quelle individuate dalla legge provinciale 1° giugno 1983, n. 13, ossia:

- senza scopo di lucro;
- che abbiano la sede o una struttura organizzativa nella Provincia Autonoma di Bolzano;
- che svolgano un'attività continuativa con e per i giovani sul territorio della Provincia Autonoma di Bolzano;
- il cui statuto preveda, tra le finalità principali, il perseguimento degli obiettivi della legge provinciale 1° giugno 1983, n. 13.

Questo modello di collaborazione è stato progettato nel corso della co-programmazione dei Poli ed è basato su criteri di dinamicità¹⁶, partecipazione e concertazione tra gli interessi delle varie parti.

La prima versione del Protocollo è stata delineata allo scopo di consolidare la nuova infrastruttura dei Poli e di impegnare le parti co-progettanti sia rispetto a obiettivi, azioni e impegni assunti sia rispetto all'impianto valoriale che regge questa modalità di collaborazione. Il contenuto del Protocollo ha retto la costruzione dei Piani Operativi riferiti a ciascun Polo e guidato l'intera sperimentazione all'esito della quale questo strumento è stato rielaborato e rivisto in modo da delineare uno strumento maggiormente sintetico e operativo.

La ri-progettazione del Protocollo

La sperimentazione condotta ha portato l'Ufficio Politiche Giovanili ad elaborare un documento per specificare e definire in modo più preciso le indicazioni offerte dall'art. 30 dei Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano. Questo documento è racchiuso nelle "Linee Guida dei Poli Educativi Territoriali per l'a.s. 2026/2027" e regola gli standard minimi e le condizioni necessarie affinché una rete di collaborazione possa essere riconosciuta come Polo Educativo Territoriale in Provincia Autonoma di Bolzano.

Alla luce di questo strumento, Euricse ha rielaborato la struttura del Protocollo di attivazione dei Poli Educativi Territoriali.

Il nuovo schema di accordo è strutturato in due parti:

¹⁶Indica la capacità del Protocollo di garantire adeguata flessibilità alle Parti che lo sottoscrivono, in quanto si impegnano insieme ad attivarsi in un percorso comune sulla base delle proprie capacità e competenze.

- la prima parte ribadisce gli obiettivi generali e gli elementi minimi per la costituzione di un Polo Educativo Territoriale (caratteristiche della governance; elementi essenziali del Polo; durata dell'accordo);
- la seconda parte evidenzia gli esiti della riprogettazione, indicando obiettivi, linee di intervento, azioni ipotizzate e gestione delle risorse e del personale a disposizione del Polo. In particolare, alla luce delle Linee Guida della Provincia, questa parte di Protocollo evidenzia fin da subito le risorse che saranno impiegate direttamente a scuola nell'ambito delle attività del Polo.

La nuova struttura del Protocollo è stata strutturata in questo modo:

Sezione	Contenuto
Premesse	● Basi legalidelProtocollo : ○ articolo 30 dei “Criteri per l’attribuzione di vantaggi economici relativi al servizio giovani per il gruppo linguistico italiano” (Delibera della Giunta provinciale 5 novembre 2024, n. 961), ○ legge provinciale n. 13/1983 ○ legge provinciale n. 9/2015 ● Obiettivi generali del sistema deiPoli EducativiTerritoriali ● Elementi essenziali del Polo Educativo Territoriale
Coordinamento e Cabina di Regia	● Composizione minima della Cabina di Regia ● Funzionamento minimo della Cabina di Regia
Avvio della co-progettazione	● Data di avvio della co-progettazione
Durata del protocollo	● Durata del Protocollo
Contenuti operativi	● Composizione della Cabina di Regia (nomi e ruoli) ● Obiettivo comune del Polo e linee base del Protocollo ● Attività previste, distinguendo tra: ○ <i>Relazione e aggancio</i> ○ <i>Laboratori a scuola</i> ○ <i>Attività extrascolastiche</i> ● Ruolo dell’operatore/dell’operatrice ● Presenza dell’operatore/dell’operatrice a scuola, indicando il numero di ore previste in linea con le Linee Guida PET della Provincia Autonoma di Bolzano ● Risorse e spazi a disposizione ● Staffdell’organizzazionegiovanilemessoadisposizione del PET, indicando lo schema operativo e il numero di ore attribuite a ciascun operatore / ciascuna operatrice nell’ambito del Polo

4. Il “sistema” dei Poli Educativi Territoriali della Provincia Autonoma di Bolzano

4.1 Vision e Mission dei Poli Educativi Territoriali

IPoliEducativiTerritoriali, comeditto, so¹⁷una modalità innovativa di collaborazione pensata per organizzare e supportare le Comunità Educanti in Provincia Autonoma di Bolzano.

L’attivazione dei Poli si regge su un ecosistema di 39 centri e 41 spazi giovanili che, a partire dalla legge provinciale n. 13/1983, costituiscono l’infrastruttura portante del sistema delle Politiche Giovanili provinciali.

Durante la fase di Attivazione, gli istituti scolastici e le organizzazioni coinvolte hanno avuto modo di evidenziare i bisogni più urgenti rilevati nei rispettivi contesti territoriali: questa rilevazione è stata condotta chiedendo alle persone partecipanti di evidenziare quali temi, questioni o problemi sono più ricorrenti nel loro lavoro quotidiano. Il risultato raccolto ha fatto emergere quattro diverse macroaree che possono essere rappresentate in questo modo:

MACRO-AREA	Bisogno mediano
	Supporto alla disabilità e BES
1. INCLUSIONE EDUCATIVA E PRESA IN CARICO DELLE VULNERABILITA'	Competenze di base
	Supporto all'uscita dalla marginalità sociale e da contesti di violenza (verso ragazze e ragazzi)
	Multiculturalismo e plurilinguismo
2. PREVENZIONE DEL DISAGIO GIOVANILE E GESTIONE CONFLITTI	Gestione dei conflitti tra ragazze e ragazzi
	Supporto alle strutture educative per la comprensione e la gestione dei fenomeni di violenza e marginalità sociale
3. INTEGRAZIONE DEL SISTEMA OFFERTA LUDICO-EDUCATIVA, CULTURALE E PER LA SOCIALIZZAZIONE SUL TERRITORIO	Sviluppo della comunità educante
	Offerta ludico-educativa, culturale e per la socializzazione sul territorio
	Rete
	Sostegno alle famiglie e al ruolo educativo delle persone adulte
4. INTEGRAZIONE TRA CRESCITA INDIVIDUALE E RESPONSABILITÀ COLLETTIVA VERSO LA COMUNITÀ	Integrazione tra la crescita individuale (talento e protagonismo giovanile) e la responsabilità collettiva verso il territorio (cura del bene comune e contrasto al degrado)

Per rispondere a queste macroaree, i Poli si fondano su una vision comune: attivare un’ampia alleanza tra agenzie educative nell’ambito della Provincia Autonoma di Bolzano che “agisc[a] come leva di equità, riducendo le disuguaglianze e sostenendo percorsi di

¹⁵Si rimanda al paragrafo 1.3 del presente report per una analisi più puntuale dell’art. 30 dei “Criteri per l’attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano”, norma che regge l’attivazione dei Poli Educativi Territoriali.

crescita più inclusive” andando a configurarsi come “spazio educativo diffuso, in cui l’apprendimento si sviluppa attraverso una pluralità di contesti e di esperienze” (Linee Guida PET, a.s. 2026/2027).

Questa vision si regge su tre approcci comuni a tutti i Poli:

- territorialità, intesa come la capacità della rete che promuove il Polo di aderire al territorio di riferimento e alle comunità che lo abitano. In questo senso, i Poli sono infrastrutture situate e hanno caratteristiche che rispecchiano quelle dei luoghi su cui e per cui si attivano;
 - protagonismo giovanile, laddove i Poli rappresentano uno spazio in cui l’azione delle persone adulte riconosce, valorizza e dà potere alle persone e ai gruppi giovanili coinvolti allo scopo di attivare spazi di espressione accessibili, sicuri e liberi;
 - piena accessibilità, perché la voce di tutte le giovani e tutti i giovani è importante e le azioni messe in campo dal Polo devono essere realizzate superando pregiudizi e rimuovendo ostacoli di ordine economico, culturale e sociale per garantire a tutte e tutti la possibilità di esprimere sé stesso/a, di sentirsi accolto/a e valorizzato/a.

La mission dei Poli è quella di co-progettare una proposta educativa capace di rispondere ai bisogni delle persone giovani (tra i 6 e i 18 anni) presenti sul territorio provinciale, secondo principi di co-responsabilità e continuità educativa.

Questa mission viene portata avanti da ciascun Polo secondo modalità co-progettate dalla rete che promuove il Polo stesso e, laddove possibile, coinvolgendo direttamente le persone giovani che partecipano a queste attività.

In generale, i Poli operano in base ad alcune indicazioni di metodo generali:

- co-progettazione: i Poli fondano la propria collaborazione su una costante azione di co-programmazione e co-progettazione aperta anche alle persone giovani che partecipano alle sue attività;
- partecipazione: ciascun Polo è aperto alla collaborazione di una rete comunitaria ampia (scuole, centri giovanili, associazioni, istituzioni pubbliche e giovani) la cui sinergia rafforza la capacità di risposta ai bisogni emergenti e consolida il senso di comunità che regge il Polo;
- dinamicità: il Polo si sviluppa sulla base di un progetto comune (individuato dal Protocollo che lo attiva) ma ha la capacità di adattarsi in modo dinamico ai cambiamenti del contesto e dei bisogni cui intende rispondere, anche in base alla capacità e alle competenze delle parti che lo promuovono;
- concertazione: il Polo prevede momenti in cui vengono prese decisioni che presuppongono la costruzione di accordi e la composizione di interessi diversi;
- formalizzazione: il Polo è retto da uno strumento formale (il Protocollo), in cui la sottoscrizione è un elemento necessario per la sua costituzione.

4.2 Struttura del monitoraggio sulla sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali

Il monitoraggio sul funzionamento, la governance e le attività messe in campo dai PET durante questa sperimentazione offrono un quadro di elementi comuni, punti di forza e fragilità utile a riflettere sullo sviluppo che questo sistema potrà avere in futuro.

In questo paragrafo verranno affrontati i temi principali emersi dal monitoraggio (per la metodologia, v. sopra al par. 3.2), soffermando l'esame su cinque aspetti oggetto di monitoraggio (struttura; governance; ruolo del personale coinvolto; ingaggio e partecipazione di ragazze e ragazzi; attività realizzate).

Per ciascuno degli ambiti di monitoraggio attenzionati, verranno evidenziati di seguito i principali aspetti rilevanti relativi a:

- elementi ricorrenti e condivisi tra i Poli attivati;
 - punti di forza e di debolezza delle soluzioni adottate;
- opportunità di sviluppo e rafforzamento del modello di collaborazione;
 - rischi e sfide future.

4.3 Modelli di collaborazione

Il percorso di sperimentazione svolto dai Poli Educativi Territoriali ha permesso di verificare e di consolidare un modello di collaborazione pubblico-privata univoco (il Polo Educativo, appunto) basato sull'applicazione dei principi generali della co-programmazione e della co-progettazione allo sviluppo e al rafforzamento di Comunità Educanti.

In questo quadro, come già evidenziato in questo report, il Protocollo di attivazione assume anche le caratteristiche di Patto Educativo e formalizza, dentro un quadro generale comune, alleanze educative situate nei contesti territoriali, sociali e culturali in cui il Polo viene alla luce.

In questo quadro generale, possiamo osservare i Poli attraverso tre diverse lenti di lettura:

- una prima è di tipo organizzativo: la struttura del Polo può essere esaminata osservando il numero di organizzazioni che convergono in questa collaborazione;
- una seconda è di tipo funzionale: i Poli assumono caratteristiche differenti a seconda della tipologia di istituto scolastico (o di istituti scolastici) che sono coinvolti nella collaborazione;
- una terza è di tipo tematico-qualitativo: le attività realizzate da ciascun Polo (ossia le attività co-progettate, decise e realizzate come esito dell'alleanza educativa situata che il Polo formalizza) possono essere ricondotte a schemi uniformi e comuni che fanno nascere "tipologie" di Polo differenti a seconda delle attività che questi mettono in campo.

Poli Educativi con una, due o tre scuole coinvolte (lente organizzativa)

I Poli Educativi Territoriali hanno coinvolto 17 diversi istituti scolastici della Provincia Autonoma di Bolzano in 12 Poli Educativi: in 9 casi (su 12), il Polo si è sviluppato attorno ad un solo istituto scolastico; in 3 casi, sono stati coinvolti due (1 Poli) o tre istituti (2 Poli):

Scuole aderenti	n.	Poli
Con una scuola aderente	9	Polo 2, Polo 3, Polo 4*, Polo 5, Polo 6, Polo 8a, Polo 8b, Polo 9, Polo 11, Polo 12
Con due scuole aderenti	1	Polo 10
Con tre scuole aderenti	2	Polo 1, Polo 7
TOTALE	12	

* Le parti che hanno aderito alla progettazione del Polo 4 non hanno sottoscritto il Protocollo di attivazione e, pertanto, il Polo non è attivo

Questa distribuzione rende evidente come, in questa fase di sperimentazione, sia stato preferito l'abbinamento tra un istituto scolastico e un Centro Giovanile sulla base della comune appartenenza ad un determinato quartiere o contesto territoriale: questa dinamica ha consentito di attivare e rafforzare la relazione di fiducia e co-progettazione tra le parti co-progettanti, secondo una logica paritaria e in una relazione 1-a-1.

Rispetto a questi Poli, occorre evidenziare come in 3 casi (Polo 3, Polo 5, Polo 6) sia stato coinvolto un Istituto Comprensivo o un Polo Scolastico, ossia istituzioni scolastiche che aggregano, sotto un'unica gestione amministrativa e didattica, diversi ordini di scuola che un tempo erano separati.

Inoltre, nel caso dei Poli 8a e 8b, questa duplice sperimentazione nasce come avallata da un unico Protocollo che attivava un Polo unico che coinvolgeva due Centri Giovanili e due Istituti scolastici: tuttavia, fin dalle prime fasi della co-programmazione, queste realtà hanno concordato sulla necessità di mantenere separate le co-progettazioni e la realizzazione delle diverse attività (attivando, dunque, due Poli distinti), limitando la relazione tra tutte le realtà coinvolte a una mera funzione di coordinamento generale.

Per quanto riguarda i tre Poli in cui la rete co-progettante ha coinvolto più istituti scolastici, va osservato come:

- nel caso del Polo 10, le due scuole coinvolte siano entrambe Scuole Professionali che queste condividono la medesima struttura a Bolzano. In questo caso, dunque, il livello di collaborazione tra le scuole era già molto alto prima dell'attivazione del Polo e l'attivazione del Centro Giovani "L'Orizzonte" ha consentito di sviluppare in modo solido la collaborazione tra le parti, anche in virtù della prossimità territoriale tra le scuole e il Centro;
- e in due Poli con tre scuole aderenti:
 - in un caso (Polo 1) gli istituti coinvolti nella progettazione appartenevano allo stesso grado di istruzione, benché con indirizzi differenti tra loro. Le tre scuole sono territorialmente prossime tra loro e prossime al Centro Giovani "Pippo"; nell'altro caso (Polo 7) si tratta dell'unico caso in cui le scuole coinvolte sono di
 - diverso ordine e grado (una Scuola Secondaria di Primo Grado, una Scuola Secondaria di Secondo Grado e un Istituto Professionale): questa collaborazione è stata dettata dall'opportunità di attivare, per la città di

Bressanone, un unico Polo Territoriale attorno alla collaborazione tra l'associazione La Strada - Der Weg e la struttura del Centro Giovani Connection. Questa rete presenta un livello di complessità maggiore che si è riverberata tanto nella gestione della governance del Polo quanto nella realizzazione delle attività proposte.

Poli Educativi e “tipologia” di istituto scolastico coinvolto (lente funzionale)

Da un punto di vista “funzionale”, i Poli Educativi Territoriali hanno coinvolto in modo diverso da territorio a territorio ogni ordine e grado scolastico, dalla Scuola Primaria agli Istituti Professionali, così come rappresentato nella seguente tabella:



Questa variabilità ha consentito di sperimentare e osservare (v. infra) diverse soluzioni tanto per la gestione della governance della rete co-progettante quanto per quel che riguardale modalità di ingaggio e attivazione di ragazze e ragazzi.

Il fatto che ciascun Polo abbia coinvolto istituti scolastici differenti ha portato ad elaborare forme differenti di collaborazione, capaci di adattarsi alle caratteristiche, alle tempistiche e alle modalità di programmazione e azione dei diversi istituti. Schematizzando queste differenze, potremmo distinguere tra:

1. Poli che coinvolgono Scuole Primarie e Istituti Comprensivi

Descrizione	le attività promosse necessitano di una più ampia azione di co-programmazione tra docenti e operatori/operatrici in quanto l'attività di aggancio e la realizzazione di percorsi socio-educativi deve essere integrata maggiormente con le normali attività didattiche ed educative. Questo ha generato, soprattutto per i Poli in cui l'azione ha coinvolto anche bambine e bambini della Scuola Primaria, l'attivazione di una relazione di collaborazione molto stretta tra il/la docente referente e i/le operatori/operatrici socio-culturali del Polo.
Caratteristiche principali	
co-programmazione rafforzata	i Poli che coinvolgono Scuole Primarie e Istituti Comprensivi necessitano di un'azione preventiva di allineamento e programmazione delle attività funzionale sia alla co-esistenza tra la didattica ordinaria e la proposta del Polo sia alla necessità di attivare azioni di aggancio e laboratoriali rivolte a bambini e bambine direttamente negli spazi e negli orari della didattica. In particolare per questi Poli, vista l'età delle persone che partecipano alle attività, è necessario promuovere azioni che si svolgono con interi gruppi-classe, hanno una più stretta continuità didattica con le attività normalmente realizzate e prevedono la compresenza di personale docente e personale del Centro. Per garantire questi aspetti, dunque, è necessario programmare con anticipo e sulla base dei tempi della programmazione ordinaria delle attività didattiche anche le azioni che saranno realizzate dal Polo
integrazione più forte tra intervento educativo e didattica	la proposta educativa e culturale elaborata nell'ambito di questi Poli dialoga in modo più attivo con la didattica, intesa sia come l'insieme delle materie di indirizzo che come la necessità di supportare bambine e bambini a conoscere e frequentare in modo più sereno lo spazio

2. Poli che coinvolgono Scuole Secondarie di Primo Grado

Descrizione	le attività promosse seguono, via via con più forza, i bisogni, le aspettative e i desideri di ragazze e ragazzi, coinvolgendoli/e direttamente nelle azioni di co-progettazione. I Poli che coinvolgono queste scuole fanno i conti con necessità diverse, tipiche della "età di mezzo" che caratterizza i/le giovani che frequentano queste scuole
Caratteristiche principali	
relazione di fiducia e condivisione degli obiettivi tra docente referente e operatori/operatrici	in questi istituti, questa relazione assume un ruolo particolarmente rilevante in quanto, insieme, queste due figure operano in sintonia per rafforzare il ruolo del Polo sia nei confronti del resto del corpo docente sia nei confronti di ragazze e ragazzi (v. infra, al paragrafo relativo al ruolo del/della docente referente);
attivazione e coinvolgimento, secondo logiche peer-to-peer, di ragazzi e ragazze nella progettazione delle attività	questi Poli offrono la possibilità di attivare una diversa partecipazione di ragazze e ragazzi, non sono nello svolgimento delle attività o nella loro co-progettazione ma nell'attivazione di una responsabilità maggiormente condivisa, sia verso altre persone che frequentano la stessa scuola sia, in particolare per gli Istituti Comprensivi, nei confronti di bambine e bambini dell'ultimo anno di Scuola Primaria, in un ruolo di supporto, orientamento e accompagnamento alla transizione da Primaria a Secondaria di Primo

	Grado;
dialogo costante con docenti e Consigli di Classe per la gestione dei percorsi educativi in caso di provvedimenti di sospensione dall'attività didattica	questi Poli hanno generato un dialogo più stretto con il corpo docente e con i Consigli di Classe, spesso veicolato per co-progettare percorsi educativi a fronte di provvedimenti di sospensione. Si tratta di una caratteristica comune e diffusa, che approfondisce ed esplora il ruolo educativo del Polo verso una presa in carico collettiva delle posizioni di fragilità o marginalità presenti a scuola nell'ambito della Cabina di Regia;

3. Poli che coinvolgono Scuole Secondarie di Secondo Grado

Descrizione	le attività promosse si basano su un sempre maggior coinvolgimento di ragazze e ragazzi nella loro co-progettazione e su azioni educative finalizzate all'orientamento alla vita, al rafforzamento delle competenze socio-emotive e allo sviluppo di interessi e abilità complementari a quanto viene svolto durante l'attività scolastica
Caratteristiche principali	
co-progettazione con ragazze e ragazzi	all'aumentare dell'età delle persone coinvolte nel Polo aumenta anche il grado di autonomia, responsabilizzazione e condivisione delle scelte. La co-progettazione di singole attività o dell'intera offerta promossa dal Polo è un tratto comune a tutti i Poli che hanno coinvolto almeno una Scuola Secondaria di Secondo Grado
promozioni di interventi educativi negli spazi e nei tempi scolastici	questi Poli vedono una presenza più "leggera" e meno strutturata dell'operatore/operatrice socio-culturale nel tempo e nello spazio scolastico a fronte di una presenza dedicata ai momenti di pausa e agli spazi non-didattici (corridoi; cortili; spazi ristoro) delle scuole coinvolte;
dialogo costante con docenti e Consigli di Classe per la gestione dei percorsi educativi in caso di provvedimenti di sospensione dall'attività didattica	per gli Istituti Secondari di Secondo Grado questa attività è stata fin da subito una delle caratteristiche fondanti della relazione e dell'aggancio degli istituti scolastici.

Una distinzione “tematica” per i PET (lente tematico-qualitativa)

Infine, adottando una lente di lettura “tematico-qualitativa”, all’esito della sperimentazione svolta questi possono essere raggruppati in quattro *cluster* tematici omogenei:

Poli a “indirizzo sociale”	Si tratta di Poli Educativi le cui attività si integrano con interventi più ampi, già attivati dalla scuola e/o dal Centro, nei confronti della comunità di riferimento allo scopo di supportare ragazzi e ragazze, bambini e bambine che vivono contesti di marginalità sociale o di fragilità personale. Le azioni promosse sono anzitutto finalizzate alla promozione sociale e a sviluppare occasioni di socializzazione e integrazione per ragazze e ragazzi a rischio di dispersione scolastica. I Poli con queste caratteristiche sono: • Polo 10 Bolzano • Polo 12 Merano
Poli a “indirizzo culturale”	Si tratta di Poli che focalizzano la co-progettazione delle proprie attività sull’integrazione tra interventi educativi e azioni o proposte di tipo culturale. Questi Poli integrano, dunque, teatro, cinema, musica e co-produzione di iniziative culturali alle attività educative co-progettate con le scuole, sempre in una logica di continuità educativa tra tempo scolastico e tempo extrascolastico. I Poli con queste caratteristiche sono: • Polo 1 Bolzano • Polo 5 Bolzano • Polo 7 Bressanone • Polo 8b Merano • Polo 11 Merano
Poli a “indirizzo tecnologica”	Si tratta di Poli che attivano azioni pensate per promuovere la conoscenza scientifica e tecnologica, anche attraverso la messa a sistema di infrastrutture come i corner tech. Questi Poli attivano laboratori tecnologici e finalizzati ad aumentare le competenze digitali e scientifiche di ragazze e ragazzi, di bambine e bambini. I Poli con queste caratteristiche sono: • Polo 2 Bolzano • Polo 8a Merano
Poli a “indirizzo comunitaria”	Si tratta di Poli che attivano un insieme di linguaggi e attività finalizzate ad un più ampio coinvolgimento delle comunità territoriali di riferimento e/o che ipotizzano specifiche attività di dialogo tra il Polo e le comunità in cui questi sono inseriti. I Poli con queste caratteristiche sono: • Polo 3 Vipiteno • Polo 6 Bolzano • Polo 9 Salorno

L’analisi di alcuni esempi rilevanti relativi a questa classificazione dei Poli Educativi Territoriali è disponibile all’Allegato 2 al presente report.

Poli Educativi

4.4 Governance dei Poli

La governance di questo sistema è stata affidata, per ciascun Polo, a una Cabina di Regia che coordina i lavori, co-costruisce l'identità del Polo e definisce i confini professionali tra personale scolastico e operatori esterni. La pratica quotidiana ha dimostrato che la presenza degli operatori in spazi scolastici informali, come cortili e corridoi durante la ricreazione, costituisce una strategia vincente per agganciare i giovani in un clima non giudicante e favorire l'emersione dei loro bisogni reali. Parallelamente, l'efficacia dell'intervento è strettamente correlata alla presenza di un docente referente attivo che faciliti l'integrazione dell'operatore esterno nella comunità scolastica.

Da un punto di vista organizzativo, i Poli hanno individuato la necessità di distinguere, fin dalle primissime fasi della co-programmazione, due diversi strumenti di coordinamento:

● Cabina di Regia Generale: si tratta della Cabina di Regia così come delineata dal Protocollo per compiti e funzioni. Questo strumento ha il compito di coordinare le attività del Polo e, soprattutto per i contesti in cui sono stati attivati più istituti scolastici, di promuovere occasioni di confronto e co-progettazione tra i diversi percorsi attivati. Questo strumento è stato attivato, in particolare, per i Poli 7, 8a e 8b (che hanno attivato alcuni incontri comuni ai due Poli) e per il Polo 10. Fanno parte di questa Cabina di Regia:

- il/la dirigente scolastico/a;
- il/la docente referente;
- un/a rappresentante dell'organizzazione giovanile (solitamente con funzioni di coordinamento del Centro Giovani);
- l'operatore/operatrice socio-culturale;
- un/a referente dell'Ufficio Politiche Giovanili;

● Cabina di Regia Operativa: si tratta di una Cabina di Regia con compiti di coordinamento e co-progettazione su specifici temi e/o su specifici ambiti dell'attività del Polo. Questo strumento di coordinamento viene attivato per gestire specifiche attività o interventi e coinvolge unicamente le persone direttamente coinvolte in questa attività (dunque, indicativamente docenti referenti e operatori/operatrici socio-culturali). Se necessario, partecipano a questi incontri anche i/le referenti dell'Ufficio Politiche Giovanili. Nell'ambito delle sue attività, la Cabina di Regia ha il compito di svolgere la mappatura e l'analisi dei bisogni, la co-progettazione delle azioni, il monitoraggio in itinere e la valutazione finale delle attività svolte, a cui seguirà eventuale riprogettazione. Le attività della Cabina di Regia Operativa sono riportate alla Cabina di Regia Generale.

L'evoluzione del ruolo della cabina di regia

Il ruolo della cabina di regia è maturato nel corso della sperimentazione.

Durante la fase di co-progettazione delle attività del Polo, tutte le Cabine sono state attivate attraverso un incontro facilitato e curato da Euricse. Benché siano, nello schema dei Poli Educativi, lo spazio privilegiato del confronto tra le realtà che attivano il Polo, nella prima fase della sperimentazione (tra settembre 2025 e gennaio 2026), questo strumento è stato utilizzato in modo altalenante. In 5 casi (su 12) le Cabine di Regia non sono state

utilizzate fino al mese di marzo per via di difficoltà interne agli enti che compongono il Polo. Le cause principali di questa mancata attivazione sono da ricondurre ad una generale difficoltà nell'individuazione di un operatore o di una operatrice dedicata da parte delle organizzazioni di Terzo Settore coinvolte e/o negli effetti del turn-over di personale docente e dirigenti nelle scuole, che ha necessitato di una finestra di adattamento (in particolare nei casi in cui è subentrato/a un/a dirigente scolastico/a non precedentemente coinvolta, per altri istituti, nel processo di attivazione dei Poli).

Nei casi in cui è stata attivata in modo tempestivo (7 su 12), la cabina di regia è stata fin da subito uno spazio collaborativo di produzione di senso comune attorno al significato e al ruolo del Polo Educativo per il proprio contesto territoriale e sociale di riferimento.

In questo spazio, Centri Giovani e scuole hanno discusso e preso decisioni in merito a:

1. gli esiti delle attività di ascolto e raccolta di desideri/bisogni da parte di ragazze/i e bambini/e
2. la definizione di priorità strategiche e il coordinamento generale delle azioni del Polo;
3. le dinamiche osservate durante lo svolgimento delle attività del Polo;
4. le difficoltà riscontrate nello svolgimento delle attività del Polo;
5. gli ostacoli logistici o burocratici emersi;
6. le relazioni interne al Polo allo scopo di superare le diffidenze iniziali;
7. i risultati raggiunti durante le diverse attività.

Questi Poli hanno utilizzato con maggiore intensità lo strumento della Cabina di Regia nei primi mesi di attività, proprio per la necessità di definire la progettazione delle singole azioni del Polo, “rallentando” nel suo utilizzo nella seconda fase (da marzo in poi).

Durante la sperimentazione, le difficoltà riscontrate nei mesi iniziali sono state progressivamente superate e le cabine di regia sono diventate un punto di riferimento stabile per la quasi totalità dei Poli. Questo elemento si può rintracciare anche nella progressione relativa al numero di cabine di regia realizzate e mappate durante il monitoraggio, così come evidenziato in questa tabella:

	Oggetto	Tipologia / intensità	maggio	aprile	marzo	febbraio	gennaio
1	Cabine di regia	n. di cabine realizzate	12	9	4	9	13
		n. di Poli che hanno attivato cabina di regia	12	8	4	7	7
2	Persone incontrate durante le cabine di regia	Operatori / operatrici PET	14	9	4	7	9
		Coordinatori / coordinatrici	12	7	4	7	7
		Centro	13	7	5	7	9
		Dirigenti scolastici/scolastiche	16	10	6	13	8
		Docenti referenti	5	0	3	3	1
		Referenti enti Terzo Settore					

L'atteggiamento generale adottato nelle Cabine di Regia è stato collaborativo, pragmatico e orientato alla risoluzione dei bisogni concreti all'interno della comunità interessata da ciascun Polo. Permangono, esternamente alla cabina di regia, alcune difficoltà nel superare una generale diffidenza da parte di alcune componenti del corpo docente in diversi contesti.

Partecipazione delle scuole alle attività del Polo

La partecipazione del personale scolastico alle attività del Polo si è concentrata nelle figure dei e delle dirigenti scolastici/scolastiche e dei/delle docenti referenti per i Poli (v. *infra*, per un approfondimento).

Per gli Istituti scolastici in cui, a settembre 2025, sono stati/e nominati/e nuovi/e dirigenti scolastici/scolastiche, questo strumento ha impiegato più tempo a consolidarsi, dovendo adattarsi ai fisiologici tempi di adattamento del nuovo personale nelle diverse scuole. Questo rallentamento si è manifestato in una generale difficoltà a convocare le cabine di regia nel periodo tra settembre e gennaio e in un conseguente stallo nella microprogettazione delle attività.

Una volta superata questa fase di allineamento, questo strumento ha avuto un duplice ruolo:

- da una parte, è stata la sede in cui è stata portata avanti la microprogettazione delle attività nell'ambito del Polo;
- dall'altra, ha avuto il compito di chiarire e declinare i diversi compiti e ruoli delle persone coinvolte, in modo tale da consolidare il Polo quale modello di collaborazione, in dialogo ma separato da singole progettualità già attive a scuola (in particolare, rispetto a quelle attivate nell'ambito dei programmi del Fondo Sociale Europeo).

Partecipazione dei Centri Giovani alle attività del Polo

I Centri Giovani sono partner strategici fondamentali per l'attivazione e il mantenimento del Polo, sia perché già asset fondamentale del sistema di Politiche Giovanili (condividendone quindi obiettivi e linguaggi) sia perché individuano l'operatore/operatrice socio-culturale che assolve una funzione fondamentale di coordinamento tra scuole e Centri.

I Centri hanno assunto un ruolo centrale in particolare durante la fase di realizzazione delle attività co-progettate dal Polo in quanto, nello schema dell'art. 30, garantiscono la continuità educativa, accogliendo stabilmente i ragazzi nelle ore pomeridiane ma offrono anche soluzioni stabili a fronte della difficoltà delle scuole di garantire spazi adeguati per le attività laboratoriali da svolgere a scuola.

Vanno osservate differenze tra i Poli Educativi che hanno visto l'attivazione di organizzazioni di Terzo Settore responsabili di diversi Centri Giovani in Provincia e quelli in cui le organizzazioni coinvolte sono legate ad un unico Centro:

- nel primo caso, queste organizzazioni offrono opportunità uniche di dialogo e contaminazione tra esperienze territoriali diverse, generando uno scambio virtuoso di pratiche e soluzioni, a fronte di ostacoli comuni. Tuttavia, per queste organizzazioni si può osservare anche una maggiore complessità di attivazione, dovuta alle

dimensioni dell'ente di riferimento: per diversi Poli (Polo 1, Polo 2, Polo 3, Polo 5 e Polo 7) è stata osservata una certa difficoltà a dare il via alle attività del Polo. In alcuni casi (Polo 1 e 7) questa difficoltà è da attribuire alla complessità della rete co-progettante; in altri casi (Polo 2 e 3) è coincisa con la difficoltà ad attivare il team di operatori/operatrici socio-culturali; nel caso del Polo n. 5, l'avvio delle attività è slittata a causa della trasformazione della rete co-progettante (come descritto in precedenza);

- nel secondo caso, è possibile evidenziare come l'estrema prossimità territoriale tra l'organizzazione di Terzo Settore e le comunità territoriali in cui il Polo è stato attivato rappresenti un punto di forza in quanto porta con sé una maggiore condivisione della vision comune al singolo Polo, una più forte conoscenza delle dinamiche che attraversano il territorio e una più forte adesione alle attività promosse dal Polo.

Modalità di coordinamento e comunicazioni informali

Durante il percorso di sperimentazione, le modalità di comunicazione interne al Polo e tra il Polo e l'Ufficio Politiche Giovanili si sono trasformate e sono state rese, via via, più efficienti. In generale, accanto alle forme più codificate di coordinamento (Cabine di Regia e spazi digitali condivisi) la dimensione di dialogo "informale" tra le parti ha caratterizzato tutto il percorso di sperimentazione.

Questo elemento ha portato con sé alcuni elementi di forza e alcune disfunzioni che meritano di essere approfondite:

Punti di forza della comunicazione informale	Punti di debolezza della comunicazione informale
Favorisce una presa di decisione più rapida (su questioni operative)	Nasconde alcuni processi decisionali
Garantisce velocità nello scambio di informazioni	Rende più circoscritta la circolazione di informazioni (anche rilevanti)
Supporta la crescita della fiducia tra le persone attive nel Polo, in quanto consente scambi meno formali e più costanti	Invade spazi personali/professionali non necessariamente dedicati all'attività del Polo

Il monitoraggio svolto da Euricse ha evidenziato che i Poli hanno utilizzato, in particolare nel confronto con l'Ufficio Politiche Giovanili, 8 diverse modalità di confronto informale:

	Descrizione
Telefonate / Call	si tratta di strumenti di raccordo rapido e informale, secondo una dinamica 1-a-1, utilizzato per affrontare questioni di rapida risoluzione (ad es.: problemi legati alla logistica) e/o problemi o emergenze che necessitano di un intervento immediato
WhatsApp	si tratta di uno strumento di aggiornamento e raccordo informale, attivabile

	sia in modalità 1-a-1 che coinvolgendo un gruppo più ampio di persone. La sua funzione è legata, in particolare, all'aggiornamento sulle attività e/o al raccordo rapido rispetto alla programmazione di incontri e riunioni più strutturate
Scambi mail	si tratta di uno strumento di raccordo formale, con cui vengono condivise le informazioni più importanti, le convocazioni delle cabine di regia, gli ordini del giorno e i materiali formativi e informativi tra tutte le persone che compongono la Cabina di Regia e/o che collaborano con il Polo
Incontri in presenza	si tratta di una modalità di confronto e coordinamento più strutturata che prevede l'incontro tra singole componenti della Cabina di Regia e/o con funzionarie dell'Ufficio Politiche Giovanili per affrontare specifici temi o questioni
Presenza a scuola	si tratta del confronto con le docenti referenti e il resto del personale scolastico che nasce dalla presenza dell'operatore/operatrice socio-culturale a scuola
Scambi informali / Confronti post-riunione	si tratta di occasioni diverse (incontri casuali; confronti a margine della partecipazione a iniziative o eventi; confronti 1-a-1 su specifici temi a margine di incontri formali convocati) di scambio di informazioni in momenti non specificamente finalizzati a questo scopo
Calendari condivisi	si tratta dello strumento principale per coordinare le attività del Polo. È il primo passo per la costruzione di uno spazio digitale condiviso in cui condividere appuntamenti, documenti e informazioni

Come si evince dalla tabella, se nelle prime fasi l'attivazione di queste forme di contatto informale si è attestata su livelli più elevati (tra le 3 e le 5 volte al mese da parte di 11 Poli su 12), con il passare del tempo questa forma di comunicazione si è attestata su una media di 1-2 contatti al mese.

	maggio	aprile	marzo	febbraio	gennaio
bassa (0-1)	0	4	7	6	0
bassa-media (1-2)	12	0	2	0	1
media (3-5)	0	8	3	3	2
media-alta (5-7)	0	0	0	3	5
alta (oltre 7)	0	0	0	0	4

Frequenza nell'attivazione di forme di contatto informale (n. di attivazioni medie/mese per n. di Poli)

Inoltre, durante la sperimentazione è stato osservato una progressiva trasformazione nelle modalità di interazione all'interno della cabina di regia: se, nelle fasi iniziali, ciascun Polo ha avuto bisogno di attivare molte interlocuzioni informali e parallele alle cabine di regia (a indicare la necessità di trovare occasioni aggiuntive in cui specificare la linea adottata, approfondire gli accordi e/o rafforzare il legame di fiducia tra le soggettività coinvolte), al

progredire della sperimentazione è corrisposta una minore attivazione di questi strumenti a beneficio di forme più strutturate di dialogo tra il personale e gli enti coinvolti. Le modalità di coordinamento interne ai Poli si sono rafforzate e codificate per tutti i Poli: ciascuno, in ogni caso, ha elaborato sistemi di comunicazione e scambio delle informazioni propri, in cui il ruolo della Cabina di Regia è stato via via riconosciuto e consolidato e i canali di contatto informali sono diventati uno strumento di integrazione del coordinamento e non l'unica via utilizzata.

4.5 Ruolo del personale attivo nell'ambito del Polo

All'interno delle Cabine di Regia, è emerso con particolare evidenza fin dalle prime fasi della sperimentazione come la relazione tra docenti referenti e operatori/operatrici socio-culturali abbia attivato per buona parte dei Poli una relazione particolare, anche diversa da quella codificata nel protocollo.

Questo binomio ha dato forma a delle piccole "équipe operative" che collaborano in modo integrato per analizzare, valutare, prendere decisioni e realizzare interventi socio-culturali ed educativi verso ragazze e ragazzi, bambini e bambine, coinvolti/e nelle attività del Polo. Osservando più nel dettaglio queste due figure, i paragrafi che seguono riassumono le caratteristiche principali emerse durante il monitoraggio.

Il ruolo di operatori e operatrici socio-culturali

Il ruolo dell'operatore o dell'operatrice socio-culturale è stato uno dei primi esiti della co-progettazione dei Poli Educativi Territoriali. Si tratta di un/una professionista individuato/a dai Centri Giovani / dalle organizzazioni del Terzo Settore per cui operano nell'ambito del Polo Educativo Territoriale, con comprovata esperienza nel campo dell'educazione che si adopera, nel contesto di ciascun Polo, a:

- garantire la tenuta della rete aderente, agendo una fondamentale funzione di raccordo quotidiano tra la scuola e il centro giovani;
- co-progettare (con tutte le parti coinvolte) le attività educative, sociali e aggregative coerenti con gli obiettivi del Protocollo che disciplina il Polo Educativo Territoriale stesso;
- attivare i laboratori e le attività co-progettate, anche coinvolgendo il personale docente e/o figure esperte esterne al Polo;
- facilitare il passaggio alle attività extrascolastiche.

Nel farlo, l'operatore/operatrice socio-culturale non porta soluzioni preconfezionate ma facilita processi con la rete che lo/la attiva e le persone giovani coinvolte dal Polo per generare proposte che abbiano un legame forte con i bisogni e i desideri delle comunità di riferimento. Mantiene un equilibrio delicato tra competenze tecniche e relazionali, sa quando guidare e quando seguire, quando intervenire e quando ritirarsi.

Conosce il linguaggio e l'organizzazione dell'istituzione scolastica, sa riconoscere e attivare il potenziale educativo delle ragazze e dei ragazzi. e' un progettista che legge i desideri e i bisogni e prova a catalizzare e co-costruire con tutti gli attori territoriali.

Ad un anno dalla definizione di questo ruolo, il monitoraggio realizzato offre un quadro di luci e ombre rispetto al suo sviluppo:



Tra i principali punti di forza spicca l'adozione di una postura marcatamente educativa e non giudicante da parte di operatori e operatrici che favorisce la nascita di relazioni autorevoli e simmetriche con ragazze e ragazzi, secondo uno schema diverso rispetto a quello che spesso nasce nei contesti scolastici.

Questo elemento, unito ad una presenza solida e costante e alla capacità di queste figure di agire con flessibilità all'interno di équipes multidisciplinari, ha fatto sì che operatori e operatrici agissero come un fondamentale "ruolo-ponte" e di mediazione all'interno del

Educatività tra Centri Giovani e scuole sia all'interno dell'alleanza scuola/ragazzi/e/famiglie/territorio. Questa funzione è stata facilitata dalla creazione (più o meno guidata a seconda dei contesti) di "zone franche" di dialogo tra persone adulte e ragazze/i in cui è stata disinnescata l'ansia da prestazione che spesso accompagna le relazioni in ambito scolastico.

L'efficacia dell'azione condotta da operatori e operatrici ha beneficiato dello sforzo comune a tutte le parti che hanno animato i Poli Educativi finalizzato ad adottare linguaggi condivisi e sintonizzati tanto con le culture giovanili quanto tra ruoli e funzioni differenti.

~~Quella~~ In questo senso, l'inserimento di una funzione specifica come dell'operatore/operatrice socio-culturale all'interno dello schema dei Poli Educativi offre profonde opportunità di innovazione.

Anzitutto, per poter garantire l'operatività di una infrastruttura collaborativa è fondamentale individuare una o più persone che si dedichino al suo mantenimento. In questo senso, il profilo professionale di questi operatori e operatrici può evolvere e rafforzarsi in questa direzione, accompagnando e coordinando il lavoro delle Cabine di Regia dei Poli con una funzione terza e intermedia tra scuole e Centri Giovani.

La presenza e il rafforzamento di questo ruolo consente di consolidare la co-progettazione tra scuole e Terzo Settore, di coinvolgere maggiormente il corpo docente anche in contesti neutri e informali e di presidiare l'aggancio nei momenti meno strutturati per intercettare le persone giovani più isolate.

Per concretizzare queste prospettive, è necessario ottenere piena legittimazione istituzionale di questo ruolo tramite l'inserimento nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), stimolare la co-responsabilizzazione tra persone adulte superando la logica della delega e calibrare le azioni del Polo e di queste figure sia la replicabilità sia l'adattabilità ai mutevoli bisogni dei territori.

Infine, è necessario garantire continuità al ruolo e alla funzione di operatori e operatrici dedicate ai Poli: come evidenziato in questo paragrafo, una infrastruttura collaborativa è più della somma dei servizi che la animano e ha necessità di essere presa in carico e mantenuta con risorse specificamente dedicate e che siano in grado di promuovere un suo sviluppo coordinato e coerente nel corso del tempo.

In altre parole, è necessario rinnovare l'impegno da parte di tutte le organizzazioni coinvolte per affrontare le cause profonde del disallineamento oggi esistente tra domanda e offerta di lavoro sociale, una condizione che "sembra generare una situazione nella quale il cd. *lato corto* del mercato è quello della offerta" (Musella, Verde, 2024). Oggi, infatti, la domanda di lavoro esiste ma (anche per le ragioni già riportate in precedenza) non trova soddisfazione adeguata. Il tema è molto ampio e chiama in causa molteplici livelli (organizzativo; economico; funzionale; formativo; gestionale). L'esperienza dei Poli

Educativi, nel suo piccolo, ha mostrato quanto questo tema sia oggi fondamentale per garantire servizi e sistemi di welfare all'altezza delle necessità e dei bisogni delle persone.

In definitiva, il ruolo dell'operatore/operatrice socio-culturale nei Poli Educativi Territoriali è molto cambiato in questa sperimentazione e ha ricevuto, via via, una sempre più forte legittimazione e riconoscimento sia da parte del corpo docente che da parte di studenti e studentesse.

A quanto emerso dall'analisi svolta durante le stand-up, va connesso un discorso più ampio rispetto al ruolo di personale del Terzo Settore nel contesto scolastico e didattico. In questa direzione, tre sono le principali questioni ancora aperte e con cui i Poli dovranno confrontarsi in futuro:

- l'aumento costante di figure esterne negli spazi scolastici ha determinato effetti diretti sulla fluidità e sulla struttura della didattica, con reazioni di parziale chiusura da parte del corpo docente (specie per le scuole di ordine e grado superiori), che vive questa presenza come "competitiva" rispetto alla necessità di svolgere la didattica ordinaria;
- una generale confusione circa le mansioni e i ruoli del personale esterno derivante dalla compresenza di progettualità e percorsi così come dal fatto che, molto spesso e soprattutto in contesti territoriali più piccoli o periferici, le stesse persone sono state incaricate di svolgere ruoli differenti nella stessa scuola;
- un diffuso "disallineamento culturale" tra personale degli enti del Terzo Settore e corpo docente, soprattutto per quanto riguarda il personale non direttamente coinvolto nelle attività del Polo. In particolare, le scuole hanno manifestato la necessità di avere a disposizione personale che si occupi di supportare la didattica/divisione del mandato dei Poli stessi.

Il ruolo dei e delle docenti referenti

Fin dalle prime fasi della co-programmazione dei Poli Educativi, gli istituti scolastici coinvolti hanno scelto di individuare, internamente, un/a docente referente per le attività del Polo.

Per scegliere questo docente, ciascun istituto ha scelto secondo le proprie necessità organizzative ma, complessivamente, sempre tra queste figure già individuate:

- docente vicario/a: si tratta di un/una insegnante che sostituisce il/la Dirigente Scolastico/a in caso di assenza o impedimento. È una nomina di fiducia, gestisce l'organizzazione quotidiana della scuola, presiede riunioni e cura i rapporti con le famiglie e il personale;
- docente referente per studenti/studentesse BES: si tratta di un/una insegnante nominato/a dal/la Dirigente Scolastico con il compito di facilitare l'inclusione, supportare i Consigli di Classe e raccordarsi con le famiglie e i servizi socio-sanitari territoriali;
- docente referente per l'orientamento: si tratta di un/una insegnante incaricato/a dal/la Dirigente Scolastico e che si occupa di accompagnare e guidare studenti e studentesse nelle scelte per il proprio percorso scolastico e di vita. Questa figura, in particolare, è presente negli Istituti Scolastici Secondari di Secondo Grado: in questi

casi, accompagna le scelte post-diploma (scelte universitarie o inserimento nel mondo del lavoro) e gestisce i rapporti con il territorio e le università.

La figura del docente referente ha assunto un ruolo-chiave nell'ecosistema dei Poli in quanto si propone come punto di raccordo chiaro e formalmente identificato all'interno della scuola per quanto riguarda il corretto funzionamento dei Poli. Questa identificazione consente di:

- dare al resto del corpo docente un punto di riferimento chiaro per richiedere chiarimenti, avanzare proposte, manifestare problemi o perplessità;
- accompagnare il ruolo dell'operatore/operatrice socio-culturale allo scopo di aumentare la legittimazione e la continuità relazionale di questa nuova figura e dei Poli Educativi all'interno delle dinamiche scolastiche.

Le persone incaricate hanno mostrato, fin dalle primissime fasi della sperimentazione, un'attitudine positiva, caratterizzata da una forte propensione alla collaborazione, al dialogo e alla co-progettazione con il resto della Cabina di Regia del Polo.

Dal monitoraggio svolto, emerge un certo "isolamento" di questa figura nel contesto scolastico: questa difficoltà è connessa alla diffidenza (diffusa nei contesti scolastici) verso l'aumento costante di nuove proposte e progetti che interessano le scuole e che aumentano sia la complessità organizzativa interna a queste strutture sia il carico di lavoro generale per il corpo docente, interferendo (almeno nella prospettiva di parte di questo) con il normale svolgimento della didattica ordinaria.

Questo isolamento determina la mancanza di feedback complessivi e strutturati sull'andamento dei percorsi promossi nell'ambito del Polo e una potenziale carenza di coordinamento sia tra le attività che si svolgono nell'ambito del medesimo istituto sia tra istituti diversi dello stesso territorio.

Un terzo elemento di criticità emerso durante la sperimentazione riguarda una generale precarietà istituzionale derivante tanto dall'ampio turn-over che caratterizza gli istituti scolastici (che interrompe la continuità organizzativa ed educativa dei progetti) quanto dall'assenza di un pieno e formale riconoscimento istituzionale di questo ruolo che, come detto in precedenza, spesso convive con altre funzioni assunte dal personale scolastico (che si aggiungono, in generale, al ruolo "di base" dei e delle insegnanti).

La centralità del ruolo del/la docente referente apre a possibili sviluppi ulteriori:

- una maggiore istituzionalizzazione di questo ruolo può portare sempre di più a far evolvere i Poli Educativi secondo una logica di co-progettazione pienamente paritaria tra istituti scolastici e Centri Giovani, strutturando così reti stabili, con personale dedicato per le funzioni di co-programmazione e co-progettazione delle attività educative e culturali;
- il ruolo del/la docente referente può agire come leva per un maggior coinvolgimento del personale didattico sia nella realizzazione delle attività nell'ambito della scuola sia al di fuori del contesto scolastico, strutturando sempre più alleanze educative che prendano in considerazione il ruolo di queste persone a 360° come adulti/e di riferimento all'interno della propria comunità (in una logica di co-responsabilità educativa);

- la figura del/la docente referente offre una garanzia di continuità nel tempo dell'azione del Polo, soprattutto laddove il personale incaricato di questo ruolo rimane lo stesso nel corso del tempo e con una funzione più chiaramente identificata (anche in termini di riconoscimento da parte del sistema scolastico provinciale).

Questo ruolo si caratterizza in modo diverso a seconda dell'ordine e del grado di scuola in cui viene attivato:

Scuole primaria e Istituti Comprensivi	Emerge la centralità della collaborazione professionale tra docente referente e operatori/operatrici socio-culturali. La necessità di attivare una più forte azione di programmazione porta il/la docente referente e l'operatore/operatrice socio-culturale a collaborare tanto nelle fasi di programmazione, appunto, quanto in quelle di realizzazione delle attività (sia per garantire efficaci cicli di feedback rispetto al modo in cui queste vengono svolte, sia per coordinare l'azione con il resto del corpo docente).
Scuole Secondarie di Primo e Secondo Grado	Emerge in diversi Poli la necessità di attribuire alla figura del/della docente referente un particolare ruolo di "ambasciatore/trice del Polo" nei confronti del resto del corpo docente. Questa funzione, per quanto riguarda le Scuole Secondarie di Primo Grado, assolve a due scopi: • da una parte, accompagna la presenza dell'operatore/operatrice socio-culturale e supporta l'integrazione tra le attività del Polo e quelle già presenti all'interno degli istituti scolastici (siano esse derivanti dalla didattica ordinaria o da progettualità attive); • dall'altra, promuove il Polo Educativo Territoriale quale possibile riorganizzazione del rapporto tra attività scolastiche ed extrascolastiche, interagendo direttamente con colleghi e colleghe allo scopo di rendere evidente la differenza tra questa proposta e le progettualità già attive all'interno dei diversi istituti

4.6 Ingaggio e partecipazione di ragazzi e ragazze

Una prima panoramica relativa alla partecipazione di ragazzi e ragazze alle attività del Polo è stata raccolta attraverso un questionario di monitoraggio rivolto ad operatori e operatrici dei Poli e finalizzato a raccogliere informazioni e dati riferiti alle attività svolte dal Polo.

Questo questionario è stato somministrato da Euricse a operatori e operatrici socio-culturali attivate dai Poli Educativi Territoriali tra la fine di gennaio e il 31 marzo 2026.

I dati raccolti offrono una primo e del tutto provvisorio orientamento circa l'insieme di indicatori di risultato elaborati per questa sperimentazione e offre una prima struttura per analizzare gli effetti del percorso svolto e delle infrastrutture attivate nei diversi territori coinvolti.

In particolare, il questionario ha evidenziato come durante questa prima fase di sperimentazione i Poli Educativi Territoriali abbiano ingaggiato e incontrato, complessivamente, 1745 ragazze e ragazzi.

La maggior parte (1415) sono state ingaggiate a scuola, attraverso una delle numerose attività svolte dagli operatori e dalle operatrici dei Poli. Una parte minoritaria è stata

ingaggiata durante attività svolte direttamente al Centro Giovani (283) oppure durante attività svolte sul territorio (47 ragazze e ragazzi) dagli stessi operatori e operatrici del Polo.

Rispetto ai dati raccolti, è necessario evidenziare due aspetti:

- la sperimentazione dei Poli Educativi Territoriali è incorsa in importanti ritardi e rallentamenti dovuti, come evidenziato già in precedenza, a condizioni di contesto come, ad esempio, l'avvicendamento di dirigenti scolastiche e dirigenti scolastici negli Istituti coinvolti oppure la difficoltà di reperimento di personale qualificato da parte dei Centri per attivare la figura dell'operatore/operatrice socio-culturale del Polo. A causa di questi ritardi, i dati raccolti nella finestra di monitoraggio hanno una loro utilità ancorché siano del tutto parziali e non restituiscano un quadro esaustivo delle attività svolte;
- ciascun Polo ha attivato modalità di ingaggio su misura per il proprio contesto e questa diversità ha generato dati disomogenei e che necessitano di una lettura calata in ciascun contesto.

In generale, durante la sperimentazione ragazze e ragazzi non hanno mai partecipato alle Cabine di Regia dei Poli: il loro contributo, in termini di co-progettazione, si è concentrato su specifiche attività e/o progetti e non ha riguardato l'impianto complessivo del Polo Educativo Territoriale. Questa evidenza può essere l'esito di molteplici fattori a seconda del singolo caso:

- la volatilità dell'ingaggio di ragazze e ragazzi che rappresenta, come detto, un elemento strutturale che comporta una certa difficoltà nell'allineamento di linguaggi, aspettative e bisogni tra una struttura organica complessa come quella del Polo e la singola attivazione di ragazze e ragazzi;
- la natura sperimentale di questa prima attivazione dei Poli: in diversi casi, già nelle fasi di monitoraggio e (in modo più strutturato) durante la riprogettazione, è emersa la volontà di finalizzare azioni di ingaggio per i prossimi anni finalizzate a rafforzare il senso di appartenenza e il ruolo peer-to-peer di ragazzi e ragazze che, durante questo primo anno, hanno partecipato alle attività del Polo;
- la struttura del Polo e la tipologia di scuole coinvolte, laddove i Poli con maggiore complessità o che coinvolgono scuole di ordine inferiore potenzialmente sono più propense ad un'attivazione mirata e circostanziata di ragazze e ragazzi;
- la propensione del Polo a trasferire competenze e responsabilità all'intera Comunità Educatrice, coinvolgendo ragazze e ragazzi, famiglie e altri enti del territorio nella definizione delle linee strategiche e di sviluppo del Polo.

Modalità e stili di ingaggio sperimentati dai Poli

La presenza di operatori e operatrici nello spazio scolastico e il consolidamento degli spazi di relazione informale durante le pause didattiche rappresentano una prassi consolidata e diffusa tra i diversi Poli, particolarmente efficace per intercettare i bisogni e agganciare ragazze e ragazzi verso le attività del Polo, con particolare attenzione verso le persone più fragili che prediligono un clima libero e non giudicante per entrare in relazione (clima che, spesso, viene meno all'interno dello spazio didattico e dell'aula).

In modo più strutturato, diversi Poli hanno attivato una vera e propria "Pausa Attiva" quale spazio riconoscibile di relazione con gli operatori e le operatrici: ciascuno ha modulato questo spazio in modo differente, a seconda delle risorse a disposizione e, soprattutto, dei bisogni e delle necessità di ragazze e ragazzi, bambini e bambine.

In particolare, per le Scuole Secondarie di Primo Grado, queste Pause necessitano di essere maggiormente strutturate e codificate, dando a ragazzi e ragazze attività specifiche da abitare. Per le Scuole Secondarie di Secondo Grado, invece, spazi liberi dove la relazione possa svilupparsi in modo paritario, con pochi schemi predefiniti, facilitano l'attivazione di ragazze e ragazzi.

Questa strategia, utilizzata quotidianamente da diversi Poli, permette di costruire relazioni stabili con decine di studenti (fino a 40-60 ragazzi/e).

Accanto alla Pausa Attiva sono diffuse tra diversi Poli anche altre quattro modalità di aggancio:

1. la presentazione formale delle attività del Polo ai gruppi-classe, spesso intermedie da una relazione più strutturata con i Consigli di classe e, soprattutto, con i e le rappresentanti degli alunni di questo tipo di attività). (Questa modalità è stata utilizzata in diversi Polo (ad esempio il Polo 7 e il Polo 11) per generare una maggiore diffusione tra le classi;

2. la somministrazione di questionari per raccogliere interessi e desideri, soprattutto allo scopo di attivare gruppi di co-progettazione e attività "su misura" per gli interessi di ragazze e ragazzi (ad esempio: Polo 3, Polo 11, Polo 12). Gli esiti di questi questionari sono stati discussi in Cabina di Regia e hanno retto l'attivazione diretta di attività laboratoriali proposte a ragazzi e ragazze (Polo 3 e Polo 12) o la progettazione di vere e proprie attività di gruppo paritarie tra ragazzi e ragazze per elaborare i laboratori o le attività scelte (Polo 3 e Polo 11).

3. la sperimentazione di attività laboratoriali durante l'orario di lezione, come primo assaggio dell'attività del Polo: questa modalità è stata sperimentata soprattutto con le Scuole Primarie e con le prime classi delle Scuole Secondarie di Primo Grado (ad esempio: Polo 2, Polo 5, Polo 6 e Polo 7). Le attività che hanno generato un maggiore coinvolgimento da parte di ragazzi e ragazze sono quelle legate al movimento (ad esempio, laboratori teatrali) o alla manualità (ad esempio, laboratori tecnologici o orti didattici);

4. l'attivazione di piccoli gruppi o singole persone, anche su indicazione del Consiglio di classe a fronte di particolari situazioni di fragilità e per generare gruppi di piccole dimensioni che potessero essere anche efficaci spazi di socializzazione tra pari (ad esempio: Polo 8a; Polo 9).

Queste diverse modalità di ingaggio sono state strutturate per far fronte alla necessità di coinvolgere in modo più efficace ragazze e ragazzi (ad esempio, per il Polo 12, a fronte di una prima attivazione informale, la Cabina di Regia del Polo ha valutato come più efficace un approccio interamente laboratoriale, proponendo attività strutturate attraverso la presenza dell'operatrice a scuola) oppure per rispondere specifiche scelte e indirizzi delle diverse scuole coinvolte (come, ad esempio, nel caso del Polo 7 in cui, almeno per una

delle scuole coinvolte, la presenza dell'operatore/operatrice era vincolata a specifici momenti laboratoriali / di presentazione istituzionalizzata delle attività).

Partecipazione di ragazzi e ragazze alle attività

Le prime fasi della sperimentazione dei Poli sono state caratterizzate da una costante e diffusa attività di co-progettazione delle singole iniziative e attività progettuali da parte del personale dei diversi Poli. Questa attività si è svolta sia all'interno delle Cabine di Regia, allineando bisogni, necessità e approcci delle scuole e dei Centri Giovani coinvolti, sia con il coinvolgimento diretto di ragazzi e ragazze, veicolato attraverso diversi strumenti e attività.

La partecipazione di ragazzi e ragazze può essere

schematizzata riprendendo la scala della partecipazione elaborata da Arnstein (1969) e declinata da Hart (1992) con un focus specifico sulla partecipazione di bambini e bambine, ragazze e ragazzi.

Nel caso dei Poli (ma più in generale, per quanto riguarda i processi partecipativi), i diversi gradi di partecipazione individuati convivono all'interno delle dinamiche di un singolo progetto (nel nostro caso, di un singolo Polo) generando costanti interazioni tra loro e una conseguente fluidità nella partecipazione di singole ragazze e singoli ragazzi alle attività.

Questi diversi gradi di partecipazione, nel caso dei Poli Educativi Territoriali, possono essere schematizzati in questo modo:

Grado di partecipazione	Descrizione dell'approccio, degli strumenti e delle modalità attivate dai Poli
Informazione	Si tratta del livello minimo di partecipazione che viene attivato in tutti i Poli. Consiste nella diffusione di informazioni e notizie rispetto alle attività promosse e realizzate e avviene attraverso tutte le attività di relazione e aggancio attivate dal Polo nei confronti di ragazze e ragazzi (v. paragrafo precedente).
Consultazione	Le progettualità attivate nell'ambito del Polo vengono definite e gestite dall'operatore/operatrice socio-culturale, dal personale della scuola e del Centro ma ragazzi e ragazze hanno un ruolo centrale, comprendono il processo entro il quale sono inserite/i e le loro scelte vengono trattate seriamente. La consultazione avviene tradizionalmente attraverso strumenti (questionari, raccolte cartacee, scambi informali) finalizzati a raccogliere desideri, bisogni e aspettative di ragazze e ragazzi. Questi strumenti vengono impiegati per mappare il clima percepito dalla comunità scolastica, gli interessi e i bisogni degli studenti, al fine di co-progettare i prossimi interventi. Questa pratica, molto diffusa tra i Poli (è stata attivata in modo strutturato in

	6 casi su 12) produce risultati che: • in generale, orientano attivamente la fase di progettazione e definizione delle attività da parte del personale attivato nel singolo Polo; • in 1 caso, attivano gruppi di co-progettazione che coinvolgono direttamente ragazze e ragazzi per l'intero impianto delle attività del Polo: questi gruppi sono seguiti dall'operatore/operatrice socio-culturale e la loro attività è costantemente supervisionata da adulti/e responsabili ma il gruppo assume, nel corso del tempo, una sempre maggiore autonomia nella gestione delle attività; • in 3 casi, vengono attivate specifiche attività co-progettate interamente con il coinvolgimento di ragazze e ragazzi in base ai risultati emersi dall'azione di consultazione (es. scelta dei laboratori, gestione del budget cucina, riqualificazione corridoi)
Condivisione	Le progettualità promosse vengono progettate con un coinvolgimento attivo di ragazze e ragazzi, in particolare per quanto riguarda i processi decisionali su specifiche attività. Questo livello di coinvolgimento e partecipazione ha portato alla definizione di percorsi di peer-tutoring tra ragazze e ragazzi e/o alla creazione di gruppi di volontari/e stabili (in 4 Poli su 12) anche in connessione con altre progettualità attive sul territorio della Provincia Autonoma di Bolzano (es.: il progetto "Gialloni").
Co-progettazione	La progettazione delle attività è interamente condivisa con gruppi di ragazze e ragazzi che collaborano a tutte le fasi di ideazione, realizzazione e monitoraggio. Il coinvolgimento di queste persone è pieno e il ruolo dell'operatore/operatrice socio-culturale è quello di fornire strumenti per aumentare, durante la realizzazione delle attività, il grado di autonomia, consapevolezza e responsabilità del gruppo coinvolto. La Cabina di Regia rimane lo spazio decisionale principale del Polo ma, per quanto riguarda le attività, attiva un rapporto di fiducia e delega nei confronti dei gruppi co-progettanti e/o li coinvolge direttamente in parte delle proprie attività.

La partecipazione di ragazzi e ragazze alle attività del Polo è segnata da una forte frammentazione e incertezza, che rende estremamente difficile il coinvolgimento in progetti a lungo termine o strutturati. Questi elementi sono in linea con quanto emerge costantemente a livello nazionale ed europeo¹⁸.

Le presenze risultano imprevedibili e altalenanti sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, con un'utenza che spesso si limita ai e alle giovani già attivi/e o più connessi. Per diversi Poli pesano ostacoli logistici e organizzativi, tra cui:

¹⁸Per approfondire il tema si rinvia, per un inquadramento generale, a ASVIS, 2024; Caltabiano, Vitale, Zucca, 2024; Culotta, 2024; per approfondimenti: Andorlini, 2025; Fondazione CRC, 2025; Barca, Manicardi, Perrini, 2026; Barca, Manicardi, 2026.

- la distanza geografica del Centro dalle scuole, condizione che rende più complicata la partecipazione soprattutto per le classi di età più basse (6-14 anni);
- la carenza di operatori e operatrici sul territorio, che implica uno sforzo organizzativo importante da parte delle organizzazioni del Terzo Settore coinvolte (v., *supra* al paragrafo relativo al ruolo di operatori e operatrici socio-culturali nei Poli Educativi);
- il tempo ridotto a disposizione di ragazze e ragazzi determinato da orari scolastici prolungati e dalla sovrapposizione con altre attività preesistenti.

Infine, la partecipazione di alcuni gruppi di ragazzi e ragazze è scoraggiata a causa di barriere culturali e/o linguistiche: in 2 Poli su 12 sono state attivate azioni dirette finalizzate al rafforzamento delle competenze linguistiche di ragazze e ragazzi e un Polo in particolare ha sperimentato un format finalizzato a coinvolgere in modo più strutturato le ragazze appartenenti a particolari gruppi culturali allo scopo di favorire la relazione tra pari.

Partecipazione continuativa alle attività del Polo

La percentuale di ragazzi e ragazze che hanno partecipato in modo continuativo alle attività del Polo sono relative ad alunni e alunne della Scuola Primaria e delle Scuole Secondarie di I Grado sebbene il maggior numero di ragazzi e ragazze ad essere entrate in contatto con i PET sia riferito a Istituti Secondari di Secondo Grado.

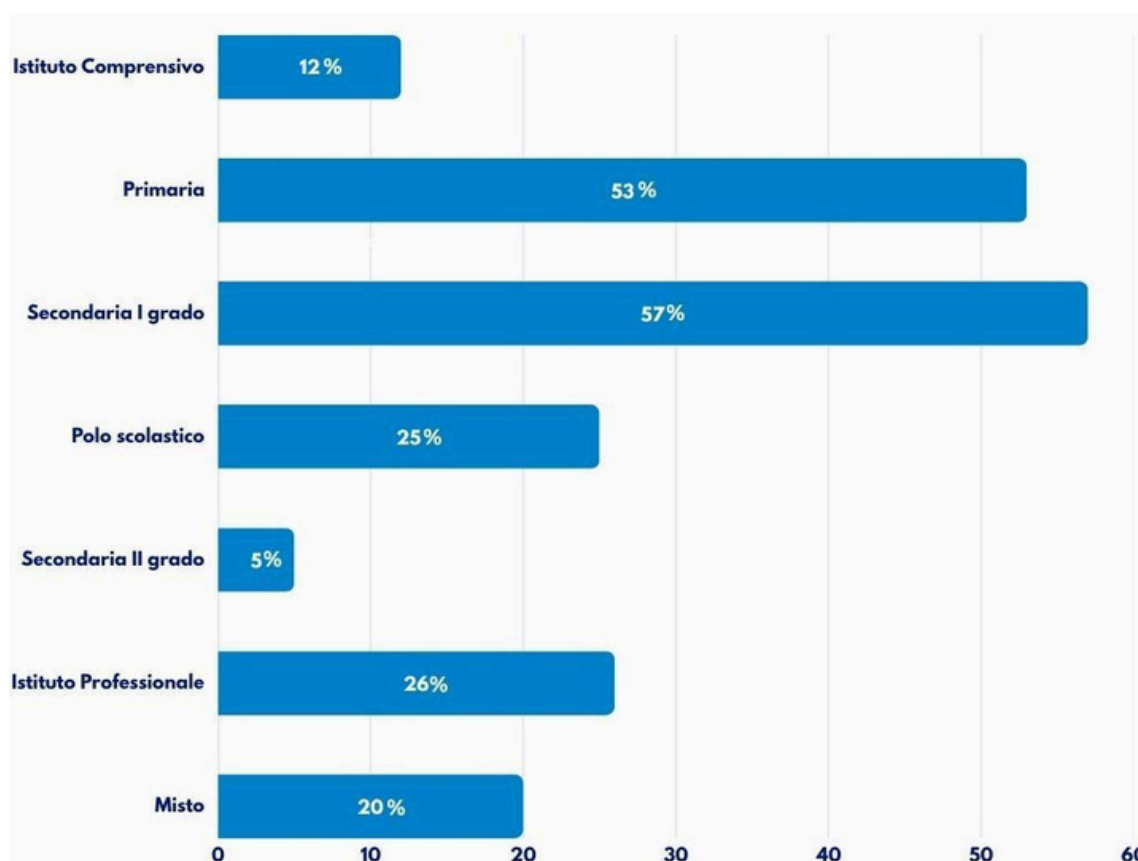


Grafico 6 - % di partecipanti continuativi (almeno 2 volte nell'arco dell'anno) sul totale di ingaggiati, suddivisi per tipologia di Istituto Scolastico¹⁹

¹⁹ Con l'etichetta "Misto" si fa riferimento a due particolari Poli Educativi Territoriali (il Polo 1 e il Polo 7) che sono stati attivati con più scuole diverse tra loro per ordine e/o grado e non aggregate sotto un'unica gestione

Il Grafico 6 evidenzia come gli alunni e le alunne delle Scuole Primarie e delle Scuole Secondarie di Primo Grado siano le persone che hanno frequentato in modo continuativo²⁰ le attività promosse dai Poli Educativi. Questa apparente contraddizione trova una duplice spiegazione emersa, in particolar modo, durante la plenaria di retrospettiva svoltasi a fine marzo 2026:

- da una parte, le attività proposte alla Scuola Primaria e alla Scuola Secondaria di Primo Grado sono, per la maggior parte, attività “accompagnate”, ossia in cui alunni e alunne partecipano in virtù della frequenza ordinaria alle attività didattiche o in stretta connessione con esse. La proposta del Polo, dunque, accompagna bambini e bambine, ragazzi e ragazze a frequentare il Centro già durante l’orario scolastico e questa attivazione promuove una più forte adesione alle attività anche al di fuori di esso;
- dall’altra, i ragazzi e le ragazze che frequentano gli Istituti Secondari di Secondo Grado (siano essi Licei, Istituti Tecnici o Istituti Professionali) hanno un’agenda settimanale già molto intensa e aggravata, in molti casi, dalle normali dinamiche di pendolarismo verso le città principali per poter frequentare questi Istituti. Questo determina un maggior grado di “abbandono” delle attività del Polo, che saranno quindi frequentate da chi ha una maggiore motivazione e/o più risorse a disposizione per poter scegliere di partecipare.

4.7 Andamento delle attività

Le attività dei Poli Educativi Territoriali registrano un andamento complessivamente positivo e un forte gradimento da parte di studenti/studentesse e famiglie, configurandosi come un motore centrale del modello educativo dei Poli.

Un ruolo vitale (come visto anche in precedenza) è rivestito dalle "pause attive" e dai momenti informali durante gli intervalli scolastici, consolidati come prassi fondamentale per intercettare quotidianamente ragazzi e ragazze, con particolare attenzione alle persone più fragili o marginalizzate, in un clima non giudicante, orizzontale e accogliente. Queste attività costituiscono un “gancio relazionale” e traino per la frequenza delle attività pomeridiane, sbloccando un dialogo orizzontale tra studenti/studentesse e persone adulte coinvolte nel Polo.

Una panoramica delle attività promosse dai Poli

I Poli mettono in campo proposte “su misura” dei territori in cui si realizzano: da una parte, si distinguono per la progettazione di attività modellate sulle attitudini e gli interessi di ragazzi e ragazze e formati focalizzati su temi specifici come la cittadinanza e le scienze (v.

supra rispetto alle dinamiche della co-progettazione delle attività).

Dall’altra, i Poli promuovono un approccio “situato” ma contemporaneamente capace di rimanere connesso ad un modello territoriale sovraordinato: questo “strabismo”

amministrativa e didattica (come nei casi di Istituti Comprensivi e Poli Scolastici). In questi casi, le Scuole coinvolte sono: due Istituti Tecnici e un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore (nel caso del Polo 1); una Scuola Secondaria di Primo Grado, un Istituto di Istruzione Secondaria Superiore e un Istituto Professionale (nel caso del Polo 7).

²⁰ Con “presenza continuativa” viene indicato il numero di ragazzi e ragazze che partecipano almeno 2 volte ad attività del Polo nell’arco dell’anno.

progettuale ha determinato la fortuna di questo modello in quanto offre la possibilità a tutti i Poli, tanto quelli in cui partecipano organizzazioni aventi carattere provinciale, tanto quelli in cui le organizzazioni di Terzo Settore sono più localizzate, di conoscere lo sviluppo degli altri contesti territoriali e ibridare le proprie proposte con suggerimenti, soluzioni e spunti che emergono da questi.

Questo approccio ha prodotto alcune “buone pratiche” che sono descritte in modo più dettagliato all’Allegato 3.

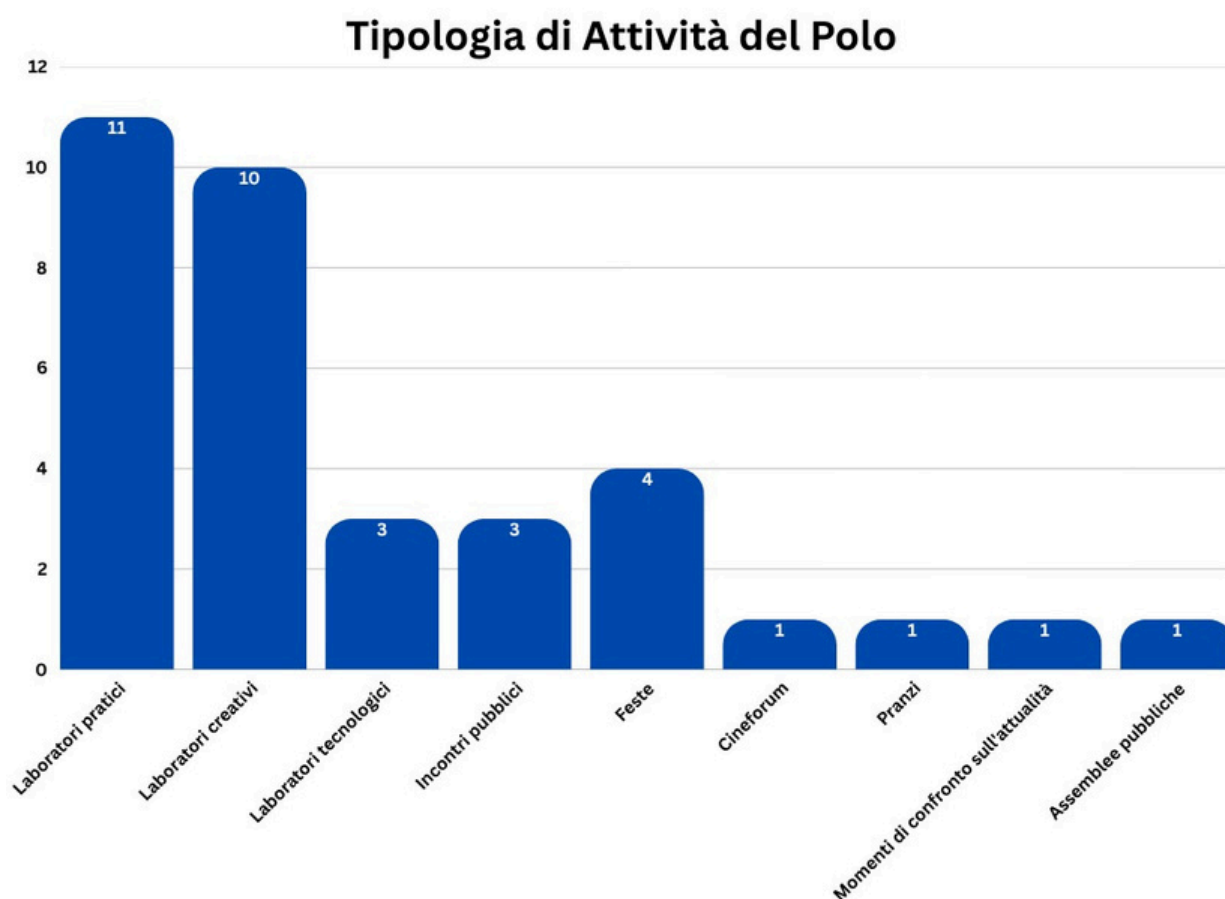


Grafico 7 - Tipologia di attività promosse per n. di Poli

Tra le iniziative di maggior successo spiccano i laboratori pratici ed espressivi (in particolare la cucina, la musica rap/trap, gli scacchi, il videomaking e i workshop tecnologici): in linea generale, le attività promosse si sono concentrate sullo sviluppo di competenze trasversali e socio-emotive e hanno portato all'emersione di format consolidati comuni ai vari Poli. Queste attività, spesso strutturate in piccoli gruppi, registrano un forte gradimento da parte di studenti/studentesse e famiglie, rivelandosi un canale privilegiato di aggancio educativo e inclusione per ragazzi e ragazze più fragili o soggetti/e a sanzioni disciplinari.

Nonostante l'ottima partecipazione pomeridiana, i Poli segnalano una difficoltà nell'integrare il progetto con la didattica mattutina, che (nella configurazione prevista dall'art. 30) funge solo da "assaggio" rispetto al consolidamento pomeridiano. Le attività promosse sono state co-progettate sia nell'ambito della Cabina di Regia (dove sono state condivisi obiettivi pedagogici e compiti interni al Polo) sia coinvolgendo direttamente ragazze e ragazzi (v. *supra* rispetto alla partecipazione di ragazzi e ragazze).

In generale, le attività proposte sono state promosse mantenendo alcune attenzioni:

- continuità educativa e relazionale: le attività sono state progettate in modo da favorire un approccio educativo univoco e lo sviluppo di relazioni sane dentro e fuori dal contesto scolastico;
- capacità di adattamento e flessibilità: le attività sono state realizzate tenendo in costante considerazione eventuali mutamenti negli interessi o nei bisogni di ragazze e ragazzi;
- postura non giudicante e accogliente: il ruolo delle persone adulte coinvolte nelle attività (siano esse interne al Polo o esperti/e esterni/e) ha garantito un'attenzione particolare rispetto alle relazioni tra ragazze e ragazzi e alle loro necessità piuttosto che al raggiungimento delle prestazioni previste. In concreto, la postura del personale coinvolto è sempre stata finalizzata ad accogliere le necessità di ragazzi e ragazze e porre l'attenzione alla cura delle relazioni piuttosto che allo svolgimento del laboratorio fine a sé stesso.

Molto diffusa e apprezzata dai dirigenti è anche l'accoglienza e la gestione educativa degli studenti e delle studentesse soggette a provvedimento di sospensione dall'attività didattica. Questa attività ha caratterizzato molti Poli durante questo primo anno di sperimentazione e ha offerto percorsi educativi individualizzati o di gruppo pensati per trasformare il periodo di allontanamento dalle lezioni in un'opportunità di crescita e riflessione personale. Attraverso azioni riparative, attività di volontariato, supporto allo studio e laboratori specifici, ragazzi e ragazze vengono affiancati dagli operatori e dalle operatrici di Polo in un processo che, in alcuni casi, ha previsto anche una restituzione formale all'istituzione scolastica o addirittura al gruppo-classe di provenienza.

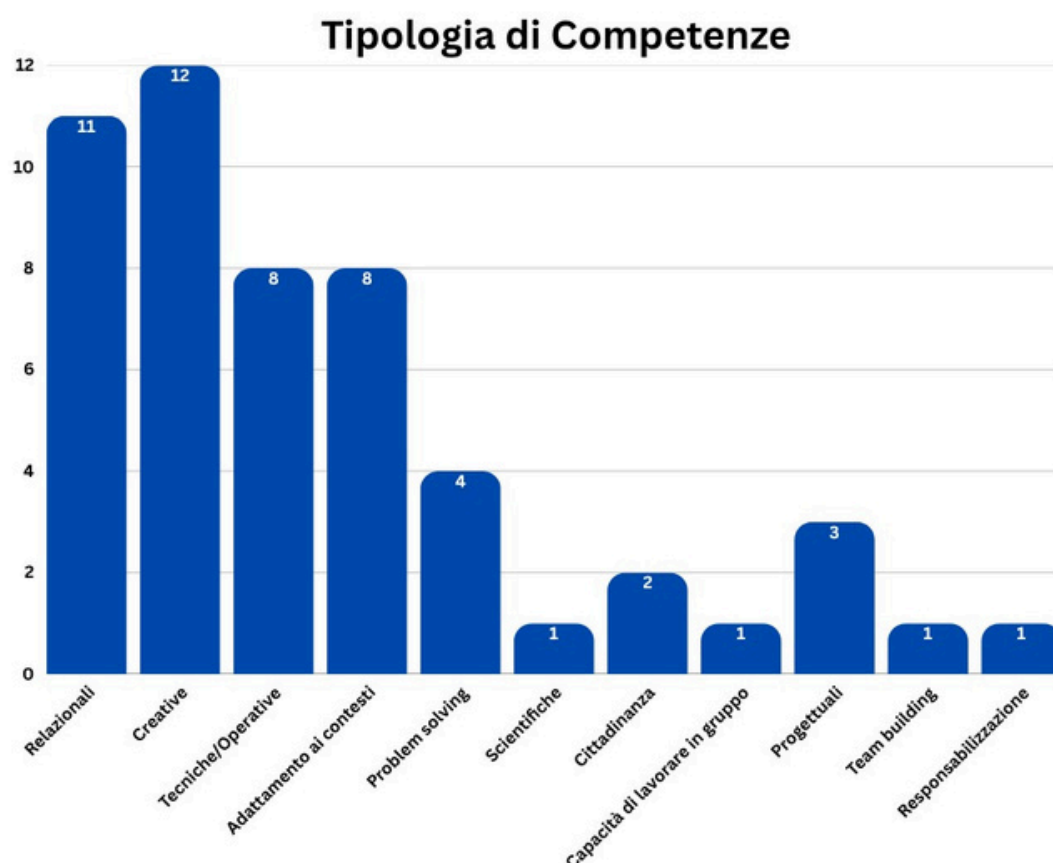
Si tratta di un servizio prezioso e fortemente apprezzato dai dirigenti scolastici, che tuttavia porta con sé una sfida aperta: la complessa co-progettazione, l'ospitalità e la gestione quotidiana di questi percorsi richiedono un investimento massiccio di tempo ed energie, rischiando talvolta di sovraccaricare gli operatori e di assorbire fin troppe risorse interne ai Centri. Queste difficoltà hanno avuto due conseguenze:

- da una parte, in diversi casi questi percorsi hanno monopolizzato l'azione e le risorse del Polo, con effetti negativi sulla possibilità di promuovere le attività previste dalla co-progettazione originale;
- dall'altra, la richiesta di attivazione ha portato l'Ufficio Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Bolzano a sviluppare una progettualità autonoma e distinta dai Poli Educativi per quanto riguarda, in particolare, le Scuole Secondarie di Secondo Grado e le Scuole Professionali. Questo progetto si chiama "Pit-Stop" e consiste in una piattaforma unificata per la progettazione e l'erogazione di percorsi educativi a fronte di provvedimenti di sospensione dall'attività didattica e dedicata a studenti e studentesse delle Scuole Secondarie di Secondo Grado.

Lo sviluppo di competenze nell'ambito dei Poli

IPoli Educativi hannolavorato, inmodo diverso daterritorio aterritorio, sulle competenze trasversali e socio-emotive²¹ di ragazze e ragazzi, bambini e bambine che hanno partecipato alle loro attività.

Sebbene un bilancio definitivo rispetto ai risultati raggiunti sia prematuro, la sperimentazione svolta offre alcune indicazioni significative circa l'impatto potenziale delle attività realizzate dai Poli Educativi.



Rispetto all'insieme delle competenze su cui i Poli si sono concentrati, emergono sei diverse famiglie di competenze:

²¹Ossia l'insieme delle "caratteristiche individuali che si manifestano in modelli coerenti di pensieri, emozioni e comportamenti, che possono trasformarsi nel corso della vita e influenzare il raggiungimento di traguardi risultati importanti nella biografia" (Cavaletto, 2024; in senso analogo Steponavičius, Gress-Wright, Linzarini, 2023). Il ruolo di questo tipo di competenza è oggi al centro di una riflessione a carattere internazionale (OCSE, 2023; OCSE 2024) e di interventi legislativi a livello nazionale (l. 9 febbraio 2025, n. 22). Come prescritto all'art. 4 di questa legge, a marzo 2026 è stato pubblicato dal Ministero dell'Istruzione un avviso pubblico finalizzato a promuovere "una sperimentazione nazionale, a decorrere dall'a.s. 2025/26, finalizzata all'introduzione delle competenze non cognitive e trasversali nei percorsi scolastici".

Competenze relazionali	Problem solving e adattamento	Competenze di cittadinanza	Competenze creative	Competenze scientifiche	Competenze pratiche e manuali
I/Le minori coinvolti/e imparano a comunicare le proprie idee, ad ascoltare gli altri, a gestire le emozioni negative e a risolvere i conflitti in modo costruttivo. Il costante lavoro di squadra permette loro di allenare la capacità di cooperare, rispettare i compagni di team, accogliere opinioni diverse, dividersi i compiti e condividere sia i successi sia gli errori comuni. In definitiva, emergono segnali incoraggianti rispetto alla qualità delle relazioni all'interno della scuola (tra pari e con le persone adulte di riferimento) e alla partecipazione attiva e alla frequentazione delle lezioni.	Le attività proposte hanno supportato ragazze e ragazzia sviluppare flessibilità e capacità di cambiare approccio a seconda del contesto. Pratiche come il brainstorming favoriscono il confronto reciproco, insegnando a sostenere le proprie tesi ma anche a saper rinunciare a qualcosa quando la situazione lo richiede. Nei Poli in cui ragazze e ragazzi sono state/i coinvolte/i direttamente nella co-progettazione delle attività hanno potuto affrontare un problema, cercando di migliorare i punti deboli dell'azione/progetto, ponendosi domande e coinvolgendo le altre persone nella definizione di soluzioni.	Le attività proposte dal Polo hanno portato ragazze e ragazzia sviluppare un insieme di abilità relazionali, organizzative e di adattamento attraverso lo sviluppo di laboratori di cittadinanza, la scoperta di passioni, lo sviluppo del senso critico e l'assunzione di responsabilità reali nella gestione di spazi e attività comuni. Le attività laboratoriali abitano bambini/e e ragazzi/e a sentirsi parte integrante di una comunità, portandoli a comprenderne le regole e ad accettare reciprocamente diritti e doveri. Infine, portano a sviluppare senso di responsabilità verso le proprie scelte e verso le altre persone.	I laboratori stimolano il pensiero critico, la curiosità e la capacità di esplorare differenti campi del sapere attraverso la condivisione di progetti e idee originali. I percorsi espressivi e artistici promossi nell'ambito dei Poli (che spaziano dal teatro alla musica alle arti figurative) aiuta i ragazzi e le ragazze a scoprire passioni e attitudini personali che potrebbero orientare con maggiore consapevolezza la scelta del loro futuro percorso scolastico e di vita.	L'apprendimento delle scienze nei Poli Educativi è basato sull'osservazione dei fatti, la formulazione di ipotesi e l'interazione diretta con esperimenti o tecnologie. Questo approccio è finalizzato a democratizzare l'accesso alle discipline STEAM superando il tradizionale divario di genere che caratterizza queste materie e promuovendo progettualità e iniziative finalizzate a rimuovere ostacoli di ordine economico e sociale	I laboratori pratici (come cucina, murali, fotografia e musica) potenziano le capacità manuali e abilità tecniche concrete di ragazze e ragazzi. Queste attività non vanno considerate come "passatempo", ma come dispositivi pedagogici di aggancio e orientamento vocazionale. Per molti/e ragazzi e ragazze che vivono con frustrazione il percorso scolastico, infatti, il successo in un'attività manuale o tecnica rappresenta un'iniezione di autostima fondamentale che può orientare in modo diverso il loro percorso di vita.

I limiti delle attività promosse dai Poli

Moltissimi limiti strutturali, organizzativi e relazionali interni a ciascun Polo sono legati alla natura sperimentale di questa collaborazione e, pertanto, saranno superati come conseguenza del loro consolidamento.

Dal punto di vista strutturale e organizzativo, pesa la carenza di spazi dedicati a relazioni più orizzontali all'interno delle scuole: questo primo tema è stato in parte superato rafforzando la presenza di operatori/operatrici durante le pause scolastiche, nei corridoi o nei cortili delle scuole ma, in molti casi, ha portato ad attivare azioni dedicate a definire "angoli dei Poli" o spazi specifici durante la riprogettazione.

Il monitoraggio ha evidenziato una generale mancanza di chiarezza iniziale sulle azioni da implementare e il rischio di offrire proposte monotematiche: questi elementi sono stati progressivamente sciolti durante la sperimentazione e hanno portato, nella fase di riprogettazione, a strutturare in modo più chiaro il mandato e l'orientamento dei Poli (v.

supra la classificazione tematica dei PET attivati).

Infine, sul fronte relazionale, la mancanza di chiarezza iniziale rispetto alle azioni e al ruolo del Polo si è rispecchiata in una debole condivisione di format e obiettivi educativi con il corpo docente, al di là delle persone più direttamente coinvolte.

5. Il futuro dei Poli Educativi Territoriali in Provincia di Bolzano

5.1 Condizioni abilitanti per l'attivazione dei Poli Educativi Territoriali

I Poli Educativi Territoriali, come ampiamente illustrato in questo report, costituiscono una delle possibili forme di istituzionalizzazione delle Comunità Educanti.

A differenza di altre ipotesi, i Poli si propongono di dotare le agenzie educative di un territorio di una infrastruttura collaborativa di riferimento che, contemporaneamente, offre uno schema per l'attivazione di Comunità Educanti e una comunità più ampia capace di mettere a valore comune pratiche ed esperienze particolari in un sistema (provinciale) integrato.

Questa infrastruttura è stata costruita attorno ai principi e agli strumenti della co-programmazione e co-progettazione (in linea con l'art. 55 del d.lgs. n. 117/2017) e nasce radicata in un ecosistema normativo e amministrativo locale chiaro.

Approcci e regole condivise

La collaborazione è una forma di interazione tra persone o enti fondata su tre aspetti fondamentali: la condivisione di obiettivi, la messa in comune delle risorse e la costituzione di un rapporto che sia fondato sulla fiducia reciproca ancor prima che su un documento formale che lo definisca (Euricse, I, 2023).

Questi tre elementi evidenziano una prima condizione abilitante alla definizione di un Polo Educativo Territoriale: la predisposizione alla collaborazione da parte degli enti che decidono di dare vita a questa infrastruttura.

Si tratta di un aspetto immateriale, difficile da definire. Tuttavia, se la condivisione di obiettivi e la disponibilità a mettere in comune le proprie risorse costituiscono elementi operativi più "concreti", la fiducia va considerata "come *sine qua non* della collaborazione" in quanto "senza fiducia non si può instaurare alcun rapporto collaborativo che di principio richiede di dividere sempre con altri i rischi del lavoro comune" (Euricse, II, 2023).

La fiducia ha bisogno di un contesto in cui poter sorgere, maturare e crescere tra le organizzazioni e tra le persone che le rappresentano. Questi contesti possono essere favoriti attraverso la condivisione di regole comuni: si tratta di un elemento concreto che sostiene la predisposizione alla collaborazione in quanto chiarisce le aspettative di chi decide di confluire all'interno di una rete e orienta il lavoro comune.

Nel caso dei Poli Educativi, queste regole sono nate dallo stimolo delle realtà aderenti e sono le seguenti:

1. Conoscere e prendersi cura delle risorse del Polo, dedicando tempo e attenzione alla ricognizione, condivisione e utilizzo degli spazi di disposizione delle Parti che sottoscrivono il Protocollo, definendo insieme le caratteristiche necessarie per svolgere al meglio le attività collaborative.
2. Definire ruoli e responsabilità con chiarezza stabilendo fin dall'inizio chi fa cosa, quando e come, rispettando le competenze di ciascuno e mantenendo rapporti paritetici basati su coerenza, responsabilità e consapevolezza.

3. Condividere traguardi graduali, comuni e misurabili insieme a strategie condivise per il loro raggiungimento.
4. Utilizzare strumenti e modalità di lavoro condivise secondo quanto deciso dalle Parti di comune accordo in modo da garantire una comunicazione uniforme e coerenza nell'azione collettiva.
5. Gestire i tempi con rispetto e puntualità, stabilendo tempistiche chiare, evitando (per quanto possibile) sovrapposizioni, garantendo la massima puntualità e dedicando il tempo necessario per riflettere sui processi in corso.
6. Praticare la reciprocità nei rapporti di collaborazione all'interno del Polo Educativo in modo equilibrato e riconoscendo il valore del contributo di ciascun membro del team nelle diverse strutture organizzative interne al Polo (cabine di regia; gruppi operativi;...).
7. Comunicare in modo trasparente e tempestivo informazioni e aggiornamenti utili prima di prendere decisioni.
8. Garantire presenza attiva e partecipazione anche individuando modalità organizzative interne agli enti che sottoscrivono il Protocollo in modo da contribuire attivamente al lavoro del gruppo.
9. Mantenere apertura al cambiamento affrontando le novità o gli imprevisti con curiosità, fiducia e flessibilità a rimodulare le strategie del Polo Educativo.
10. Implementare sistemi di feedback costruttivo allo scopo di creare e utilizzare strumenti per monitorare l'andamento delle attività del Polo Educativo per favorire un costante e onesto apprendimento.

Queste regole comuni sono state ulteriormente approfondite ed evolute attraverso il confronto e la partecipazione delle soggettività che hanno dato vita ai Poli Educativi. Questo lavoro di sintesi e perfezionamento ha portato a condensare cinque consigli pratici per attivare un Polo Educativo Territoriale:



Un modello di collaborazione unico e adattivo

Persostenere un'infrastruttura collaborativa complessa come quella dei Poli Educativi Territoriali è necessario lo sviluppo di un modello di collaborazione unico e condiviso tra territori differenti: questo aspetto, infatti, rende i Poli una infrastruttura territoriale di riferimento per lo sviluppo di Comunità Educanti e non un esercizio limitato a livello locale e/o ad una specifica collaborazione tra una o più scuole e uno o più Centri Giovani.

Il modello dei Poli fissa elementi minimi condivisi verso i quali le parti che decidono di aderire a questo sistema e attivare un Polo Educativo devono impegnarsi e consente un'applicazione "situata", ossia pensata per garantire la possibilità a ciascun Polo di attivare strumenti e modalità operative più in linea con le proprie caratteristiche soggettive e quelle del contesto entro il quale viene attivato. Questo modello si configura a partire da tre caratteristiche di base:

1. si configura come un'infrastruttura permanente di dialogo tra le realtà che operano a livello locale e un sistema provinciale dei Poli Educativi coordinato dall'Ufficio Politiche Giovanili e dalla Intendenza Scolastica;
2. promuove uno schema operativo fondato su agende collaborative, ossia su "linee di governo del welfare che incentivano le reti, le interazioni orizzontali e la costruzione di progetti comuni che coinvolgono più attori anche appartenenti a settori di intervento diversi" (Euricse, I, 2023);
3. mette in campo uno spazio di confronto permanente tra istituti scolastici e organizzazioni del Terzo Settore (a partire da quelle che gestiscono Centri Giovani sul territorio). Questo "spazio" si declina operativamente in modo diverso a seconda del contesto ma mantiene una sua forma minima, ossia quella delle Cabine di Regia così come identificate dai Protocolli di attivazione dei Poli Educativi.

Operativamente, i Poli hanno portato ad emersione alcune indicazioni che possono facilitare una "buona collaborazione" e che contribuiscono a definire una "check-list" collaborativa utile anche ai fini della replicabilità di questo impianto:

Agende collaborative	☐ Pianificare incontri in modo regolare (uno al mese) ☐ Condividere un calendario con tutte le persone che vi partecipano ☐ Inviare promemoria (anche automatici) prima degli incontri prestabiliti
Consigli per una buona riunione	☐ Costruire in modo condiviso l'ordine del giorno (ad es. con un file condiviso e una data di scadenza per compilarlo) ☐ Definire i ruoli e distribuire la responsabilità (chi condivide la riunione, chi facilita, chi prende appunti, chi tiene il tempo,...)
Sistema informativo digitale	☐ Creare uno spazio digitale condiviso ☐ Definire e attivare canali di comunicazione secondo modalità di utilizzo chiare, concordate e condivise

Spazio di confronto tra scuola e Centro	☐ Allestire spazi fisici accoglienti e efficaci per realizzare le riunioni ☐ Costruire momenti di incontro o spazi prestabiliti per il confronto tra l'operatore/operatrice del Polo e docenti referenti ☐ Condividere gli spazi della scuola e del Centro per le riunioni delle Cabine di Regia in modo da visitare e conoscere entrambe le strutture
Infrastruttura permanente di dialogo	☐ Attivare momenti dedicati all'aggiornamento e al monitoraggio insieme all'UPG ☐ Utilizzare strumenti di condivisione e dialogo elaborati dall'UPG e dall'Intendenza Scolastica per favorire il confronto tra i diversi Poli

5.2 Tre visioni trasformative per i Poli Educativi Territoriali

I Poli Educativi offrono l'occasione di dare forma ad un'alleanza educativa stabile tra agenzie educative pubbliche e private che coesistono su uno stesso territorio. Per farlo è necessario abbandonare la logica delle singole progettualità per abbracciare un approccio più complesso e sistemico, fondato sull'attivazione e la manutenzione di processi di co-programmazione e co-progettazione stabili e duraturi.

I Poli Educativi come spazio di programmazione dell'alleanza educativa

È essenziale che questo approccio venga agganciato alle modalità di programmazione interne ai singoli enti (come, ad esempio, ai Piani Triennali dell'Offerta Formativa elaborati dalle scuole) e che, nel corso del tempo, vada a offrire una cornice di riferimento unica per le progettualità che si muovono in ambito scolastico: i Poli, da questo punto di vista, non si pongono in "competizione" con altre progettualità ma offrono un quadro comune di riferimento alla collaborazione tra istituzioni scolastiche, enti pubblici locali territoriali e organizzazioni del Terzo Settore, capace di orientare non solo lo svolgimento delle attività ma anche la pianificazione economica, l'individuazione e la messa a disposizione di risorse e, più in generale, l'integrazione tra interventi in materia di politiche giovanili e altri ambiti (politiche educative; politiche sociali; politiche economiche) che interessano la vita e lo sviluppo delle Comunità Educanti.

I Poli Educativi come spazio di analisi dei bisogni ed elaborazione di soluzioni

I Poli Educativi consentono *anche* di lavorare più specificamente su singole progettualità o iniziative elaborate "su misura" per ciascun contesto di riferimento: questa azione di progettazione più puntuale si colloca dentro questo schema di co-programmazione/co-progettazione.

I Poli, dunque, possono diventare sempre di più uno spazio collaborativo di raccolta e analisi dei bisogni e di elaborazione di soluzioni "sitate" nel contesto che vivono e che

contribuiscono ad animare. Questa natura “duale” dei Poli (strategica e operativa, insieme) porta innovazione e sviluppi:

- nelle relazioni e nel ruolo delle soggettività che li attivano all'interno del territorio di riferimento, in quanto la contaminazione tra educazione formale e informale avvicina ragazze e ragazzi a opportunità civiche, favorendo l'emersione di difficoltà che altrimenti resterebbero latenti e rafforzando dinamiche di protagonismo giovanile anche al di fuori del contesto scolastico;
- nelle dinamiche e nelle pratiche pedagogiche ed educative che vengono attivate in quanto offrono l'opportunità di sperimentare approcci diversi, attivare progettualità in base ai bisogni, reperire nuovi spazi e trasformare gli ambienti scolastici e le relazioni che li attraversano;
- nella relazione con ragazze e ragazzi in quanto permette ai giovani di sperimentare, anche dentro lo spazio e il tempo scolastico, la relazione con l'altro/a fuori dagli schemi rigidi tradizionalmente imposti dalla scuola, in un clima più disteso e meno competitivo.

Le attività promosse dai Poli e le modalità di relazione e ingaggio sperimentate (con l'avvio a scuola e il proseguimento negli spazi del Centro) permettono di incontrare un numero più elevato di ragazze e ragazzi anche molto diversi/e tra loro (opportunità, questa, che non è affatto garantita ai Centri Giovani in condizioni “normali” di operatività), favorendone l'ingaggio e la fidelizzazione.

I Poli Educativi come spazio di dialogo intergenerazionale

I Poli offrono la possibilità di aprire spazi di dialogo inediti tra la scuola, ragazze/i e famiglie: attraverso questa infrastruttura, è possibile attivare spazi in cui lavorare sulle dinamiche relazionali interne al contesto territoriale di riferimento. Laddove le famiglie rappresentano un blocco, i Poli hanno la capacità di offrire canali di scambio e di contatto alternativi: l'attivazione di queste relazioni di fiducia non è immediata e passa necessariamente dal fatto che tanto i ragazzi e le ragazze quanto le loro famiglie di provenienza percepiscano questi Poli come strumenti “utili” (che sia un'utilità legata a necessità di conciliazione familiare oppure per lo sviluppo di conoscenze e competenze didattiche oppure come strumento di emersione delle passioni e sviluppo dei percorsi personali anche al di là della scuola). Superato questo primo scoglio, i Poli sono di fatto spazi di ricostruzione dell'alleanza educativa territoriale, ambiti riconosciuti di mediazione e realizzazione di attività positive per tutte le parti coinvolte.

5.3 Otto sfide aperte per lo sviluppo dei PET

La sperimentazione dei Poli Educativi ha messo in evidenza alcune sfide per lo sviluppo di questo sistema. In questo paragrafo verranno approfondite e dettagliate, individuando possibili strategie per affrontarle nei prossimi anni.

Mantenere la motivazione degli enti pubblici verso i modelli collaborativi

Una delle sfide principali che emergono dalla sperimentazione riguarda il consolidamento del modello collaborativo sperimentato, secondo un'equa ripartizione del potere decisionale, delle risorse e degli scopi all'interno di ciascuna cabina di regia.

Questo consolidamento può avvenire in modo diverso a seconda della motivazione (o ri-motivazione) degli enti pubblici coinvolti (Provincia Autonoma di Bolzano, Intendenza Scolastica e singoli istituti scolastici) a tradurre la volontà politica in un impegno operativo costante e inserito all'interno delle rispettive agende di lavoro.

Attualmente, la coesistenza e la sovrapposizione di innumerevoli tavoli istituzionali rischia di disperdere le energie e demotivare le organizzazioni partecipanti, allontanandole da una postura autenticamente cooperativa. È dunque essenziale razionalizzare gli sforzi, concentrando risorse, tempo ed energie individuando nel sistema dei Poli Educativi una cornice di riferimento unica per lo sviluppo di Comunità Educanti attraverso la collaborazione pubblico-privata.

Infine, la presenza degli enti pubblici in queste reti deve essere connessa ad una strategia chiara e condivisa all'interno dell'ente, tanto al loro vertice (politico e amministrativo) quanto tra le funzionarie e i funzionari incaricati. Risulta cruciale, quindi, il tema del mandato: qualora chi partecipa ai tavoli non coincida con la figura titolare del potere decisionale all'interno dell'ente, è indispensabile fornire una delega esplicita, chiara e circostanziata al funzionario/alla funzionaria delegato/a. Solo garantendo ai rappresentanti la capacità di prendere impegni reali con le parti co-progettanti sarà possibile sbloccare il funzionamento delle Cabine di Regia, trasformando la collaborazione da semplice dichiarazione di intenti a un vero e proprio motore di innovazione per il sistema educativo territoriale.

Creare le basi della collaborazione nel Terzo Settore

Gli enti del Terzo Settore spesso manifestano una certa resistenza alla collaborazione: questo aspetto è emerso anche nel contesto della sperimentazione dei Poli Educativi.

Si tratta di un elemento connaturato a queste organizzazioni che, da una parte, tendono a selezionare molto i possibili partner rispetto alla condivisione di valori comuni ma, dall'altra, vivono con difficoltà il protagonismo e le rivalità che attraversano questo settore. In particolare, è stato osservato come questi soggetti "non amano dividere i vantaggi che derivano dall'occupare una certa posizione. Essi mirano a rivendicare a sé i benefici delle relazioni sociali e quando sono costretti a ricercare alleati, non ne vogliono avere in numero eccessivo in base al principio base della teoria delle decisioni per cui è importante ottenere il controllo di un sistema, ma sempre massimizzando i risultati individuali" (Euricse, II, 2023).

Affrontare la “fatica organizzativa”

L'analisi dell'operatività dei Poli evidenzia una fatica organizzativa profonda, in parte legata alla natura e alle modalità di sviluppo del Terzo Settore ma in parte sintomatica di quelle reti ibride in cui convergono attori con culture istituzionali e organizzative molto diverse.

Le richieste emerse di "chiarire i ruoli" (a partire dal ruolo dell'operatore/operatrice socio-culturale), "rafforzare il coordinamento" tra scuole e Centri e "riportare la co-progettazione al centro" dell'azione del Polo non sono semplici rivendicazioni procedurali, ma esprimono il forte bisogno di garantire un patto di governance chiaro e vincolante.

Per superare le attuali ambiguità, la co-progettazione non può essere ridotta a un adempimento formale o a un metodo da utilizzare solo nella fase iniziale ma configurarsi come una pratica continuativa. In quest'ottica, emerge l'esigenza di disporre di una progettualità più chiara e su misura che offra un ancoraggio solido prima dell'avvio delle attività operative del Polo e legittimi la Cabina di Regia quali spazio di reale decisione congiunta tra gli enti che animano questa infrastruttura collaborativa.

Un nodo cruciale per dare stabilità a questo impianto è il riconoscimento del ruolo e della centralità dell'operatore socio-culturale all'interno di questo schema. In prospettiva, la questa figura professionale può assumere un ruolo terzo e intermedio tra scuole ed enti del Terzo Settore capace di garantire la tenuta della rete e agire da raccordo quotidiano tra tutte le parti coinvolte. In questa direzione, la sfida dei prossimi anni di sviluppo dei Poli sarà quella di “tutelare” le professioniste e i professionisti coinvolti da richieste di mero “tamponamento didattico” per favorire una funzione ibrida e intermedia capace di esprimere appieno le proprie specifiche competenze di mediazione di comunità e di facilitazione dei legami territoriali.

Passare dalla "delega educativa" alla co-conduzione

Durante la sperimentazione è emerso come il ruolo di operatori/operatrici socio-culturali sia ancora poco riconosciuto da parte del corpo docente e venga troppo spesso confuso con altre funzioni e ruoli che attraversano gli spazi scolastici.

Questa confusione ha generato e genera, da una parte, ambiguità rispetto alla sua reale funzione e, dall'altra, è accompagnata dalla tendenza da parte del personale docente (soprattutto se meno coinvolto nelle dinamiche del Polo Educativo) ad operare una delega educativa, soprattutto a fronte di ragazze e ragazzi particolarmente fragili o che necessitano di supporto didattico.

Per lo sviluppo di queste reti, è necessario superare questa confusione a favore di una più matura co-conduzione delle azioni del Polo tra operatori/operatrici e corpo docente: è cruciale istituire momenti di co-programmazione didattico-educativa in cui insegnanti e operatori del Terzo Settore si siedano allo stesso tavolo con pari dignità, imparando a condividere (mediante l'esercizio costante) linguaggi e pratiche.

Rafforzare l'investimento sui Poli Educativi, in termini di risorse e competenze

Il monitoraggio svolto ha fatto emergere, da più parti, un generale sottodimensionamento delle risorse (economiche, strutturali e umane) investite in questo processo a fronte di quelle che sono necessarie a far sì che l'infrastruttura collaborativa dei Poli non rimanga solo una sperimentazione, ma diventi una politica pubblica con risorse umane, reputazionali, fisiche e finanziarie adeguate.

Il tema della carenza delle risorse interseca due dimensioni materiali molto rilevanti, emersi in varia forma durante il monitoraggio dei Poli Educativi Territoriali: da una parte, in generale nei processi collaborativi, le risorse investite non possono essere riferite unicamente al servizio o al prodotto esito del processo ma devono riguardare il processo stesso, sia nelle fasi della sua attivazione quanto (e soprattutto) per garantirne una manutenzione costante. In altre parole, se viene attivato un processo nuovo o il suo mantenimento sostituisce parte dei compiti e delle competenze del personale che viene attivato (perché, in qualche modo, va ad aggiornarle o trasformarle) o è necessario investire per far sì che vi sia più personale in grado di assumere la responsabilità di un "carico ordinario" più elevato.

Dall'altra, questo sottodimensionamento incide sulla carenza di attrattività del lavoro sociale che caratterizza questa fase storica: accanto alle dimensioni di senso già richiamate in precedenza, questa difficoltà riguarda - inevitabilmente - anche le condizioni di questo tipo di lavoro (IPSOS, Legacoop, 2024; Fazzi, 2024; Gargiulo, Ruggeri, Vanni, 2024, Basile, Crotti, 2025; Mornioli, Scancarello, 2025). In estrema sintesi, questo riguarda elementi diversi:

- la precarietà che spesso caratterizza questo tipo di impiego, che riguarda solo in parte la forma effettiva del contratto di lavoro quanto piuttosto "un diffuso sentimento di insicurezza lavorativa soggettivo" che convive con "una sorta di accettazione e di normalizzazione di tale insicurezza, che fa scendere nelle scale di importanza degli aspetti considerati importanti nel lavoro, come la stabilità lavorativa" (Bertolini, Gobbino, 2025). Questo aspetto influenza e dà più forza all'idea, diffusa soprattutto nelle generazioni più giovani, per cui il lavoro sociale sia una fase di passaggio in un percorso professionale che mira ad un posto di lavoro più stabile in altri settori (Fondazione Cariplo, 2025);
- la piacevolezza o meno del lavoro svolto, elemento che guarda "non tanto alla necessità che le imprese non paghino al lavoratore più di quanto ricevono da lui/lei, ma alla necessità che i lavoratori trovino giusto riconoscimento delle rinunce a cui sono costretti/e a causa del lavoro" (Musella, Verde, 2024);
- la convivenza tra idealità e aspettative personali, nella misura in cui sembra affermarsi, anche trasversalmente alle generazioni in età da lavoro, sempre più "una concezione del lavoro meno intrisa di idealità e più pragmaticamente orientata a conciliare bisogni e aspettative personali e ad allineare la dimensione della vita lavorativa con le necessità individuali, non solo valoriali ma anche materiali e pratiche, come per esempio la flessibilità (Fazzi, 2024);
- la poca chiarezza rispetto ai percorsi di carriera e/o di crescita personale, fortemente influenzata dalla staticità delle organizzazioni del Terzo Settore (Basile, Crotti, 2025).

Si tratta, dunque, di una questione centrale e profondamente connessa alla crisi del lavoro sociale in genere: è necessario un investimento di risorse massiccio, costante e finalizzato per poter sostenere l'attivazione di infrastrutture abilitanti come quella dei Poli Educativi. In particolare, è necessario dotarsi di:

- regole di ingaggio chiare;
- indicazioni circa la direzione che questo investimento vuole prendere;
- strumenti e pratiche per verificare il modo in cui questo investimento viene utilizzato, in termini di accountability e di impatto.

Questo investimento non può limitarsi ad attivare risorse da parte degli enti pubblici ma necessita della collaborazione e dell'adesione collettiva di tutte le soggettività che decidono di aderirvi. In altre parole, "il senso etico di un'impresa altruistica, che è ancora molto presente nei lavori di cura, o è assunto come paradigma da un contesto culturale che riconosce il valore collettivo del lavoro sociale, oppure finisce per scaricare sui lavoratori il peso della sostenibilità" (Gargiulo, Ruggeri, Vanni, 2024).

Per i Poli Educativi si riproducono dinamiche già ampiamente osservate per quanto riguarda il lavoro sociale in genere che, "un tempo letto come vocazionale e identitario, oggi appare spesso incoerente con le biografie culturali e le aspettative valoriali [*soprattutto, ndr*] delle nuove generazioni. In tal senso, non è tanto il lavoro sociale in sé a essere rifiutato, quanto una certa narrazione eroica e auto-sacrificale che ha perso forza e credibilità" (Basile, Crotti, 2025).

Trasformare la logica dell'intervento: da "utenti"²² a "cittadini/e attivi/e"

La transizione da una logica di semplice fruizione dei servizi a una di cittadinanza attiva rappresenta uno dei tratti che caratterizzano la mission dei Poli Educativi. Questo elemento rimane una delle sfide aperte a valle della sperimentazione condotta.

Questo passaggio richiede lo sviluppo di una diversa forma di fiducia da parte della rete dei Poli, capace di ri-significare tanto il ruolo della scuola quanto quella dei Centri Giovani nelle relazioni dirette con ragazze e ragazzi e con le loro famiglie.

In questa cornice, un aspetto particolarmente complesso riguarda proprio l'ingaggio del mondo adulto e, in modo specifico, delle famiglie. In molti contesti, in particolare in quelli caratterizzati da fragilità materiale o culturale, i nuclei familiari rischiano di rappresentare l'anello debole delle alleanze educative territoriali: tuttavia, senza la costruzione di un'alleanza solida e fiduciaria con loro, l'efficacia stessa delle attività sperimentali messe in campo dai Poli viene gravemente compromessa, correndo il rischio di essere sminuita, non compresa o vissuta come distante dalla vita reale dei ragazzi.

È compito dei professionisti e delle professioniste attive nell'ambito del Polo (operatore/operatrice socio-culturale, corpo docente e personale degli enti del Terzo Settore coinvolti) favorire un coinvolgimento sistemico e lavorare in favore di una sempre

²²Il termine "utente" descrive la condizione delle persone che beneficiano dei servizi socio-educativi in Provincia di Bolzano senza la possibilità di partecipare alla definizione degli stessi. Questo elemento è emerso in diversi territori come punto di partenza da cui si è mosso il processo di co-programmazione e co-progettazione dei Poli Educativi allo scopo di passare da una logica assistenziale ad una di welfare collaborativo.

maggiore co-responsabilità educativa che vada oltre i canali istituzionali tradizionali, intercettando quegli attori che spesso rimangono ai margini dei processi partecipativi.

Per farlo, occorre scardinare i modelli relazionali consolidati, storicamente asimmetrici. Diventa prioritario strutturare “occasioni distese”, intese come spazi di attivazione a “bassa soglia di accesso” capaci di far vivere alle famiglie gli spazi del Polo in modo informale, accogliente e rigorosamente non giudicante. Questo approccio può favorire il superamento del classico schema del scuola-famiglia (o, “agenzia educativa-famiglia”), spesso vissuto con ansia, timore della valutazione o atteggiamento difensivo.

Infine, l'attivazione della cittadinanza richiede una strategia mirata di ampliamento e diversificazione dei target giovanili. Emerge, infatti, la necessità di coinvolgere in modo più incisivo e specifico le ragazze (spesso meno visibili in alcuni contesti aggregativi) promuovendo momenti di ascolto strutturati sui bisogni specifici delle giovani generazioni.

Adattare gli spazi fisici alle necessità e ai progetti del Polo

Il contesto delle Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Bolzano è caratterizzato da una presenza importante e strutturata di luoghi e spazi rivolti allo sviluppo della cultura e del protagonismo giovanili (Jacobs, 1969; Harvey, 2012; Manzini, 2018; Venturi, Zandonai, 2019; Serra, Venturi, 2026; Granata, 2026).

In questo contesto, i Poli hanno di fronte a sé la sfida (complessa) di adattare e integrare le infrastrutture di Centri e scuole alle necessità e ai bisogni che emergono dalle attività del Polo, secondo uno schema fondato sulla co-progettazione e sulla condivisione delle responsabilità tra tutte le realtà coinvolte.

Adattare i luoghi del Polo alle reali necessità dei progetti che li attraversano significa, in primo luogo, oltrepassare i confini fisici e simbolici che tradizionalmente caratterizzano, in particolare, le scuole. In quest’ambito, la sfida immediata consiste nel superare il “confinamento” delle attività del Polo a singoli momenti o spazi, favorendo un attraversamento più fluido e integrato con la quotidianità scolastica e con la didattica in genere. Questa transizione verso un uso più fluido dei luoghi si scontra tuttavia con barriere amministrative e gestionali significative. Per sbloccare il potenziale dei Poli, le autonomie scolastiche e gli Enti Locali sono chiamati a semplificare e facilitare dal punto di vista burocratico la “condivisione e l'utilizzo degli spazi fisici a disposizione”.

Alcontempo, si avverte la necessità di proiettare i ragazzi e le azioni del Polo al di fuori delle mura scolastiche, esportando le pratiche educative ed aggregative nel tessuto urbano e nella città, così da favorire una reale osmosi con i contesti territoriali più ampi.

Concepire il quartiere e la città come "ecosistema educante"

Infine, una sfida più di prospettiva può riguardare lo sviluppo dei Poli Educativi allo scopo di coinvolgere più organizzazioni nello sviluppo di questa particolare forma di alleanza educativa allo scopo di concepire il quartiere e la città in cui si sviluppano come un unico “ecosistema educante”, ossia una rete complessa di organizzazioni, luoghi e persone in cui la città stessa, con le sue piazze, le sue istituzioni e le sue reti, diventa co-responsabile del percorso di crescita delle giovani generazioni.

La missione profonda di questa infrastruttura non è, infatti, quella di raccogliere passivamente l'utenza in uno spazio chiuso, bensì quella di “irradiare opportunità” verso

l'esterno, guardando al territorio che abita e trasformando la prossimità geografica in un'occasione di attivazione.

Per tradurre questa visione in azioni concrete, è necessario che ciascun Polo si proponga in forma unitaria come un attore all'interno delle città e dei quartieri in cui è attivo. Le sue attività e i suoi spazi costituiscono strumenti strategici per permettere, da un lato, di mostrare concretamente alle ragazze e ai ragazzi le opportunità e il potenziale che il loro stesso territorio offre e, dall'altro, consentono di mostrare e far riconoscere alla cittadinanza adulta l'impatto sociale e il valore generato dal Polo, costruendo un più completo senso di appartenenza da parte della comunità.

5.4 Tre temi per uno sviluppo futuro

Unmetronomoperlosviluppo dei Poli

Un primo elemento su cui porre attenzione per favorire lo sviluppo dei Poli Educativi Territoriali (sia per quanto riguarda il sostegno alle alleanze locali sia per quanto riguarda lo sviluppo del sistema provinciale che le connette) è il ruolo degli Uffici Provinciali che hanno promosso questa attivazione.

Durante la sperimentazione, il personale dell'Ufficio Politiche Giovanili (in particolare) e della Intendenza Scolastica è stato supportato da Euricse allo scopo di sviluppare metodi e protocolli per l'accompagnamento e il monitoraggio del sistema dei Poli Educativi Territoriali. Questa "formazione sul campo" è stata finalizzata ad attribuire a questi enti un ruolo centrale per lo sviluppo successivo dei Poli: essi, infatti, avranno il compito di attivare strumenti e pratiche per facilitare e accompagnare l'uscita dalla fase di sperimentazione e il consolidamento di queste infrastrutture. Analogamente a quanto detto per le realtà che aderiscono ai Poli, quindi, è necessario che lo sviluppo di questo sistema diventi parte integrante dell'agenda strategica e di lavoro di questi Uffici.

I Poli Educativi Territoriali non sono stati immaginati come infrastrutture deleganti quanto, piuttosto, come un impegno condiviso e reciproco tra una regia centrale (la Provincia Autonoma di Bolzano) e reti locali autonome ma non separate. In questa cornice, l'Ufficio Politiche Giovanili e la Intendenza Scolastica hanno il compito di "dare ritmo" al sistema provinciale dei Poli Educativi. Più in concreto, dovranno:

- coordinare lo sviluppo del sistema dei Poli Educativi, offrendo una regia comune e mantenendo spazi di condivisione (le Assemblee plenarie) tra le cabine di regia locali in cui approfondire i temi che emergono, condividere strategie e soluzioni e prendere decisioni in modo condiviso;
- monitorare le collaborazioni attivate e le attività svolte, a partire dal sistema di monitoraggio utilizzato durante la sperimentazione;
- favorire lo scambio di competenze e la nascita di comunità di pratiche interne al sistema dei Poli;
- facilitare l'attivazione di nuovi Poli (se necessari) o la convergenza verso Poli già attivi, attraverso un'azione costante di coaching territoriale verso le organizzazioni del Terzo Settore e gli istituti scolastici della Provincia di Bolzano.

In questo modo, il sistema dei Poli Educativi potrà rafforzarsi e costituire sempre di più un modello provinciale per l'attivazione di Comunità Educanti capace di aggregare organizzazioni e risorse e coordinare progettualità e servizi attivi in materia.

Una comunità di pratiche da nutrire e far crescere

La sostenibilità dei Poli nel lungo periodo richiede il superamento del disallineamento tra i linguaggi della scuola e quelli dei centri giovanili. Questa distanza può essere colmata solo se i docenti e gli educatori degli Enti del Terzo Settore hanno la possibilità di lavorare insieme fin dalla radice dei percorsi e di farlo con continuità. Diventa quindi prioritario istituzionalizzare sistemi di formazione e progettazione ibrida ossia spazi protetti in cui l'educazione formale (quella scolastica) e l'educazione non formale (quella basata sull'esperienza e l'aggregazione) si incontrino con pari dignità.

Tra questi spazi di formazione ibrida, le comunità di pratiche costituiscono un modello di riferimento che potrebbe favorire lo sviluppo del sistema dei Poli Educativi Territoriali della Provincia di Bolzano. Teorizzate da Étienne Wenger (1999), “sono aggregazioni di persone che si incontrano per confrontarsi su questioni, temi, oggetti di lavoro interessanti per chi vi partecipa” (Maino G., 2024).

Si configurano come processi in cui le persone che decidono di attivarle (e le organizzazioni che rappresentano) si incontrano con regolarità per “favorire contesti di interlocuzione e di diffusione di pratiche e conoscenze. [*Le comunità di pratiche*] Si sviluppano nel tempo, animate dal confronto fra esperienze, sono aperte ad apporti e contributi di chi vi prende parte, consentono contatti e scambi con intensità variabili e richiedono la collaborazione di tutti per dare continuità alle conversazioni sui temi che promuovono l'aggregazione” (Cau, Maino, 2022; cfr. Barrilà, Cau, Maino, 2021; Lipari, Valentini, 2021).

Nel caso dei Poli Educativi Territoriali, l'attivazione di una comunità di pratica (supportata e accompagnata dalla regia provinciale del sistema) potrebbe favorire uno scambio orizzontale di pratiche tra operatori e operatrici socio-culturali e docenti attivi/e su territori diversi: attraverso questo confronto sarebbe possibile individuare temi o problemi simili, mettere a disposizione soluzioni ed esperienze già sperimentate nonché condividere errori o criticità allo scopo di favorire il mutuo apprendimento tra *practitioners*.

Una comunità di pratica può nascere spontaneamente così come può essere promossa da enti pubblici o privati che, in qualche modo, hanno l'interesse a favorire uno spazio di mutuo apprendimento alle persone che agiscono in esse: nel caso dei Poli Educativi, questa comunità di pratiche potrebbe nascere in modo trasversale alla rete che si è attivata e favorire:

- lo scambio e l'interpretazione delle informazioni in quanto le persone che vi partecipano sviluppano una comprensione condivisa delle informazioni, imparano a riconoscere cosa è rilevante comunicare e come presentare le informazioni in modi utili. Di conseguenza, una comunità di pratica comune alla rete dei Poli può essere un canale ideale per condividere le informazioni, come le migliori pratiche, i consigli o i feedback, attraverso i confini di ciascuna organizzazione;
- lo sviluppo delle competenze necessarie a mantenere i singoli Poli e il sistema che li regola all'avanguardia: in questa cornice, operatori e operatrici socio-culturali,

personale docente, dirigenti scolastici/scolastiche e personale degli enti del Terzo Settore coinvolti discutono nuove idee, lavorano insieme sui problemi e si tengono aggiornati/e sugli sviluppi sia interni che esterni a ciascun Polo. Questo impegno condiviso contribuisce a distribuire tra tutte le persone e le professionalità coinvolte la responsabilità di tenersi al passo con i nuovi sviluppi o di promuoverli (Wenger, 1998); la maturazione di un senso di appartenenza comune e di un'identità trasversale a quella

- delle singole organizzazioni coinvolte: poiché le comunità di pratiche non sono esperienze temporanee come i team di lavoro, possono organizzarsi intorno a ciò che interessa maggiormente alle persone che vi partecipano (e non al raggiungimento di specifici obiettivi o alla realizzazione di azioni puntuali). Questa caratteristica consente di generare un senso di identità tra le persone che attraversano la comunità di pratiche.

Un'alleanza sostenibile sul medio-lungo periodo

Durante la sperimentazione condotta, diversi Poli hanno evidenziato una generale carenza di risorse e la necessità di programmare adeguatamente gli investimenti per lo sviluppo e il mantenimento dei Poli sul medio-lungo periodo. Si tratta di un elemento critico evidenziato anche in altre sperimentazioni (Save the Children, 2024).

Il tema è complesso e non di immediata soluzione: altre ricerche nazionali hanno evidenziato come, spesso, “le risorse economiche arrivano prevalentemente da enti erogatori privati e pongono alcuni problemi di accessibilità e gestione, specie per i soggetti più piccoli e meno strutturati”. Anche i pochi fondi pubblici disponibili (come le risorse per la stipula dei patti educativi di comunità) sembrano avere iter attuativi e gestionali ancora poco normati e definiti per poter sostenere adeguatamente Patti e Alleanze educative” (FDD, 2021). In questo contesto, i Patti Educativi dipendono da risorse straordinarie e bandi temporanei che spesso mettono in evidenza difficoltà di gestione amministrativa per scuole e Terzo settore che, di fatto, limitano l'efficacia dei progetti, rischiando di causare rinunce o collaborazioni forzate e a basso impatto sui territori (ancora FDD, 2021; in senso analogo, cfr. LABSUS, INDIRE, 2022).

Per quanto riguarda la Provincia di Bolzano, ad oggi i Poli sono sostenuti esclusivamente attraverso risorse pubbliche. Questi fondi hanno natura straordinaria e vengono richiesti e gestiti dagli enti del Terzo Settore che aderiscono alla rete pubblico-privata che anima il Polo. La domanda di finanziamento è annuale e viene concessa secondo i “Criteri per l'attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano”.

La natura straordinaria di questi fondi non consente una programmazione di medio-lungo periodo efficace e configura un possibile ostacolo nel pieno sviluppo dei Poli Educativi. Questa infrastruttura, come evidenziato dal presente report, è un'opportunità organizzativa per enti pubblici locali, istituti scolastici ed enti del Terzo Settore di ripensare e coordinare gli interventi socio-educativi promossi in Provincia Autonoma di Bolzano e necessita di attivare risorse per rendere le reti e le governance locali attivate presidi stabili e riconosciuti.

Il tema della sostenibilità di medio-lungo periodo rappresenta una sfida politica e organizzativa chiave dei sistemi di educazione: se, da una parte, occorre rivolgere risorse pubbliche ordinarie anche al rafforzamento di infrastrutture collaborative come i Poli Educativi Territoriali, dall'altra è sempre più evidente la necessità di ricorrere a alleanze territoriali capaci di coinvolgere enti erogatori privati nella definizione delle strategie di sviluppo di questi sistemi.

Una proposta particolarmente interessante e che può rappresentare un'evoluzione (in senso collaborativo) del coinvolgimento di stakeholder privati nelle alleanze educative è lo sviluppo della c.d. "network philanthropy" (tra gli altri Boesso, 2026; Boesso, Cerbioni, Bafundi, 2025): si tratta di un modello ibrido "che ambisce a co-disegnare, rinforzare e misurare l'efficienza della relazione tra fondazioni finanziatrici ed enti beneficiari" (Boesso, Cerbioni, Bafundi, 2025). Questo modello evolve dalle forme della "filantropia strategica" già descritta in letteratura alla fine degli anni '90 del secolo scorso (Porter, Kramer, 1999) che "combina visione strategica e partecipazione, investendo in co-progettazione, aggregazione di attori e trasferimento di competenze" (Boesso, 2026). In esso "le fondazioni dovrebbero assumersi la responsabilità di creare valore, ricercando un impatto maggiore rispetto alla filantropia di singoli donatori" (Boesso, Cerbioni, Bafundi, 2025).

Il tema della sostenibilità delle Comunità Educanti, dunque, può certamente essere affrontato secondo le logiche tradizionali del fundraising comunitario o del funding mix, ma può risultare più interessante attivare risorse private secondo una logica di condivisione dell'alleanza educativa, capace cioè di attivare sistemi integrati di finanziamento e supporto che riconoscano nei risultati di queste alleanze e portino a dare continuità e riconoscere il processo comunitario attivato. In questa direzione, i soggetti finanziatori (pubblici o privati che siano) "dovrebbero sostenere il passaggio dalla dimensione progettuale a tempo determinato a una dimensione di ordinarietà della presenza e di flessibilità operativa in risposta a bisogni eterogenei e mutevoli" (FDD, 2021).

6. Conclusioni

IPoli Educativi Territoriali rappresentano, come illustrato, un esempio concreto di infrastruttura collaborativa per la promozione di Comunità Educanti.

La sperimentazione condotta, infatti, ha consentito di prototipare un modello innovativo e adattabile a diversi contesti locali che, attraverso l'accompagnamento e il supporto alle reti

pubblico-private, individua obiettivi pedagogici condivisi e ribadisce il fatto che l'educazione non è un compito esclusivo dell'istituzione scolastica, ma una responsabilità collettiva che richiede l'attivazione di alleanze strutturate e continuative sul territorio.

Attraverso lo strumento della co-progettazione – intesa non come una semplice procedura amministrativa, ma come un metodo di lavoro condiviso in cui pubblico e privato sociale definiscono insieme i bisogni e le soluzioni con pari dignità – i Poli non si sono limitati a erogare servizi, ma hanno generato una vera e propria "grammatica relazionale" tra le organizzazioni che li animano.

In questa direzione, i Poli Educativi possono rappresentare uno spazio ideale in cui, attraverso un approccio collaborativo e aperto a tutta la cittadinanza, è possibile sostenere l'azione collettiva e l'iniziativa autonoma delle persone. Queste infrastrutture relazionali consentono di superare una visione emergenziale o fondata sulla presa in carico individuale per adottare una logica di rete strutturata, a partire da un nucleo "forte" (quello tra istituto scolastico e Centro Giovani) ma capace, in prospettiva, di coinvolgere in modo più strutturato il tessuto sociale e associativo dei territori in cui questi Poli vengono a strutturarsi.

In quanto strumenti di sviluppo locale, i Poli Educativi offrono un'infrastruttura capace di valorizzare al massimo le risorse già presenti sul territorio e stimolare ulteriormente le organizzazioni e le persone che vi partecipano verso un impegno civico tangibile.

Se per i contesti territoriali periferici (INDIRE, 2020), queste infrastrutture rappresentano uno strumento di contrasto allo spopolamento e di sviluppo di presidi culturali e sociali a fronte di servizi spesso carenti, nei contesti urbani i Poli Educativi si propongono anzitutto di presidiare l'inclusione sociale e/o di rafforzare la proposta culturale territoriale attraverso collaborazioni tra scuole e centri giovanili (FDD, 2021; LABSUS, INDIRE, 2022).

In particolare, molti Poli affrontano i bisogni urgenti tipici delle dinamiche urbane, offrendo supporto alle vulnerabilità e lavorando sull'integrazione multiculturale. In questa cornice, i Poli rafforzano il ruolo delle politiche giovanili quale strumento di emancipazione e contrasto alla marginalità, fornendo chiavi di lettura più precise per la comprensione e la gestione di un più sereno dialogo intergenerazionale.

Non solo: queste infrastrutture arricchiscono e si integrano con gli interventi in materia di politiche sociali ed educative e possono diventare, in un quadro di sviluppo successivo, un punto di riferimento utile per razionalizzare e ottimizzare gli interventi di rete e gli sforzi di co-programmazione e co-progettazione dei sistemi di welfare locale.

Per far sì che le Comunità Educanti non si esauriscano in una semplice dichiarazione di intenti ma diventino un'infrastruttura di welfare urbano permanente, è vitale che tutte le parti coinvolte (Amministrazioni pubbliche, scuole, enti del Terzo Settore, associazioni e singole persone) adottino una "politica dell'amministrazione condivisa": questo cambio di

passo richiede una volontà politica stabile, finalizzata a superare la frammentazione tra i diversi servizi e a promuovere una programmazione coordinata.

L'integrazione tra educazione formale, non formale e informale propria delle Comunità Educanti (e, nel caso oggetto di questo report, dei Poli Educativi) arricchisce l'esperienza formativa dei minori e stimola al contempo l'innovazione istituzionale, producendo un apprendimento interno alle amministrazioni rispetto alle possibilità intrinseche degli strumenti e delle pratiche di co-programmazione e co-progettazione. In questo modo, i Poli si propongono di offrire uno schema concettuale e pratico attraverso il quale superare la logica dell'emergenza e dei progetti a breve termine per adottare politiche pubbliche ordinarie più integrate e attente all'equità sociale.

Un elemento centrale emerso dalla sperimentazione è il ruolo cruciale dell'operatore o operatrice socio-culturale, una figura pensata specificamente per fare da ponte tra l'ambiente scolastico e gli spazi dei centri giovanili. La pratica quotidiana ha rivelato che il successo nell'ingaggio di ragazze e ragazzi non avviene esclusivamente nelle aule o durante i momenti formali, ma soprattutto abitando gli spazi informali della scuola, come i corridoi e i cortili durante le pause e la ricreazione. In questi luoghi, non originariamente pensati per l'incontro, l'approccio non giudicante degli operatori favorisce l'emersione dei bisogni reali dei giovani.

Affinché questa sinergia funzioni, si è rivelata fondamentale anche la presenza di un docente referente attivo, capace di facilitare l'integrazione degli operatori esterni all'interno della comunità scolastica. Questo approccio integrato si è dimostrato prezioso per rispondere alle sfide prioritarie del territorio – come l'inclusione educativa e la prevenzione del disagio – arrivando persino a trasformare le sospensioni scolastiche da sanzioni puramente punitive a opportunità per intraprendere percorsi educativi costruttivi.

I Poli Educativi Territoriali si confermano, in definitiva, come un'infrastruttura solida ma flessibile, capace di coordinare gli interventi socio-educativi attraverso approcci collaborativi capaci di riconoscere valore nell'esperienza di tutte le persone coinvolte. Questa infrastruttura si propone di superare un approccio alla didattica di natura puramente trasmissiva per sviluppare una più solida alleanza tra agenzie educative, famiglie e territorio in cui ragazze e ragazzi, bambini e bambine, siano protagoniste attive del proprio presente. La Comunità Educante (di cui i Poli Educativi sono una delle possibili espressioni) impone di ripensare le relazioni educative, costruendo alleanze in grado di sostenere le persone più giovani nel loro percorso di crescita con proposte fondate su co-responsabilità e continuità pedagogica, coinvolgendo l'intera comunità territoriale cui questa alleanza fa riferimento.

In questo senso, per concludere, si propongono alcune linee di azione prioritarie che, se adottate, potranno favorire un più efficace e duraturo sviluppo per i Poli Educativi Territoriali:

Nel breve periodo (a 6-12mesidallasperimentazione)	Nel medio periodo (a 12-24mesidallasperimentazione)	Nel lungo periodo (oltre24mesidallasperimentazione)
• Chiarire e formalizzare il ruolo dell'operatore/operatrice socio-culturale attraverso l'analisi del profilo professionale condiviso tra Ufficio Politiche Giovanili, Intendenza Scolastica e istituti coinvolti, così da superare le attuali ambiguità di ruolo e la tendenza alla delega educativa da parte del corpo docente, anche con incontri formativi dedicati allo sviluppo di competenze delle persone coinvolte. • Razionalizzare i tavoli istituzionali esistenti, individuando nella Cabina di Regia del Polo la sede unica di coordinamento pubblico-privato, per evitare dispersione di energie tra reti sovrapposte e tra incontri bilaterali tra le soggettività coinvolte. • Garantire mandati decisionali chiari ai referenti che partecipano alle Cabine di Regia, così che la partecipazione ai tavoli si traduca in impegni operativi reali e non solo consultivi. • Potenziare il calendario condiviso attraverso appuntamenti fissi (es. incontri trimestrali di co-progettazione tra scuola e Terzo Settore) per rendere la co-progettazione una pratica continuativa e non solo un passaggio iniziale.	• Costituire una comunità di pratiche tra i Poli attivi, con momenti periodici di scambio tra operatori, docenti referenti coordinatori dei diversi territori, per condividere strumenti, criticità e soluzioni sperimentate localmente. • Rafforzare l'investimento in risorse umane ed economiche, riconoscendo che il sostegno non può limitarsi alle attività svolte ma deve coprire anche il tempo dedicato al processo di coordinamento e manutenzione della rete. • Adattare gli spazi fisici scolastici (corridoi, cortili, aule comuni) alle esigenze del Polo, sulla base dell'evidenza che l'aggancio informale dei ragazzi avviene soprattutto fuori dai contesti didattici tradizionali. • Definire criteri e strumenti di monitoraggio comuni a tutti i Poli, per consentire un confronto tra territori e una valutazione più sistematica dell'impatto nel tempo.	• Consolidare un'alleanza sostenibile tra Provincia, scuole e Terzo Settore attraverso un impegno politico stabile (non soggetto a rinnovi incerti anno per anno), condizione necessaria perché i Poli diventino infrastruttura ordinaria di welfare territoriale e non un progetto sperimentale a termine. • Integrare gli strumenti di finanziamento ordinario delle attività scolastiche e del Terzo Settore dedicati per riconoscere i Poli Educativi quali infrastruttura ordinaria di coordinamento e gestione delle attività tra scuole, Terzo Settore e territori mettendo a sistema le risorse in ambito di politiche giovanili, educative, culturali e sociali. • Estendere progressivamente il modello ad altri contesti territoriali della Provincia, capitalizzando gli apprendimenti dei Poli già attivi. • Integrare i Poli Educativi nella programmazione delle politiche sociali, educative e giovanili della Provincia, per evitare la frammentazione degli interventi rivolti a giovani e famiglie sullo stesso territorio.

Riferimenti normativi

Decreto ministeriale n.39/2020 Ministero Istruzione Università e Ricerca, “Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”

Delibera Giunta Provincia Autonoma di Bolzano del 12 novembre 2019, n. 937, “Criteri per l’attribuzione di vantaggi economici per la promozione del servizio giovani per il gruppo linguistico italiano”

DPR 31 maggio 1974, n. 416-420

Legge provinciale Provincia Autonoma di Bolzano n. 13/1983, “Promozione del servizio-giovani nella Provincia di Bolzano”

Corte Cost., Sentenza n. 13/2021

Riferimenti bibliografici e sitografici

Ajello A.M., L’imparare a imparare come competenza-chiave nella società globale, in www.value.invalsi.it, 2021

Andorlini, C., Appunti verso una rigenerazione di significati tra giovani, lavoro e sociale, in Rivista Impresa Sociale n. 2/2025

ASTAT (2024a). Bildung in Zahlen. Istruzione in cifre 2023/2024. Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, Istituto provinciale di statistica.
<https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b5376750-8076-01cf-17d2-d343e29778a7/3eb2770c-2f1d-4443-912b-c5ba115eaa6d/Bildung%20in%20Zahlen%202023-24%20-%20Web.pdf>

ASTAT (2024b). Censimento linguistico 2024. Istituto nazionale di statistica (ISTAT) e Istituto provinciale di statistica (ASTAT).
<https://astat.provincia.bz.it/it/pubblicazioni/risultati-censimento-linguistico-2024>

ASTAT (2024c). Dati demografici 2024. Istituto nazionale di statistica (ISTAT) e Istituto provinciale di statistica (ASTAT). <https://astat.provincia.bz.it/it/popolazione>

ASTAT (2024d). Profilo Statistici Comunali. Istituto provinciale di statistica (ASTAT).
<https://astat.provincia.bz.it/it/profili-comunali>

ASVIS, La partecipazione democratica giovanile: problemi attuali e possibili soluzioni, in Policy Briefs, n. 6/2024

Arnstein, S.R., A Ladder Of Citizen Participation, in Journal of the American Institute of Planners, n. 35/1969

Barca F., Manicardi C., Perrini M., Preoccupazioni, consapevolezza e impegno delle nuove generazioni. Uno squarcio sulla fascia 17-19 anni in Italia, in Forum Disuguaglianze e Diversità, Indagine realizzata con il sostegno di Fondazione Compagnia di San Paolo nell’ambito del progetto “A prova di futuro! Giovani e protagonismo”, maggio 2026,

consultabile

al

link:

<https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/wp-content/uploads/2026/05/PREOCCUPAZIONI-CONSAPEVOLEZZE-E-IMPEGNO.x89069.pdf>

Barca F., Manicardi C., Opportunità e ostacoli di un moto giovanile. La partecipazione delle nuove generazioni come questione democratica, in *Forum Disuguaglianze e Diversità*, giugno 2026

Bartolini R., Mangione G.R.J., Zanolli C., Piccole scuole, ripensare la *forme scolaire* per un patto formativo allargato alla comunità e al territorio, in *Formazione & Insegnamento*, vol. XX, n. 2, 2022

Bartolini R., Mangione G.R.J., Patti Educativi di Comunità per il futuro della scuola come bene comune, in www.labsus.org, 2025

Balzano V., Balzano G., The culture of care as a culture of school, in *Pedagogia oggi*, vol. 23, n. 2, 2025

Barrilà L., Cau M., Maino G., La comunità di pratica: metodologia e strumenti, in Beni naturali e servizi ecosistemici. Riflessioni ed esperienze dal bando Capitale Naturale, in *Quaderni dell'Osservatorio della Fondazione Cariplo*, n. 38, 2021

Basile N., Crotti E., Riavvicinare i giovani al lavoro sociale. Le strategie, in *Rivista Impresa Sociale*, n. 2/2025

Becchetti L., Bobbio E., Raffaele L., Semplici L., Teoria e strumenti per un'amministrazione condivisa efficiente, innovativa e generativa, in *Rivista Impresa Sociale*, n. 3/2022

Bertolini S., Gobbino E., Lavoro 2.0: come i giovani ridefiniscono il significato del lavoro oggi, in *Sociologia del lavoro*, n. 171/2025

Boesso G., Cerbioni F., Bafundi A., Indagine sull'azione di governo e le attività di supporto alla filantropia strategica nelle fondazioni di origine bancaria italiane, *Università degli Studi di Padova*, aprile 2025

Boesso G., Dalla filantropia erogativa alla filantropia di rete, in *Rivista Impresa Sociale*, Forum, 15 gennaio 2026;

Bonasora, P., I Patti Educativi di Comunità: La scuola da bene pubblico a bene comune. *IUL Research*, vol. 4 n. 8, 2023

Bonomi E., Riallacciare il rapporto tra scuola e territorio: il ruolo delle comunità educanti, in *Rivista Solidea* n.1/2022

Borzaga C., Fazzi L., Rosignoli A., Guida pratica alla co-programmazione e co-progettazione Strategie e strumenti per costruire agende collaborative, Erickson Edizioni, 2023

Caltabiano C., Vitale T., Zucca G., La prospettiva civica. L'Italia vista da chi si mette insieme per cambiarla, Feltrinelli, 2024

Cau M., Maino G., Accompagnare le comunità di pratica, in Il valore della natura. Esperienze dalle comunità di pratica del bando Capitale Naturale, in Quaderni dell'Osservatorio della Fondazione Cariplo, n. 41, 2022

Cau M., Maino G., Co-programmare e co-progettare: alcune considerazioni sugli approcci partecipativi, in Rivista Impresa Sociale n. 3/2023

Cavaletto, G.M., Competenze in gioco. Un'esperienza di serious game applicata alle competenze sociali ed emotive, in Media Education 15(2), 2024

Chianese, G., Bocchi, B., Widespread educational ecosystem: innovative and connective networks between school and city, in Pedagogia oggi, vol. 21, n. 2, 2023

Comune di Bolzano (2024). Statistica-Istruzione e cultura. Comune di Bolzano.
<https://www.comune.bolzano.bz.it/Amministrazione/Documenti-e-dati/Documenti-tecnici-di-supporto/Statistica-Istruzione-e-cultura>

Culotta, V., La partecipazione dei giovani alla res pubblica: sfide e opportunità per una cittadinanza attiva, in LABSUS Paper, ottobre 2024, consultabile al link:
<https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2024/10/V.-Culotta-La-partecipazione-dei-giovani-alla-res-pubblica.pdf>

D'Addelfio, G. Costanza, C., Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità, in Cultura pedagogica e scenari educativi, vol. 2 n. 1, 2024

Euricse, Il nuovo welfare collaborativo in Italia: co-programmazione e co-progettazione come strumenti di innovazione del welfare locale, in Euricse Research Reports, n. 25|2023, autore: Luca Fazzi, Trento, 2023 (I)

Euricse, Abilitare la collaborazione. Presupposti, vincoli e condizioni della co-progettazione in Italia, in Euricse Research Reports, n. 26|2023, autore: Luca Fazzi, Trento, 2023 (II)

Falzarano G., Verde M., Il contributo del terzo settore nelle azioni di contrasto alla dispersione scolastica, in Rivista Impresa Sociale, n. 2, 2022

Fazzi L., La co-progettazione tra management amministrativo e politica sociale: un vademecum operativo, in Rivista Impresa Sociale, n. 4/2023

Fazzi L., Lavorare stanca: chi va e chi resta nelle cooperative sociali?, in Rivista Impresa Sociale, n. 2/2024

Fazzi L., Rosignoli A., La collaborazione tra pubblico e terzo settore in Italia: tra innovazione e ambiguità interpretative, in Diritto ed economia del terzo settore, n. 2/2025

Fondazione Cariplo, Professionalità qualificate nei servizi di cura. Sfide per la reperibilità e il trattenimento nel Terzo Settore, in Quaderni dell'Osservatorio, n. 52/2025 reperibile al link: https://www.fondazionecariplo.it/wp-content/uploads/2025/12/Quaderno_52_professionalita_a_qualificate_nei_servizi_di_cura.pdf

Fondazione CRC, Giovane a chi? Numeri e voci di nuova cittadinanza attiva (e non), in Quaderni della Fondazione CRC, n. 48/2025, reperibile al link: https://fondazionecrc.it/wp-content/uploads/2025/05/Q48_impaginato_pagine-singole.pdf

Fondazione OpenPolis, Con i Bambini, L'inclusione delle seconde generazioni e il ruolo della comunità educante, Rapporto di ricerca reperibile al link <https://www.openpolis.it/linclusione-delle-seconde-generazioni-e-il-ruolo-della-comunita-educante/>, 2022

Forum Disuguaglianze e Diversità, Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti, Rapporto di ricerca, 2021

Gargiulo M., Ruggeri M., Vanni E., Il lavoro sociale, tra crisi e rilancio, in Rivista Impresa Sociale, n. 2/2024

Giannini S., Reimagining the futures of education, in Prospects - Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment, vol. 55, 2025

Granata E., La città è di tutti, Einaudi, 2026

Hart, R., Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, in Innocent Essays, UNICEF International Child Development Centre, 1992

Harvey D., Rebel Cities. From the Right to the City to the Urban Revolution, VersoBooks, 2012

Iori V., Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante, in Cultura pedagogica e scenari educativi, vol. 1, n. 1, 2023

IPSOS, Legacoop, Giovani e lavoro. Risultati dell'indagine, aprile 2024

Istat (2014) Superficie territoriale e urbanizzazione. Istituto nazionale di statistica (ISTAT) <https://www.istat.it/non-categorizzato/principali-dimensioni-geostatistiche-e-grado-di-urbanizzazione-del-paese/>

Istat (2025) Censimento e dinamica della popolazione – 2024 Istituto nazionale di statistica (ISTAT).

<https://www.istat.it/comunicato-stampa/censimento-e-dinamica-della-popolazione-anno-2024/#:~:text=Censimento%202024:%20continua%20il%20lieve,%20D0%2C5%20per%20mille>

Jacobs J., Vita e morte delle grandi città, Einaudi, 1969

LABSUS, INDIRE, Le Scuole. Da beni pubblici a beni comuni, Rapporto di ricerca, 2022

Lipari D., Valentini P., Pratiche di comunità di pratica, PM Edizioni, 2021

Locatelli R., La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità, in *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, vol. 10, n. 2, 2021.

Maino F. (a cura di), Agire insieme. Coprogettazione e coprogrammazione per cambiare il welfare, Sesto rapporto sul secondo welfare, Percorsi di Secondo Welfare, 2023

Maino G., Coordinate: cosa (non) sono le Comunità di pratica, in (a cura di) Pares e Percorsi di secondo welfare, Comunità di pratica. Una guida per partecipare, innovare, trasformare, 2024

Mangione G. R. J., Bartolini R., Patti Educativi di Comunità per il futuro della scuola come bene comune, su www.labsus.org, 2025

Manzini E., Politiche del quotidiano, edizioni di comunità, 2018

Marcellan C., Ius M., Milani C., Buone pratiche per rafforzare le comunità educanti. Promuovere la relazione tra scuole, famiglie e servizi nel Programma nazionale P.I.P.P.I., in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, vol. 2, n. 1, 2024

MiC - Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali, "Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa", 2022

Morniroli A., Scancarello G., Non facciamo del bene. Inchiesta sul lavoro sociale tra agire politico e funzione pubblica, Donzelli Editore, 2025

Musella M., Verde M., L'economia politica e la crisi del lavoro sociale. Spunti di riflessione, in *Rivista Impresa Sociale*, n. 2/2024

Nussbaum M.C., L'intelligenza delle emozioni, Il Mulino, 2009.

OCSE, *Back to the Future of Education: Four OCSE Scenarios for Schooling*, in *Educational Research and Innovation*, OCSE Publishing, 2020

Pares, Percorsi di secondo welfare (a cura di) , Comunità di pratica. Una guida per partecipare, innovare, trasformare, 2024

Pietropaolo M.P. (a cura di), I Patti territoriali per costruire comunità educanti, Erickson Edizioni, 2025

Porcarelli C., Marucci M., Il ruolo del Terzo settore nei processi di governance dei Patti educativi di comunità, in IUL Research - Open Journal of IUL University, vol. 3, n. 5, 2022

Porter M.E., Kramer M. R., Philanthropy's new agenda: creating value, in Harvard Business Review, n. 77/1999

Provincia Autonoma di Bolzano. (2023). Accessibilità, esplorazione, sperimentazione. La strategia del sistema politiche giovanili. Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, Ripartizione Cultura Italiana.
https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/36b3870a-d467-019d-ed85-ce81b3b0213b/706bde2c-823a-4542-9fd2-be39a65cb67c/bolzano_impaginato_interattivo_191224-1_p682601.pdf

Provincia Autonoma di Bolzano, Agenzia per la Coesione Territoriale, Dipartimento della Funzione Pubblica & Presidenza del Consiglio dei Ministri (2022). Dossier Provinciale: La Strategia Nazionale per le Aree Interne - Provincia Autonoma Bolzano/Bozen. Programmazione 2021 – 2027. Formez PA.
<https://politichecoesione.governo.it/media/3162/snai-dossier-pa-bolzano.pdf>

Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige, Ufficio delle Politiche Giovanili (2024). 1983 – 2023 La Storia Delle Politiche Giovanili In Alto Adige, Attraverso Il Suo Archivio. Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige, Ufficio delle Politiche Giovanili.
<https://40-anni-ufficio-politiche-giovanili.provincia.bz.it>

Provinciali F., La scuola cinquant'anni dopo i Decreti Delegati, in [La Rivista il Mulino](#), Rivista online di Cultura e Politica, 2024

Save the Children, I Patti Educativi per una scuola di comunità. L'esperienza di Fuoriclasse in Movimento, Report di progetto, 2024

Serra M., Venturi P., Dalle mappature alle alleanze. Cosa manca davvero nel dibattito sugli spazi e sui luoghi, pubblicato al link https://bit.ly/serra_venturi, 2026

Steponavičius M., Gress-Wright C., Linzarini A., Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes, in OCSE Education Working Papers No. 304, 2023

Tavano Blessi, G., Tommasini, A., Chianese, G., Bussadori, G., & Biague, F. (2009). I Centri Giovani della Provincia Autonoma di Bolzano. Analisi dell'offerta, degli utenti effettivi e potenziali. Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, Ripartizione Cultura Italiana.
https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/36b3870a-d467-019d-ed85-ce81b3b0213b/9dc44b20-0e71-406e-bfaf-cf91b0a341cf/libretto-report-21x21cm-rosso_p682598.pdf

Tommaso C.V., Fanelli A.S., Legnante G., Lodi Rizzini C., Maino F., Welfare locale: il ruolo dei Comuni. Come gli enti locali stanno affrontando le transizioni in atto secondo esperti ed esperte, Expert Survey P2W #2, Percorsi di Secondo Welfare, 2026

Ufficio Politiche Giovanili della Provincia Autonoma di Bolzano, ACCESSIBILITÀ, ESPLORAZIONE, SPERIMENTAZIONE. La strategia del sistema politiche giovanili, Report, 2024

UNESCO, Apprendere ad essere. Il mondo dell'educazione oggi e domani (Rapporto Faure), 1972

UNESCO, Leadership in education. Lead for learning, Global Education Monitoring Report, 2024

UNESCO, Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione, 2023

Venturi P, Zandonai F., Dove. La dimensione di luogo che ricompone impresa e società, Egea, 2019

Volterrani A., Tra conflitto e cooperazione. Terzo settore associativo e cooperazione sociale nelle comunità territoriali e nello spazio mediale, in Rivista Impresa Sociale, n. 4/2025

Wenger E., Communities of practice: learning as a social system, in "System Thinker", n. 9, 1998

Wenger E., Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity, Cambridge University Press, 1999