

Università e territorio: il Patto educativo di comunità come risposta sistematica alla crisi educativa

Aurelia Bonura

Ph.D. student in Inequalities, Differences and Participation | University of Palermo |aurelia.bonura@unipa.it

University and Territory: The Community Educational Pact as a systemic response to the educational crisis

Abstract

This paper examines the Community Educational Pact (CEP) implemented in the province of Trapani as part of the research project “School-University-Territory” promoted by the University of Palermo. It explores the university’s role as a social actor fostering educational alliances grounded in subsidiarity, co-responsibility, and participation, in line with UNESCO’s vision of education as a common good. The Trapani case, which brings together schools, local authorities, and territorial institutions, is analyzed as an innovative model of collaborative governance aimed at reducing school dropout and youth marginalization while strengthening guidance and territorial cohesion. Preliminary findings highlight the political, pedagogical, and organizational implications of this experience, positioning CEPs as replicable instruments of educational and social innovation.

Keywords

Community Educational Pact; University; educational guidance services;
public engagement; educational community

Il contributo analizza il Patto educativo di comunità (PEC) avviato nella provincia di Trapani, parte del progetto di ricerca “Scuola-Università-Territorio” dell’Università di Palermo. Esso esplora il ruolo dell’università come attore sociale nella promozione di alleanze educative fondate su sussidiarietà, corresponsabilità e partecipazione, in linea con il paradigma UNESCO dell’educazione come bene comune. Il caso trapanese, che coinvolge scuole, enti locali e istituzioni territoriali, è indagato come modello innovativo di governance collaborativa, capace di contrastare dispersione scolastica e fragilità giovanili, rafforzando al contempo orientamento e coesione territoriale. Le riflessioni proposte evidenziano implicazioni politiche, pedagogiche e organizzative, delineando i PEC come dispositivi replicabili di innovazione educativa e sociale.

Parole chiave

Patto educativo di comunità; università; orientamento; Terza missione; comunità educante

Introduzione

Questo contributo è parte del progetto di ricerca “Scuola-Università-Territorio: approcci partecipativi nella governance dell’educazione”, promosso dall’Università degli studi di Palermo¹. Tale progetto si propone di esplorare le potenzialità e le criticità dei processi di collaborazione interistituzionale tra università, scuole ed enti locali, con particolare attenzione alle forme emergenti di governance educativa fondate su principi di sussidiarietà, corresponsabilità e partecipazione. Si tratta di processi che prendono forma in un contesto segnato da una crescente complessità sociale e educativa. I mutamenti economici, culturali e demografici, così come l’accelerazione dei processi di globalizzazione e digitalizzazione, hanno inciso profondamente sulle condizioni di vita delle nuove generazioni. A questi cambiamenti si aggiungono fenomeni quali la crescente diffusione della povertà educativa, la frammentazione sociale e la marginalità giovanile, che richiedono risposte innovative e coordinate capaci di superare i confini istituzionali.

In questo scenario, l’università si trova sollecitata a ridefinire la propria missione, superando una concezione autoreferenziale del proprio ruolo. Sempre più, infatti, essa è chiamata a configurarsi come attore sociale responsabile, capace di promuovere coesione territoriale, innovazione educativa e sviluppo sostenibile. All’interno di questa cornice si collocano i Patti educativi di comunità (PEC), introdotti nel 2020 dal Ministero dell’istruzione (Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39) per consentire a istituzioni scolastiche, enti locali, istituzioni pubbliche e private, enti del Terzo settore di stipulare accordi volti a rafforzare la collaborazione tra scuola e territorio.

Il nostro scopo è indagare in che misura i Patti educativi di comunità possano rappresentare una risposta efficace a tali sfide, fungendo da paradigma trasformativo della governance dell’educazione.

Per conseguire questo obiettivo di ricerca, prenderemo in esame un case study che ci sembra particolarmente significativo. Si tratta del Patto educativo di comunità avviato dal polo universitario di Trapani, nella medesima provincia, che coinvolge ventitré scuole secondarie di secondo grado e ventisei enti territoriali. L’articolo intende mettere in luce i tratti innovativi di questo Patto, inteso come dispositivo di integrazione delle risorse locali e di costruzione di alleanze educative volte a contrastare la dispersione scolastica e il disagio giovanile, nonché a potenziare le azioni di orientamento. In tal modo esso si configura come un unicum per obiettivi e strategie, anche in relazione alle specificità socioeconomiche territoriali (Mangione et al., 2024).

Le riflessioni qui presentate hanno carattere preliminare e intendono offrire un quadro interpretativo dei primi esiti del processo di co-progettazione, ponendo in evidenza le implicazioni politiche, pedagogiche e organizzative che emergono da questo modello di governance territoriale.

1. L’università come attore sociale nella prospettiva Unesco

Benché anche in altri Paesi, specialmente dell’Unione europea, esistano progetti educativi volti a inserire l’istruzione, e gli attori che ne sono responsabili, in un contesto operativo più ampio, attraverso il coinvolgimento di soggetti diversi dalle istituzioni scolastiche e universitarie, i Patti educativi di comunità costituiscono un’esperienza specifica italiana.

Al contempo, essi sono coerenti con una concezione del processo educativo che si sta sempre più affermando sul piano internazionale grazie all’azione di alcune organizzazioni sovranazionali. Ne è prova il dibattito sull’educazione che ha conosciuto, negli ultimi anni, una profonda evoluzione, di cui è un esempio autorevole il Rapporto UNESCO *Reimagining our futures together* (2023a) elaborato dalla Commissione internazionale sui futuri dell’educazione.

Questo documento delinea la necessità di un nuovo contratto sociale dell’educazione e pone l’accento sull’urgenza di riconoscerla come bene comune, superando approcci riduzionisti che la concepiscono unicamente come strumento funzionale alla crescita economica o come insieme di competenze da trasmettere. Il rapporto sottolinea la necessità di basare l’educazione su principi di equità, giustizia sociale, sostenibilità e cooperazione globale, e come processo collettivo, inclusivo e democratico volto a garantire non soltanto

¹ Dottorato di ricerca “Disuguaglianze, differenze e partecipazione” - Università degli Studi di Palermo.

lo sviluppo individuale ma anche la coesione sociale e il rafforzamento della cittadinanza attiva (Nussbaum, 2011).

Come recita il Rapporto Unesco:

L'educazione può essere vista in termini di contratto sociale, un accordo implicito tra i membri di una società per cooperare per l'interesse comune. Un contratto sociale è più di una transazione, poiché riflette norme, impegni e principi formalmente legiferati e culturalmente radicati (UNESCO, 2023b, p. 7).

I concetti espressi nel Rapporto riflettono la convinzione che il processo educativo non possa essere il risultato di azioni promosse solo dalle istituzioni che ne sono responsabili, ma debba essere costruito collettivamente, con il coinvolgimento e la corresponsabilità di una pluralità di attori e a differenti livelli decisionali (Locatelli, 2024). L'educazione deve favorire la cooperazione anziché la competizione tra individui e istituzioni, riconoscere la pluralità dei saperi come patrimonio da valorizzare e sostenere la cittadinanza attiva, attraverso pratiche educative che formino persone capaci di agire responsabilmente nei confronti della comunità e del mondo.

In questa visione, quindi, la governance educativa non è solo questione di policy making, ma un processo di co-costruzione sociale che coinvolge una molteplicità di attori. La dimensione partecipativa e collettiva diventa condizione necessaria per formare cittadini capaci di affrontare le grandi sfide della contemporaneità, tra le quali la crisi ambientale, le disuguaglianze crescenti, i conflitti culturali e geopolitici (Levin, 2012).

Muovendo da questa prospettiva, l'Unesco richiama più volte la necessità di ripensare il ruolo delle università affinché esse diventino “hub civici e culturali” al servizio dei territori e delle comunità (Unesco 2023a) e assumano un ruolo attivo nella istituzione di alleanze educative e sociali. Una concezione siffatta implica il superamento di una visione autoreferenziale e competitiva delle università (Marginson, 2016), a favore di un modello dell'insegnamento superiore che sia aperto, dialogico e corresponsabile (Barnett, 2011; Delanty, 2001). Se storicamente l'università è stata considerata principalmente un luogo di produzione e trasmissione di conoscenza scientifica, oggi le trasformazioni sociali, culturali e politiche impongono di concepirla come attore sociale a pieno titolo e presidio democratico in grado di promuovere inclusione, equità e giustizia sociale².

Il sistema universitario, senza venir meno alla propria funzione di vettore dell'alta formazione, dovrebbe perciò aprirsi alla “co-creazione della conoscenza” con la società civile, riconoscendo l'esistenza di saperi “altri” che possono dialogare con il sapere accademico (Barnett, 2010). D'altronde, l'università dispone di competenze, reti e risorse intellettuali, organizzative e simboliche che le consentono di svolgere una funzione di regia e di promozione dei processi di governance educativa. Essa può quindi contribuire in modo decisivo a favorire l'integrazione tra competenze specialistiche e conoscenze diffuse, e a promuovere modelli di orientamento trasformativo per i giovani; su un piano diverso ma convergente, può altresì stimolare la partecipazione civica e il senso di appartenenza comunitaria, consolidando la coesione sociale nei territori. In tal senso, l'università si colloca pienamente nella logica dei Patti educativi di comunità, fungendo da ponte tra livelli istituzionali e bisogni delle comunità locali (Miato 2024), attraverso la promozione di una formazione che coltivi capacità deliberative, senso di responsabilità sociale e competenze per la sostenibilità, in linea con gli Obiettivi dell'Agenda 2030³.

2 “Il nuovo contratto sociale per l'educazione deve unirci nell'impegno collettivo e fornire la conoscenza e l'innovazione necessarie per dare forma a futuri sostenibili e di pace per tutti, ancorati alla giustizia sociale, economica e ambientale” (UNESCO, 2023b, p. 7). Numerosi studi sottolineano come la governance partecipativa favorisca la democratizzazione dei processi decisionali, riducendo la distanza tra istituzioni e cittadini (Fielding, Moss, 2011; Biesta, 2020).

3 L'Agenda 2030 è il piano d'azione globale adottato dalle Nazioni Unite nel 2015 che stabilisce 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDG) da raggiungere entro il 2030.

2. Il modello dei Patti educativi di comunità in Italia

L'esperienza dei PEC è coerente con il processo di rinnovamento delle politiche educative italiane ed europee, che hanno individuato nella lotta alla dispersione scolastica e nella promozione dell'equità formativa uno degli obiettivi strategici del decennio (Commissione Europea, 2022; Eurydice, 2024). Introdotti nel contesto emergenziale della pandemia da Covid-19, i Patti si sono rapidamente trasformati da strumento contingente a leva strutturale per rafforzare la collaborazione tra scuola e territorio (Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39). Essi rappresentano un modello di governance partecipativa fondato sul principio costituzionale di sussidiarietà orizzontale (art. 118 Cost.), che legittima il coinvolgimento attivo di cittadini, enti locali, realtà del Terzo settore e istituzioni scolastiche in progetti di interesse generale (Iaione, 2018).

La rilevanza di tali accordi risiede nella capacità di mobilitare risorse educative, culturali e sociali che altrimenti rimarrebbero frammentate, per mezzo di reti territoriali in grado di rispondere più efficacemente alle fragilità educative. In questo senso, i Patti si configurano come “dispositivi abilitanti” che favoriscono l'inclusione, la personalizzazione dei percorsi e lo sviluppo di competenze non solo disciplinari ma anche socio-relazionali (Bartolini et al., 2023; Forum Disuguaglianze e Diversità, 2021).

La prospettiva che li orienta è quella di una governance collaborativa (Ansell, Gash, 2008), fondata sulla condivisione di responsabilità e sulla co-progettazione, coerentemente con gli approcci più avanzati della progettazione sociale (Cau, Maino, 2023). Inoltre, l'analisi delle esperienze attuate mostra come i Patti educativi possano incidere sulla sostenibilità sociale dei contesti scolastici, riducendo le disuguaglianze e promuovendo la coesione comunitaria (Rete EducAzioni, 2023). Essi consolidano il ruolo della scuola come “learning hub territoriale” (OECD, 2020), capace di attivare alleanze stabili tra attori pubblici e privati e di produrre innovazioni organizzative e didattiche radicate nelle specificità locali. Ne consegue che la loro importanza risiede non solo nella risposta a esigenze educative immediate, ma anche nella possibilità di generare cambiamenti culturali e istituzionali duraturi, che rafforzino il legame tra istruzione, cittadinanza attiva e sviluppo territoriale.

3. Il Patto educativo di comunità della provincia di Trapani

Il Patto educativo di comunità sottoscritto nella provincia di Trapani rappresenta un esempio paradigmatico di alleanza educativa territoriale. L'accordo coinvolge tutte le ventitré istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado della provincia distribuite nei principali comuni (Trapani, Marsala, Mazara del Vallo, Alcamo, Castelvetrano, Erice, Castellammare del Golfo, Pantelleria, Salemi e Partanna), insieme a ventisei enti e istituzioni territoriali, tra cui Prefettura, Ufficio scolastico regionale, Assessorato regionale all'istruzione e alla formazione professionale, comuni, forze dell'ordine, diocesi, tribunali, Azienda sanitaria provinciale⁴.

All'origine di questo PEC vi è l'iniziativa assunta dall'Università degli studi di Palermo, attraverso il Polo territoriale di Trapani, il Centro orientamento e tutorato e il Centro formazione insegnanti del Dipartimento di scienze psicologiche, pedagogiche, dell'esercizio fisico e della formazione.

L'Ateneo siciliano ha così voluto perseguire un duplice obiettivo: da un lato, ha inteso esercitare un ruolo strategico nello sviluppo territoriale, creando un network che unisce l'istruzione scolastica, il mondo accademico e il tessuto socioeconomico locale; dall'altro lato, ha interpretato in modo innovativo la cosiddetta Terza missione, così come questa è tratteggiata dalle Linee guida Anvur (Anvur, 2015; 2018). Accanto alle tradizionali funzioni di didattica e ricerca, gli atenei sono oggi chiamati a interagire con la società, al fine di generare un impatto sociale, culturale ed economico nel proprio contesto di riferimento.

La Terza missione, secondo le Linee guida, si articola in due dimensioni principali: la valorizzazione economica della conoscenza (trasferimento tecnologico, creazione di spin-off e brevetti) e le attività di pu-

⁴ <https://www.unipa.it/amministrazione/poloterritoriali/poloterritorialetrapani/.content/documenti/2025/patto-educativo-di-comunita-privacy-1.pdf> Patto educativo di Comunità “Scuola, Università e Territorio per un Orientamento di Qualità” sottoscritto in data 11 novembre 2024 presso la Prefettura di Trapani <https://prefettura.interno.gov.it/it/prefecture/trapani/notizie/patto-educativo-comunita>.

blic engagement, ossia iniziative di diffusione, partecipazione e collaborazione con la cittadinanza e le comunità locali.

Poiché il Patto educativo di comunità rappresenta una forma paradigmatica di public engagement, esso irrobustisce il capitale sociale e le comunità educanti. In questo senso, la partecipazione delle università a patti educativi territoriali non è un'azione accessoria, bensì una componente strutturale della loro missione istituzionale. Con questa consapevolezza, il Polo territoriale di Trapani ha pensato la Terza missione non solo come disseminazione culturale, ma anche come istituzione di reti educative in grado di affrontare le sfide del territorio sfruttando, al contempo, le opportunità che esso offre.

La provincia trapanese presenta infatti un tessuto sociale complesso, segnato da diseguaglianze socio-economiche, fragilità giovanili e rischi di marginalità. Nondimeno, essa possiede un ricco capitale culturale e imprenditoriale, con specifiche vocazioni nei settori agricolo, enogastronomico, turistico e dei servizi. In tale scenario, la costruzione di una comunità educante diventa strumento fondamentale per valorizzare le risorse locali e contrastare dinamiche di esclusione e abbandono scolastico.

Questo, quindi, è lo sfondo su cui si innesta il PEC creato a Trapani. L'accordo si struttura attorno a una serie di obiettivi strategici che rispecchiano le priorità nazionali ed europee in materia di istruzione e formazione. In primo luogo, esso mira a rafforzare il sistema integrato di istruzione, formazione e orientamento, promuovendo una filiera educativa coerente e inclusiva, capace di accompagnare gli studenti lungo tutto l'arco del loro percorso formativo. Particolare attenzione è stata dedicata alla prevenzione e al recupero della dispersione scolastica, riconosciuta come una delle criticità più rilevanti del sistema educativo italiano, non solo in termini di equità sociale ma anche di sviluppo economico e coesione territoriale (European Commission, 2020; Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023).

Un ulteriore obiettivo è lo sviluppo di percorsi di orientamento di qualità, progettati tenendo conto delle specificità e delle vocazioni produttive, culturali e sociali del Trapanese, al fine di rafforzare il legame tra scuola, università e mondo del lavoro. L'accordo, inoltre, valorizza la partecipazione attiva dei giovani nei processi educativi e decisionali, riconoscendo loro un ruolo di protagonisti e non solo di destinatari delle politiche formative. Questi indirizzi strategici sono pienamente all'interno delle finalità del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR), Missione 4 “Istruzione e Ricerca”. In particolare, il PNRR punta a ridurre i divari territoriali, contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico, promuovere l'innovazione didattica attraverso il potenziamento delle competenze digitali e favorire la transizione scuola-università-lavoro (Presidenza del Consiglio dei ministri, 2021).

La dimensione della co-progettazione e della corresponsabilità educativa, richiamata esplicitamente nell'accordo, costituisce un aspetto fondamentale anche per il PNRR, che valorizza i partenariati territoriali come strumenti per rendere più sostenibile e inclusiva la governance del sistema formativo (OECD, 2022). In questa prospettiva, il Patto realizzato a Trapani si presenta come un laboratorio di sperimentazione di pratiche coerenti con la strategia nazionale di rilancio e innovazione del sistema educativo e contribuisce a realizzare gli obiettivi di lungo periodo di un'istruzione di qualità, equa e inclusiva (UNESCO, 2015).

La cabina di regia del Patto, presieduta dal presidente del Polo territoriale universitario di Trapani, garantisce il coordinamento delle azioni e il monitoraggio dei risultati, sancendo il ruolo dell'università come facilitatore istituzionale e garante metodologico. La scelta di costruire il Patto attraverso un'ampia rete di sottoscrittori – scuole, istituzioni, enti locali, diocesi, forze dell'ordine, tribunali, associazioni di categoria e del Terzo settore – risponde a una logica di “sistema” che assume valore non solo organizzativo, ma anche culturale e politico.

Il Patto, infatti, non si limita a coordinare interventi educativi, ma propone una visione condivisa di sviluppo territoriale, in cui l'educazione diventa un bene comune e la comunità locale si fa carico, collettivamente, della crescita dei giovani (Bertagna, 2019).

4. L'approccio metodologico alla realizzazione del Patto

Nella definizione del Patto, particolare attenzione è stata rivolta al processo di coprogettazione come dispositivo metodologico (Bertin, Contini, 2004; Rossi, 2014). Si è quindi creato uno spazio aperto di elaborazione collettiva di significati e pratiche, al quale hanno partecipato attivamente tutti i sottoscrittori, con l'obiettivo di costruire una governance realmente condivisa.

Sono stati organizzati tavoli tecnici con dirigenti scolastici e docenti orientatori delle scuole aderenti, nei quali sono state raccolte proposte e individuate linee di azione prioritarie. La raccolta dei dati è stata integrata da schede di rilevazione e da un'attività di ascolto sistematico degli studenti, anche attraverso la somministrazione di un questionario rivolto alle classi terze, quarte e quinte delle scuole secondarie di secondo grado della provincia. Hanno risposto 5.770 studenti e studentesse, consentendo di ottenere un quadro assai dettagliato dei bisogni formativi, delle aspettative e delle criticità percepite. La voce degli studenti ha rappresentato una risorsa importante nel processo di elaborazione del Patto. La loro opinione rivelava, in particolare, la centralità da essi attribuita alla dimensione orientativa. Alla domanda "Pensi di continuare gli studi dopo la scuola superiore?", il 53% degli studenti ha risposto affermativamente, il 27% ha dichiarato di non voler proseguire, mentre il 20% ha rivelato di non aver ancora deciso. Tra i futuri studenti universitari, il 29% ha ammesso di non avere le idee chiare sul percorso da intraprendere e oltre il 60% non ha saputo indicare il tipo di corso di laurea di interesse. Parallelamente, l'82% ha dichiarato di ritenerne importante l'università come opportunità di crescita personale e professionale, ma ha evidenziato difficoltà nel collegare i corsi di studio agli sbocchi occupazionali.

Questi risultati mettono in luce un bisogno diffuso di orientamento qualificato, ovvero che non si limiti alla trasmissione di informazioni, ma supporti i ragazzi e le ragazze nell'elaborazione consapevole del proprio progetto di vita e professionale. La metodologia adottata, pertanto, non si è limitata a osservare dall'esterno, ma ha perseguito una logica di ricerca-azione partecipata (Lewin, 1946; Mortari, 2007; Stringer, 2014), nella quale sono stati condivisi spazi, strumenti e obiettivi con gli attori istituzionali e sociali del territorio oltre che con gli studenti. In questa prospettiva, il Patto educativo di comunità di Trapani si configura non soltanto come un accordo formale, ma come l'esito di un processo di costruzione di una comunità educante, volto a rafforzare l'integrazione dei servizi, a contrastare la dispersione scolastica, a promuovere il protagonismo giovanile e a generare un impatto concreto sul territorio.

5. L'orientamento trasformativo come leva strategica

Come abbiamo sottolineato sopra, gli studenti della provincia di Trapani che hanno preso parte al questionario ritengono che l'orientamento qualificato al percorso universitario rappresenti una priorità. Si tratta di una valutazione che conferma la necessità di rafforzare questo servizio, dando seguito al tentativo di ampliarne il contenuto e gli scopi, nella consapevolezza della crescente importanza che esso assume per la risoluzione di alcune problematiche legate all'educazione.

L'orientamento, nella prospettiva educativa contemporanea, viene infatti inteso come processo permanente (*lifelong guidance*), che accompagna le persone lungo l'intero arco della vita (Sultana, 2004; European Commission, 2008). Tale dimensione è stata ribadita dall'Unione europea, che lo considera parte integrante delle politiche di apprendimento permanente e una condizione per favorire inclusione sociale, cittadinanza attiva e occupabilità (Consiglio dell'Unione Europea, 2008).

L'orientamento ben strutturato e diffuso contribuisce a ridurre i tassi di abbandono scolastico e a migliorare l'inserimento professionale (OECD, 2021; Villarini, 2013). Allo stesso tempo, favorisce l'inclusione di studenti provenienti da contesti svantaggiati, contribuendo a contrastare riproduzione sociale e diseguaglianze educative (Bertolini, 2018) nei contesti territoriali fragili. È questo il caso del Trapanese, dove l'orientamento trasformativo non solo sostiene l'emancipazione personale dei giovani, ma contribuisce anche all'empowerment collettivo, rispondendo ai bisogni di sviluppo sociale ed economico del territorio. In tal senso, esso diventa sia politica pubblica sia pratica pedagogica (Federighi, 2018).

Il Patto di Trapani si inserisce quindi efficacemente nel quadro delle politiche nazionali ed europee sull'orientamento (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2023; PNRR, Missione 4, Componente 1). Esso emerge come una delle leve strategiche fondamentali, non soltanto in quanto strumento di supporto alle scelte scolastiche e professionali, ma come esperienza educativa integrale. L'approccio promosso si discosta dalla visione tradizionale, limitata a momenti informativi o consulenziali, e si colloca in una prospettiva capace di contribuire allo sviluppo di competenze trasversali, alla costruzione di identità personali consapevoli e alla partecipazione attiva dei giovani alla vita sociale ed economica.

Le azioni del Patto trapanese mirano a sviluppare negli studenti:

- autoconsapevolezza e agency personale – percorsi di riflessione individuale e di gruppo aiutano gli studenti a conoscere risorse, limiti e potenzialità, in linea con la prospettiva della “life design guidance” (Savickas et al., 2009), che mette al centro la capacità di dare senso alla propria storia di vita;
- motivazione e resilienza formativa – la connessione tra scuole, università e istituzioni territoriali contrasta fenomeni di demotivazione e dispersione scolastica, enfatizzando il ruolo dell’orientamento come fattore preventivo e inclusivo (Pombeni, 2017; Nota, Soresi, 2007);
- capacità progettuale e legame col territorio – attraverso laboratori, esperienze di mentoring e incontri con realtà economiche e sociali, gli studenti sono accompagnati a collegare le proprie aspirazioni con le opportunità locali e con le sfide globali (Guichard, 2018).

Il concetto di orientamento trasformativo trova fondamento nella transformative learning theory (Mezirow, 1991), secondo cui i processi educativi più significativi implicano la revisione critica dei propri schemi interpretativi e l’acquisizione di nuove prospettive. Applicato all’orientamento, ciò significa che l’obiettivo non è semplicemente la “scelta” di un percorso scolastico o lavorativo, ma lo sviluppo di soggetti capaci di agire consapevolmente nel mondo, affrontando complessità, incertezza e transizioni. In questa cornice, l’orientamento trasformativo promosso dal Patto si configura come un investimento strategico per il capitale umano e sociale del territorio. Le sinergie attivate dal modello trapanese rispondono all’idea, promossa a livello europeo e ribadita dal Ministero dell’istruzione e del merito, che l’orientamento non sia soltanto un servizio aggiuntivo, ma un dispositivo educativo strutturale, capace di formare cittadini consapevoli e di generare ricadute concrete sul tessuto sociale ed economico.

6. Risultati preliminari e pratiche emergenti

Un primo aspetto rilevante del Patto istituito a Trapani consiste nel processo che ha condotto alla sua elaborazione. La sottoscrizione dell’accordo non è stata un percorso top-down, ma il frutto di dialogo e co-progettazione, nei quali i soggetti coinvolti hanno iniziato a sperimentare pratiche di governance condivisa. Ciò ha consentito di superare logiche settoriali, promuovendo un modello integrato di intervento che riconosce l’educazione come responsabilità collettiva.

Un secondo punto qualificante riguarda l’attivazione di iniziative comuni di orientamento rivolte agli studenti delle scuole secondarie di secondo grado. Tali azioni sono state sviluppate in continuità con la riforma dell’orientamento avviata dal Ministero dell’istruzione nell’a.s. 2023/2024 che ha trovato sostegno negli interventi previsti nel PNRR, con l’obiettivo di fornire strumenti più adeguati a supportare ragazzi e ragazze nella formulazione del proprio progetto formativo e professionale. Come abbiamo già osservato, i dati raccolti nella fase preliminare hanno evidenziato una forte domanda di orientamento qualificato e personalizzato. Questi risultati confermano quanto la letteratura internazionale mette in luce: l’orientamento non deve limitarsi a fornire informazioni, ma deve sostenere i giovani nella capacità di progettare percorsi di vita e di lavoro coerenti con le loro aspirazioni e con le sfide di un mercato del lavoro in rapido mutamento (Watts, Sultana, 2004; OECD, 2021). Più in generale, i risultati mettono in luce punti di forza e criticità. Tra i primi, si segnalano la capacità di fare rete tra attori diversi, il protagonismo dei giovani come destinatari e co-costruttori di percorsi di orientamento, e l’innovatività di un modello di governance territoriale inclusivo.

Tra le criticità, emergono la difficoltà di armonizzare tempi e linguaggi dei diversi soggetti coinvolti, il rischio di sovrapposizioni con progettualità già attive e la necessità di rafforzare ulteriormente le risorse a sostegno della continuità delle azioni.

In sintesi, la fase iniziale di attuazione del Patto ha prodotto esiti concreti e promettenti, pur evidenziando sfide ancora aperte.

Riflessioni conclusive

L’analisi condotta sul Patto educativo di comunità della provincia di Trapani consente di coglierne la portata innovativa sia sul piano politico-istituzionale sia su quello pedagogico e sociale.

Esso si configura come un accordo operativo tra scuole, università, enti locali e soggetti territoriali e allo stesso tempo come un modello di governance educativa partecipativa che riconosce l'educazione come bene comune e responsabilità condivisa. Gli elementi di novità che emergono da questa esperienza sono molteplici. In primo luogo, la centralità del ruolo dell'università: non più attore esterno o marginale rispetto ai processi scolastici, ma facilitatore e regista di reti territoriali, in linea con la sua Terza missione e con la prospettiva UNESCO di università come "hub civici e culturali". In secondo luogo, la co-progettazione strutturata: non un semplice coordinamento di iniziative già esistenti, ma un dispositivo metodologico che ha permesso di integrare visioni, risorse e competenze eterogenee, generando innovazioni organizzative e didattiche radicate nelle specificità locali.

Il Patto si caratterizza inoltre per la sua capacità di valorizzare il protagonismo giovanile, ponendo al centro i bisogni, le aspirazioni e le voci degli studenti, e orientando le politiche educative verso percorsi realmente trasformativi. La funzione attribuita all'orientamento come leva strategica rappresenta un altro aspetto distintivo.

Il case study di Trapani mostra come un patto educativo di comunità possa diventare laboratorio di innovazione sociale e istituzionale, capace di incidere sulla riduzione delle disuguaglianze, sul contrasto alla dispersione scolastica, sul rafforzamento della coesione territoriale e sulla costruzione di cittadinanza attiva. Ciò lo rende un modello replicabile in altri contesti, a condizione che vengano rispettate alcune condizioni: il riconoscimento della pluralità degli attori, l'investimento su processi di coprogettazione autentica, il sostegno istituzionale e normativo a lungo termine e la capacità di armonizzare obiettivi nazionali ed europei con le peculiarità territoriali.

In conclusione, il Patto educativo di comunità di Trapani dimostra come sia possibile trasformare l'educazione in un progetto collettivo e condiviso, orientato non soltanto al successo formativo individuale, ma alla creazione di comunità più giuste, inclusive e sostenibili. La sua replicabilità in altri territori rappresenta una sfida e un'opportunità per ripensare il sistema educativo italiano in linea con le istanze internazionali e con le esigenze delle giovani generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Ansell C., Gash A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4), 543-571.
- ANVUR (2015). *Linee guida per la valutazione della terza missione (versione 1.0)*. Roma: ANVUR
- ANVUR (2018). *Manuale per la valutazione della terza missione nelle Università italiane*. Roma: ANVUR
- Barnett R. (2010). *Being a university*. New York: Routledge.
- Bartolini L., Benvenuto G., Persico M. (2023). *I Patti educativi di comunità: Analisi e prospettive*. Firenze: INDIRE.
- Benneworth P., Pinheiro R., Sánchez-Barriolengo M. (2018). One size does not fit all! New perspectives on the university in the social knowledge economy. *Science and Public Policy*, 43(6), 731-735.
- Bertagna G. (2019). *L'educazione come bene comune: sfide e prospettive*. Brescia: La Scuola.
- Bertin G. M., Contini M. (2004). *Educazione e progettualità*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (2018). *Orientamento e inclusione. Politiche, pratiche e prospettive*. Bologna: Il Mulino.
- Biesta G. (2020). Digital first or education first? Why we shouldn't let a virus undermine our educational artistry. *PESA Agora*, from <https://pesaagora.com/columns/digital-first-or-education-first-why-we-shouldnt-let-a-virus-undermine-our-educational-artistry/> (ultima consultazione: 22/09/2025)
- Boffo S., Moscati R. (2020). *L'università e la terza missione: Tra processi di cambiamento e nuove responsabilità sociali*. Bologna: Il Mulino.
- Cau N., Maino F. (2023). Co-programmazione e co-progettazione: modelli collaborativi per il welfare territoriale.
- In F. Maino (Ed.), *Innovazione sociale e governance collaborativa* (pp. 101-130). Bologna: Il Mulino.
- Commissione Europea (2022). *Education and Training Monitor 2022*. Bruxelles: Direzione generale Istruzione e cultura.
- Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruxelles: GUUE.
- Decreto Ministeriale 26 giugno 2020, n. 39 - 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.
- Delanty G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- European Commission (2008). *Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit*. Bruxelles: CE.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020 – Italy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2024). *Key Data on Education in Europe 2024*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federighi P. (2018). *Educazione e formazione in età adulta. Dalla compensazione alla capacitazione*. Roma: Carocci.
- Fielding M., Moss P. (2011). *Educazione radicale e scuola comune: un'alternativa democratica*. London: Routledge.
- Forum Disuguaglianze e Diversità (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti. Un'indagine esplorativa*. Roma, from <https://www.forumdisuguaglianzediversita.org/download-rapporto-patti-educativi-territoriali/> (ultima consultazione: 22/09/2025).
- Guichard J. (2018). From vocational guidance and career counseling to life design dialogues. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 187-199.
- Iaione C. (2018). La città come bene comune. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione Pubblica*, 2(1), 95-118.
- INVALSI (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. Roma: INVALSI.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240 - Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento.
- Levin B. (2012). *System-wide improvement in education*. Brussel: International Academy of Education.
- Lewin K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Locatelli R. (2024). Community educational pacts in Italy: an interpretation of UNESCO's new social contract for education? *Journal of Education Policy*, 40(5), 889-908.
- Mangione G.R.J., Bartolini R., Chipa S., Zanaccoli C., Cannella G., Garista P., De Santis F. (2024). Costruire patti educativi. Costrutti, processi e strumenti per sviluppare alleanze fra scuola e territorio. *I Quaderni delle piccole scuole. Strumenti*, 14.
- Marginson S. (2016). Il sogno è finito: la crisi dell'idea californiana di istruzione superiore di Clark Kerr. *Berkeley Review of Education*, 5(3), 101-135.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miato L. (2024). *Per una nuova scuola di comunità locale. Come promuovere l'inclusione, i patti educativi e la partecipazione attiva*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2023). *La dispersione scolastica aa.ss. 2019/2020 - 2020/2021 aa.ss. 2020/2021 - 2021/2022*. Roma: MIM – DGSIS – Ufficio di Statistica.
- Mortari L. (2007). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nota L., Soresi S. (2007). *Il futuro è oggi. Psicologia dell'orientamento e della progettualità*. Firenze: Giunti.
- Nussbaum M. (2012). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- OECD (2020). *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems*. Paris.
- OECD (2021). *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*. Paris.
- OECD (2022). *Education Policy Outlook in Italy*. Paris.
- Openpolis (2023). *L'abbandono e la dispersione scolastica in Italia*, from <https://www.openpolis.it/labbandono-e-la-dispersione-scolastica-in-italia/> (ultima consultazione: 22/09/2025).
- Ostrom E. (1990). *Governare i beni comuni: l'evoluzione delle istituzioni per l'azione collettiva*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pombeni M.L. (2017). *Orientamento scolastico e professionale. Modelli, metodi, strumenti*. Bologna: Il Mulino.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*.
- Rete EducAzioni (2023). *Documento di sintesi sui Patti educativi di comunità*. Roma: Rete EducAzioni.
- Rossi B. (2014). *La coprogettazione nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Savickas M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M. E., Guichard J., Van Vianen A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Stringer E. T. (2014). *Action Research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Sultana R. G. (2004). *Guidance Policies in the Knowledge Society: Trends, Challenges and Responses across Europe*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Trencher G., Bai X., Evans J., McCormick K., Yarime M. (2014). University partnerships for co-designing and co-producing urban sustainability. *Global Environmental Change*, 28, 153-165.
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris.
- UNESCO (2023a) Reimagining our futures together: a new social contract for education". Paris.
- UNESCO (2023b). *Reimmaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Sintesi. Brescia: La Scuola.
- Villarini A. (2013). *Pedagogia dell'orientamento. Teoria e pratiche educative*. Roma: Armando.
- Watts A. G., Sultana R. G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4(2-3), 105-122.