

La borsa di dottorato è stata cofinanziata con risorse del
Programma Operativo Nazionale Ricerca e Innovazione 2014-2020 (CCI 2014IT6M2OP005),
Fondo Sociale Europeo, Azione I.1 “Dottorati Innovativi con caratterizzazione Industriale”



Corso di Dottorato in Neuroscience and Education

PROGETTAZIONE PARTECIPATA E FIGURA DI SISTEMA: PRATICHE DI INTERVENTO PER FORMARE ALL'OCCUPABILITÀ

Coordinatrice:
Prof.ssa Annamaria Petito

Tutor:
Prof.ssa Barbara De Serio



Barbara De
Serio
07.01.2024
18:38:43
GMT+01:00

Dottorando:
dott. Valerio Palmieri

A handwritten signature in black ink that reads "Valerio Palmieri".

Anno Accademico 2022/2023

Indice

<i>Introduzione</i>	1
---------------------------	---

Capitolo I

<i>Il percorso storico-educativo dell'educazione degli adulti per l'alfabetizzazione. Due casi a confronto: Stignano e il Subappennino Dauno</i>	4
--	---

1.1 Premessa	4
1.2 Uno sguardo sulla storia dell'educazione degli adulti.....	12
1.3 Il caso della scuola rurale di Stignano	23
1.4 La scuola popolare del Subappennino Dauno	30

Capitolo II

Evoluzione storico-normativa dell'orientamento in Italia e le nuove sfide

<i>del PNRR</i>	37
-----------------------	----

2.1 Premessa	37
2.2 Le tappe principali della storia dell'orientamento.....	42
2.3 Evoluzione delle normative sull'orientamento e il PNRR	52

Capitolo III

<i>Studio comparato delle buone prassi: il caso Svizzero della Città dei mestieri</i>	70
---	----

3.1 Premessa	70
3.2 Il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio	78
3.3 Analogie e differenze tra il Cantone Ticino e il Subappennino Dauno	90
3.4 L'esperienza italiana della Città dei mestieri: Milano e Torino	100

Capitolo IV

<i>Il "facilitatore di comunità" nel territorio dei Monti Dauni? Ipotesi, scenari e prospettive</i>	103
---	-----

4.1 Le motivazioni epistemologiche della ricerca	104
4.2 Ipotesi, domanda e obiettivi della ricerca	108
4.3 L'ipotetica figura del "facilitatore di comunità" per arginare il <i>mismatch</i>	114
4.4 La metodologia e gli strumenti della ricerca	124
4.5 Il campione	128

4.6 Caratteristiche principali del Subappennino Dauno	133
4.7 Gli <i>stakeholder</i> del progetto: scuola, CPIA e aziende	144
4.8 I punti di forza del territorio: il patrimonio culturale e le bellezze paesaggistiche	149
4.9 Ulteriori elementi di criticità del territorio: la carenza di infrastrutture e la criminalità organizzata	152

Capitolo V

Il facilitatore e il team di comunità: pratiche di intervento per formare

<i>all'occupabilità</i>	156
5.1 Il <i>team</i> di comunità	156
5.2 Progettazione del Corso di formazione professionale	161
5.3 Conclusioni	166

Appendice

Allegato 1	169
Allegato 2	182
Allegato 3	189
Allegato 4	191
Allegato 5	194
Allegato 6	196

Bibliografia

INTRODUZIONE

Il presente lavoro di tesi parte, essenzialmente, dalla seguente domanda di ricerca: si può pensare di profilare la figura del facilitatore di comunità all'interno del contesto formativo/imprenditoriale di un'area marginalizzata come quella dei Monti Dauni?

Questo progetto si colloca nell'ambito della "Prima classe di azioni. Le precondizioni: adeguare i servizi essenziali Scuola; Sanità e Mobilità" del Ministero dell'Università e della Ricerca.

Il *focus*, dunque, è rappresentato dalle aree interne marginalizzate del Subappennino Dauno che diventano oggetto di studio per l'approfondimento del tema-problema della formazione, dell'orientamento e del *placement* ovvero del loro rapporto con la promozione dell'occupabilità, dell'autoimprenditorialità e della valorizzazione dei talenti.

A partire da una mappatura dei bisogni di formazione in relazione alle risorse socio-economico-culturali delle aree interne si vuole giungere alla riprogettazione partecipata di un sistema di formazione/orientamento in grado di abbassare i livelli di abbandono del territorio e di dispersione implicita ed esplicita dei giovani e di valorizzare le risorse locali.

Una progettazione partecipata condivisa, negoziata e co-progettata da molteplici attori: enti locali, imprese, enti di formazione, scuole e università del territorio locale.

Si tratta di rafforzare, da un lato, il tessuto produttivo esistente e, dall'altro lato, di creare le condizioni per una nuova occupazione attraverso la valorizzazione del capitale sociale e identitario del territorio e la promozione di *formae mentis* proattive e resilienti, capaci di fronteggiare il cambiamento e progettare futuro.

A tal fine si mira, parallelamente, alla profilazione di una figura di sistema intesa come "facilitatore di comunità", capace di fare networking tra sistema formativo, territorio e impresa: figura strategica in aree interne spesso segnate da una condizione di isolamento diffuso.

L'attività di ricerca intende promuovere un processo di riprogettazione partecipata di un sistema di formazione personalizzato e individualizzato attraverso il coinvolgimento dei diversi *stakeholder* (scuole, enti pubblici, università, imprese) e l'avvio di azioni di animazione per dare maggior impulso all'autoimprenditorialità, alla sperimentazione di percorsi innovativi e progetti di sviluppo formativo-professionale.

Il lavoro si suddivide in cinque capitoli; viene privilegiato un approccio metodologico di natura squisitamente qualitativa con specifico riferimento al metodo della progettazione partecipata.

Particolarmente importante nei processi di progettazione partecipata è la cooperazione orizzontale tra soggetti operativi diversi – enti pubblici, soggetti privati, sindacati, imprese, scuole – e la cooperazione, sul versante verticale, tra coloro che operano sul campo e coloro che detengono la responsabilità tecnica e politica in un territorio.

Il primo e secondo capitolo presentano una dimensione storico-pedagogica infatti si procede con una ricognizione della letteratura scientifica esistente, sino ai giorni nostri, sulla storia dell'educazione degli adulti e sulla storia dell'orientamento.

Questo *excursus* storico-educativo, con alcuni riferimenti legislativi, mira a sostanziare e a fornire un'identità definita al percorso di ricerca posto in essere fornendo, successivamente, uno sguardo privilegiato sul contesto del Subappennino Dauno.

Viene, inoltre analizzata attentamente tutta la parte contenutistica e normativa della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – del PNRR – Piano nazionale di ripresa e resilienza.

Il terzo capitolo, invece, presenta una ricerca comparata sull'inedita figura di sistema contemplata nel progetto – il cosiddetto “facilitatore di comunità” – e confrontare esperienze e buone prassi utili a sviluppare un'ipotesi di *core curriculum* da condividere, successivamente, con il sistema italiano.

L'esperienza all'estero – svolta a Lugano, in Svizzera, presso la SUPSI (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana) – ha avuto la doppia finalità di rimodulare e migliorare alcune fasi del progetto in ordine alla profilazione della figura di sistema e alla sua strutturazione attraverso l'analisi delle *best practices*, degli strumenti e delle metodologie utilizzate nel luogo ospitante nonché quella di favorire lo scambio tra contesto italiano ed estero, supportando anche un ritorno di innovazione nelle strategie per l'orientamento al lavoro e all'occupabilità.

Nel quarto capitolo viene effettuata una mappatura dei Monti Dauni e vengono analizzati i punti di forza e le criticità del territorio che rappresenta un'area interna marginalizzata.

Infine, nel quinto capitolo, viene profilato il *core curriculum* del “facilitatore di comunità” e vengono proposte due linee di indirizzo frutto dell’osservazione e del lavoro di ricerca svolto: il “*team di comunità*” e il corso di formazione professionale in “*Esperto della progettazione partecipata e delle pratiche di intervento per formare all’occupabilità*”.

Si tratta di un’idea ma, anche, di una necessità che potrà essere utile al territorio per provare a formare e, poi, ad istituzionalizzare la figura del “facilitatore di comunità”.

Il percorso storico-educativo dell'educazione degli adulti per l'alfabetizzazione. Due casi a confronto: Stignano e il Subappennino Dauno

«L'educazione non serve solo a preparare alla vita, ma è vita stessa».

(J. Dewey)

1.1 Premessa

Nell'ambito del mio progetto di ricerca si intende riflettere, approfondire e analizzare il tema-problema della formazione, dell'orientamento e del *placement* nelle aree interne marginalizzate dei Monti Dauni al fine di promuovere occupabilità, autoimprenditorialità e valorizzazione dei talenti, nella consapevolezza che i territori si devono predisporre, e devono essere aiutati a predisporre, ad accogliere progetti di sviluppo locale sia di carattere economico che formativo. Da qui nasce l'esigenza preliminare di esaminare, a partire dagli studi storico-educativi, il patrimonio umano, intellettuale e formativo che va a comporre il *portfolio* della comunità presa in esame. Si tratta di una ricognizione della tradizione educativa a partire dalla storia dell'educazione degli adulti per approdare, poi, alla storia dell'orientamento e alla normativa attuale.

Questo *excursus* storico-educativo, con alcuni riferimenti legislativi, mira a sostanziare e a fornire un'identità definita al percorso di ricerca posto in essere fornendo, successivamente, uno sguardo privilegiato sul contesto del Subappennino Dauno¹.

¹ Il Subappennino Dauno fa parte della Capitanata e corrisponde alla catena montuosa degli omonimi monti ed è delimitato a nord dalla valle del Fortore, a est dal Tavoliere delle Puglie, a ovest dallo spartiacque appenninico e a sud dalla valle dall'Ofanto. Comprende i seguenti Comuni: Accadia, Alberona, Anzano di Puglia, Ascoli Satriano, Biccari, Bovino, Candela, Carlintino, Casalnuovo Monterotaro, Casalvecchio di Puglia, Castelluccio dei Sauri, Castelluccio Valmaggiore, Castelnuovo della Daunia, Celenza Valfortore, Celle San Vito, Deliceto, Faeto, Lucera, Monteleone di Puglia, Motta Montecorvino, Orsara di Puglia, Panni, Pietra

L'educazione degli adulti, sia a livello nazionale sia internazionale, ha avuto un ampio, profondo e radicale processo di sviluppo e mutamento che ha permesso di istituire una nuova disciplina con uno specifico apparato epistemologico e prassico finalizzato all'apprendimento degli adulti.

Si tratta di un percorso che ha come protagonisti molteplici e multiformi adultità spesso inedite in un tempo mai concluso di de-costruzione, progettazione e ri-progettazione esistenziale, formativa e professionale. Demetrio² definisce cambiamento pedagogico «quell'esperienza temporale, più o meno lunga, dalla quale si esce con una diversa percezione di sé. È un modesto laboratorio entro il quale il soggetto, per sua iniziativa o per l'intervento altrui, si scopre [ancora] capace di»³. Dunque, si tratta di un'evoluzione lunga che forma, nel tempo, il concetto stesso di adultità.

Cosa si intende con questa espressione? Le complesse dinamiche della società occidentale contemporanea – dalla globalizzazione, alla crisi economica strutturale in atto, la senilizzazione della collettività, l'incertezza delle giovani generazioni, i nuovi scenari di conflitto, la crisi energetica e climatica, le emergenze pandemiche, la minaccia nucleare, i cambiamenti radicali in atto negli equilibri tra gli Stati, la multiculturalità, l'analfabetismo di ritorno e l'affermazione di una cittadinanza sociale – rappresentano temi fondamentali che esigono un dibattito e una riflessione epistemologica sul concetto di adultità. «L'adulto è soprattutto attraverso l'esperienza, “il pensare/fare, la motivazione, l'agire”, che costruisce, ricostruisce, modella, rimodella i propri processi di identità personale, di appartenenza sociale, di sviluppo della complessità umana»⁴.

La vita dell'adulto prende corpo sempre più nel processo di trasformazione inteso come progresso biologico, identitario, cognitivo-emotivo, sociale, culturale. Si tratta di un cambiamento rappresentato come dinamica tra presente, passato e futuro, tra memoria e prospettiva esistenziale. L'adultità si configura come “l'età dell'autoesplorazione” e si snoda lungo un percorso che esprime la vita nel suo modellarsi dialettico e discontinuo tra passaggi, smarrimenti, scoperte, espansioni, abbandoni, successi, crisi e la

Montecorvino, Rocchetta Sant'Antonio, Roseto Valfortore, San Marco la Catola, Sant'Agata di Puglia, Troia, Volturara Appula, Volturino e ovviamente tutte le contrade e le frazioni rurali attorno a tali paesi.

² D. Demetrio, (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci, p. 80.

³ Ivi, p. 81.

⁴ A. Gualandi, (2009). *Adultità e longlife education: empowerment e progettualità*. In Ricerche di Pedagogia e didattica. Bologna: CLUEB, p. 3.

progettualità che guarda al futuro. Emerge una costante dicotomia che innesca, continuamente, nuovi processi che rendono l'adulto vulnerabile.

«La scoperta, o meglio la problematizzazione, dell'età adulta ha coinciso con il riconoscimento, prima negato, di uno sviluppo implicito nei ritmi biologici e psicologici dell'essere umano in quanto tale, e, sull'altro versante, con il prendere atto di caratteristiche legate a questa particolare fase della vita che si imbatte con eventi del tutto originali [...]. Contemporaneamente, ed in parte consequenziale, molti sentono il bisogno di mutare il proprio stile di vita, di realizzare parti del sé fino ad allora neglette»⁵.

In questa cornice si definiscono le radici dell'educazione degli adulti intesa come l'insieme degli interventi educativi attinenti, appunto, l'età adulta e, perciò, «può essere più propriamente ricondotta alla declinazione pragmatica, agli ambiti ed ai settori che hanno come protagonisti gli adulti coinvolti in situazioni di apprendimento secondo bisogni e motivazioni differenti, non esauribili nella sola dimensione compensativa o recuperativa»⁶.

Si tratta di una disciplina in movimento e di frontiera – come ha precisato Aureliana Alberici – «per il fatto stesso di collocarsi nello spazio di incontro, confronto, integrazione di molteplici ambiti disciplinari che si occupano della complessità dell'essere umano»⁷, a partire dall'orientamento per costruire un sistema integrato di politiche attive finalizzate alla formazione continua e all'apprendimento permanente in un'ottica di *lifelong, lifedeep* e *lifewide*.

L'ambito di ricerca denominato “Educazione degli adulti” ha sperimentato, soprattutto negli ultimi tempi, una considerevole estensione, sia tipo quantitativo sia qualitativo, riproducendo una realtà formativa che sempre più incuriosisce e appassiona la popolazione adulta, i suoi contesti di vita, le sue necessità. A tal proposito hanno fatto irruzione, e continuano ad intervenire, numerosi fattori determinanti che, nella loro reciprocità, portano gradualmente a pensare l'educazione in età adulta un bisogno normale e comune, cioè a estrapolarne l'indole sia elitaria sia popolare che, per lungo

⁵ D. Demetrio, (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Editori Laterza, p.54.

⁶ Cfr. D. Demetrio (2002) (a cura di). *Istituzioni di Educazione degli adulti*. Milano: Guerini Studio, pp. 45-46.

⁷ Cfr. A. Alberici, (2002). *Prospettive epistemologiche, soggetti, apprendimento, competenze*. In D. Demetrio & A. Alberici, *Istituzioni di educazione degli adulti*. Milano: Guerini, pp.155-156.

tempo, l'ha isolata in ruoli distinti e contrapposti sottolineando, comunque, l'eccezionalità.

«Ciò dimostra come l'educazione degli adulti, superata la sua prima fase storica in cui era circoscritta a una sola, pur imprescindibile, funzione compensativa (ossia di alfabetizzazione primaria), oggi si configuri come vero e proprio “regolatore esistenziale” e strumento di inclusione sociale. In tal senso, essa si rivolge a tutti quegli adulti che sentono il bisogno di acquisire, aggiornare, perfezionare e specializzare saperi e competenze necessarie per l'esercizio delle responsabilità connesse alla vita adulta e professionale, per l'assunzione di compiti sempre nuovi e per gli inediti bisogni formativi e professionali legati all'irruzione delle nuove tecnologie. Parlare oggi di educazione degli adulti, dunque, significa far riferimento alla duplice funzione strumentale ed esistenziale cui essa assolve: la prima, finalizzata a compensare gap formativi o analfabetismo di ritorno; la seconda, invece, più legata alla dimensione culturale, etica, valoriale e autorealizzativa del processo di sviluppo del soggetto»⁸.

Con questo assunto si vuole sottolineare come non sia venuto meno l'ambito di pertinenza: tutt'oggi, infatti, i bisogni di alfabetizzazione strumentale e funzionale si ripresentano, sia nelle strutture tradizionali attivate dal complesso e variegato fenomeno della dispersione scolastica, sia in forme desuete, volte a bloccare l'analfabetismo di ritorno e l'emergere di nuovi analfabetismi (quello digitale in *primis*). Le scoperte tecnico-scientifiche e organizzative del mondo del lavoro esigono costantemente l'acquisizione di saperi e competenze e, ugualmente, anche l'ambito più privato, quella legato e circoscritto agli interessi personali, le relazioni, la cura di sé, avverte la necessità di quelle trasformazioni socio-culturali che contraddistinguono la nostra esistenza e, di conseguenza, chiede un'attenzione formativa specifica e adeguata.

Il dato che emerge evidenzia come sia in atto un cambiamento radicale che porta a una consapevolezza di fondo: l'educazione in età adulta non è più un qualcosa che, di per sé, divide alcuni adulti da altri, ma qualcosa che, all'opposto, recide in maniera trasversale la condizione adulta.

⁸ D. Dato, (2010). *Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze*. In R.M. Capozzi (a cura di), *Piccole e medie imprese e bisogni formativi. Il caso Puglia*. Bari: Progedit, p.65.

Alla luce di tali considerazioni si può affermare che non esiste contesto o circostanza della vita adulta a cui non sia individuata una valenza formativa e professionale che non sia affrontata, analizzata e progettata dagli studi e dalla ricerca di settore. In quest'ultimo periodo, l'Educazione degli adulti ha visto estendere, per sviluppo e profondità, il proprio sguardo su una eclettica molteplicità di ambiti, situazioni, questioni, dalla prospettiva ampia delle dinamiche sociali, culturali, politiche ed economiche a quella meno visibile legata ai singoli vissuti ed esperienze personali.

«A questo punto risulta immediato il legame che intercorre tra la formazione generale, culturale, o personale e la formazione professionale finalizzata al lavoro, in quanto il loro costante intreccio contribuisce, su di un versante, al processo di complessiva costruzione di competenze da parte del soggetto, dall'altro la formazione professionale, pensata prevalentemente per l'inserimento, l'aggiornamento e la crescita professionale, dovrebbero saper promuovere anche lo sviluppo personale, l'arricchimento dei punti di vista, la modifica degli schemi mentali e il raggiungimento di una maggiore autonomia e capacità di autodirezione/autoformazione in itinere, o *lifelong*. In breve, emerge il nuovo ruolo che l'apprendimento – prima ancora della conoscenza – ha acquisito in rapporto alla crescita economica di un Paese. L'Educazione degli adulti rappresenta oggi uno strumento di decisiva e reale differenziazione tra gli individui, con la conseguente nascita di un mercato globale della formazione in cui tutti operano con propri interessi economici (dalle grandi aziende, alle istituzioni formative pubbliche o private), cosicché i governi, soprattutto quelli che risultano frenati dalla crisi del patto sociale faticano a definire il loro ruolo nel campo della formazione lungo tutto il percorso della vita. In concreto, ne conseguono importanti effetti negativi tra cui l'ulteriore esclusione di larghe fasce della popolazione dalla formazione di qualità, nonché la mancanza di sedi istituzionali e sociali che sappiano tradurre in strategie o politiche operative la necessità di far crescere parallelamente sia una società della conoscenza sia un'economia della conoscenza – superando la logica di un'economia che trasforma l'apprendimento in uno strumento per la competizione, piuttosto che per l'emancipazione – oltre a un aumentato divario tra le differenze sociali, economiche e gli interessi formativi, non solo di singoli individui e di gruppi sociali, ma soprattutto di intere nazioni o Paesi»⁹.

⁹ Cfr. F. Cambi & M. Contini, (1999) (a cura di). *Investire in creatività*. Roma: Carocci, pp. 66-67.

Questa ampia riflessione di Franco Cambi, riportata in toto perché considerata esplicativa rispetto al filone interpretativo preso in considerazione riguardo l'Educazione degli adulti, testimonia la ricca pluralità di tematiche, di voci e di sguardi della e sulla formazione in età adulta, rimarcando l'esplicito riferimento di questo settore all'attualità e all'avvenire. Il tutto appare finalizzato a evidenziare le ricadute pedagogiche di crescita, di sviluppo e di innovazione che tale disciplina deve avere sulla sfera dell'adulto in cui vanno a coniugarsi principi ispiratori votati all'uguaglianza, alla dignità e ad una migliore qualità della vita di tutte le persone.

«Possiamo, quindi, enucleare i quattro pilastri dell'educazione nella società dell'apprendimento individuati e indicati da Jacques Delors nel 1996 nell'ambito dei lavori dell'Unione europea: 1) apprendere per conoscere, 2) apprendere per fare, 3) apprendere per vivere insieme, 4) apprendere per essere. Si tratta come è facile intuire, di punti essenziali irrinunciabili anche se attualmente bisognerebbe, forse, riflettere di più sulla conoscenza come premessa per l'accesso al lavoro, o sulla conoscenza come fonte di senso e significato (personale e sociale) da sviluppare nel corso di tutta l'esistenza. Ciononostante, questi principi basilari dell'apprendimento possono spiegare la loro massima efficacia se vengono affiancati da una chiara e tempestiva definizione degli obiettivi formativi (ovvero ciò che si intende raggiungere attraverso la formazione o, più semplicemente attraverso la frequenza ad un corso e/o la partecipazione a un percorso/progetto formativo), degli scopi (ciò che è previsto e ciò che, invece, viene escluso dal progetto) e dei limiti, ossia le limitazioni o gli eventuali impedimenti che possono ostacolare il normale evolversi del processo formativo»¹⁰.

Occorre, dunque, per dare impulso ad un'educazione degli adulti così intesa – che per potersi realizzare in modo adeguato e per poter condizionare positivamente nelle biografie individuali e negli assetti sociali – sono necessarie idee-guida forti e chiare, ma anche uno spazio e una dimensione che deve essere nutrita, rafforzata e valorizzata. Il riferimento è alla dimensione storico-educativa.

¹⁰ M. Gallerani, (2005). *Educazione degli adulti e lifelong learning*. In F. Fabbroni & F. Pinto Minerva, *la Rivista di Pedagogia e Didattica*, anno II, n. 1/2. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 79-80.

Non possiamo sottovalutare la questione relativa – fatta eccezione per quanto concerne e si sostiene all'interno della comunità scientifico-pedagogica – le controversie educative che tendono ad essere affrontate nell'*hic et nunc*, nella loro coerenza e impellenza, perché nell'ambito educativo nascono continuamente problemi ed esigenze che serve capire e a cui occorre replicare con tempestività, guardando al presente, *in primis*, e prefigurandone i risultati nell'immediato futuro.

Allontanarsi o “smarrirsi” nel passato, soffermarsi o addirittura abitarvi per troppo tempo pare essere uno sfarzo sempre meno ammesso, in riferimento a questioni pretenziose e urgenti come quelle di natura educativa. Al più può essere consentita qualche digressione che, spesso, si dissolve in artifici retorici che chiudono la questione rivolgendosi ad un sintetico valore della storia intesa come memoria del passato e salvaguardia del patrimonio culturale-intellettuale. Purtroppo dall'esterno – considerando con esterno il clima politico-economico attuale riversato sul presente e sulle sue emergenze e, anche, l'immaginario, il sentire, l'opinione pubblica che ne deriva – arrivano ancora pochi segnali di incentivo ad una valorizzazione reale della dimensione storica degli eventi e delle idee.

Anche se, ultimamente, sembra essere diventato crescente l'interesse per l'Educazione degli adulti, soprattutto a livello nazionale. Infatti nel 2007 la Presidenza del Consiglio dei Ministri ha approvato un disegno di legge che, in osservanza degli orientamenti dell'Unione europea, propone e formula strategie utili a favorire l'apprendimento permanente per contrastare il diffuso analfabetismo di ritorno – *in primis* quello digitale – per sostenere la cittadinanza in toto (non solo le giovani generazioni) sempre più spaesata e disorientata rispetto alle trasformazioni in atto nella società contemporanea globalizzata e massificata che si stanno nidificando nelle vite dei soggetti adulti.

Questo dimostra come l'educazione degli adulti, oltrepassata la sua prima fase storica in cui era delimitata a una sola, pur indispensabile, funzione compensativa (ossia di alfabetizzazione primaria), oggi appare come vero “regolatore esistenziale” e dispositivo di inclusione sociale.

In quest'ottica essa si indirizza a tutti quei soggetti adulti che nutrono il bisogno di ottenere, aggiornare, acquisire, perfezionare e specializzare saperi e competenze utili per l'esercizio delle responsabilità collegate alla vita adulta e professionale rispetto, anche, all'assunzione di compiti nuovi per gli inediti bisogni formativi e professionali legati all'incursione delle nuove tecnologie.

Parlare oggi di educazione degli adulti significa analizzare il duplice nesso che lega la funzione strumentale ed esistenziale cui essa adempie: la prima, ha l'obiettivo di compensare i divari formativi o l'analfabetismo di ritorno; la seconda, invece, è collegata alla dimensione culturale, etica, valoriale e realizzativa del processo di sviluppo del soggetto.

Emerge, così, un concetto cruciale – come viene precisato nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000 – che vede la promozione dell'apprendimento senza soluzione di continuità da un lato all'altro dell'esistenza, il coinvolgimento dell'intero sistema formativo integrato che diventa un carico che permea le dimensioni costitutive della società contemporanea; elementi che interpellano una partecipazione diffusa e reticolare di opportunità di formazione che incalzano la moltiplicazione di sedi, di tempi, di soggetti impegnati a garantire qualità e quantità alle esperienze formative nell'ottica tanto del *lifelong learning* (l'apprendimento per tutta la vita) del *lifewide learning* (la formazione diffusa in tutti gli ambienti in cui l'uomo cresce, vive e si forma).

In continuità con gli orientamenti Unesco, un sistema integrato di educazione degli adulti deve svolgere, allora, il compito di appagare le necessità etiche ed emancipative e di caldeggiare la partecipazione sociale di ciascun individuo.

Pertanto, si propone come dispositivo per il pieno esercizio del diritto inalienabile al riconoscimento dei diritti fondamentali dell'uomo, che, nelle società industrializzate si possono costruire a patto di assicurare la crescita dell'autonomia personale, sociale e critica dei cittadini caratterizzandosi, pertanto, come processo stesso di sviluppo sostenibile.

In tal senso, occorre ricordare che tale assunto viene riconosciuto a livello interdisciplinare per favorire una cultura dell'educazione permanente in quanto capace di promuovere strategie di *empowerment* individuale e collettivo, di mediazione intra e interculturale, di potenziamento delle pari opportunità e di promozione di benessere e democrazia.

Nella conferenza dei Ministri europei dell'Istruzione Superiore, tenutasi a Berlino il 19 settembre 2003, è stata avanzata la proposta/obiettivo di *Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore* realizzando quattro scopi tra loro interconnessi: "l'autorealizzazione del soggetto, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale, l'occupabilità e l'adattabilità professionale".

Il tutto per garantire un'educazione permanente capace non solo di alfabetizzare il soggetto, ma orientarlo rispetto al mondo per dargli quegli strumenti efficaci per operare scelte consapevoli e responsabili e per gestire gli eventi critici e di cambiamento.

1.2 Uno sguardo sulla storia dell'educazione degli adulti

Ricostruire e ripercorrere le tappe fondamentali della nascita e dell'evoluzione dell'Educazione degli adulti, intesa come sistema di teorie e pratiche formative, è un'impresa ardua, visto il lungo cammino e le numerose connessioni disciplinari, normative, socio-culturali, che l'hanno contraddistinta. Tuttavia, è possibile individuare l'origine comune, sul piano europeo, nell'avvento della società industriale ma è necessario specificare che ci sono stati cambiamenti ed evoluzioni nei differenti processi socio-economici e culturali dei diversi Paesi.

«Una ventina d'anni fa, in uno dei contesti anche “storicamente” più significativi per l'Educazione degli adulti – la sedicesima conferenza commemorativa tributata dall'Università di Leeds alla figura di Albert Mansbridge (1876/1952), il cui attivismo nel settore è esemplarmente espresso dalla fondazione, nel 1903, della *Workers' Educational Association* (WEA) – Roger Fieldhouse (ri)presentò la questione, intitolando il suo intervento Storia dell'educazione degli adulti: perché rastrellare il passato? Il suo discorso, che passava altresì necessariamente in rassegna alcuni inesauribili problemi storiografici di fondo (che cos'è la storia? quale rapporto tra la “storia locale” e la “storia globale”? come interpretare i documenti? e così via), approdava ad alcune considerazioni interessanti»¹¹.

Il dato che emerge è sottile e riguarda una caratteristica essenziale di questa disciplina: oltre ad essere un argine per il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, essa mira a innescare nuovi processi in grado di creare elaborazioni teoriche e prassiche capaci di porre l'adulto davanti a un rinnovato processo formativo. Di qui la necessità di analizzare

¹¹ M. Marescotti, (2016). *Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti*. In I. Loiodice, *L'Educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Metis, 06/2016, p. 35.

storicamente tale sviluppo per ampliare il campo d'azione. Interessanti, inoltre, sono gli interrogativi posti dall'autrice che aprono a una discussione ancora attuale.

Entrando nel merito della questione storica, uno studio colloca le origini dell'Educazione degli adulti nelle produzioni mitologiche per poi approdare alle visioni religiose più antiche – Ebraismo, Cristianesimo, Islamismo, Buddismo – delineando, successivamente, le specificità di altri periodi storici come l'Umanesimo, l'Illuminismo e il Positivismo, per giungere al Novecento e ad alcuni suoi grandi protagonisti del calibro di John Dewey, Paulo Freire, Mahatma Gandhi, Danilo Dolci e movimenti come il femminismo, l'ecologismo e il pacifismo¹².

Un altro lavoro, prima di passare alle questioni contemporanee dell'educazione degli adulti, prende le mosse dal mondo antico, proponendo una rassegna che parte da Platone, tocca Comenio, si sofferma sul modello inglese-liberale, su quello danese liberal-democratico (e quindi su Nicolai Frederik Severin Grundtvig) per offrire, infine, una brevissima panoramica del Novecento¹³. Le tappe possono essere ancora più essenziali: Comenio e Malcolm Knowles, nel caso in cui, un altro lavoro preso ad esempio lo testimonia, si concepisce la “nascita” dell'educazione degli adulti alla luce dell'affermazione di due concetti, quello di adulto e quello di educazione permanente; per cui, si sostiene, se è vero che «l'educazione degli adulti è presente da sempre nella storia, perché è la loro stessa vita che li educa è altrettanto vero che la consapevolezza pedagogica del significato specifico di tale educazione, tale da suscitare l'esigenza di una riflessione specifica, è certamente meno antica»¹⁴. Questo porta ad ulteriori considerazioni.

«A livello preliminare – e, ovviamente, generalizzando – va rilevato che si riscontra come la dimensione storica dell'educazione degli adulti sia una dimensione poco frequentata dalla ricerca educativa italiana o, meglio, frequentata ad intermittenza, limitatamente ad alcuni temi o personaggi, legittimamente eletti quali rappresentanti di principi-guida, esponenti di istanze, promotori o fautori di iniziative e sperimentazioni volte ad affermare ed accreditare l'educabilità del soggetto adulto, in primis, e, a seguire, il diritto/dovere

¹² Cfr. A. Colonna Vilasi, (2010). *Un percorso storico-teorico*. In A. Colonna Vilasi, *Manuale di Educazione degli Adulti*. Verona-Bolzano: QuiEdit, pp. 35-54.

¹³ Cfr. G. Aleandri, (2011). *Cenni storici*. In G. Aleandri, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*. Roma: Armando, pp. 21-41.

¹⁴ Cfr. D. Loro, (2006). *La storicità dell'EdA*. In D. Loro, *Pedagogia della vita adulta. Prospettive di formazione*. Brescia: La Scuola, pp. 27-30.

(sociale ed individuale) della sua formazione permanente. Di qui, va da sé anche l'emergere della necessità di rinvigorire l'attenzione per la storia dell'educazione degli adulti, nella convinzione che essa non si possa né si debba risolvere in una formula di rito, per quanto erudita possa essere, ma, piuttosto, che debba essere ritenuta indispensabile per meglio costruire, come già accennavo, le idee forti, quelle idee di cui abbiamo più che mai bisogno, per orientarci in questo settore, e per non perdere di vista l'afflato autenticamente educativo dell'educazione degli adulti, a fronte di quelle sollecitazioni meramente utilitaristiche o esclusivamente di marca politico-economica che non dir rado incombono sull'educazione degli adulti, condizionandone i percorsi, le modalità, gli obiettivi»¹⁵.

Si giunge, dunque, a un'idea base che viene comprovata dalla ricerca storico-educativa: la storia dell'educazione degli adulti si collega, sin dagli albori, alla storia della cultura, dei costumi sociali, del pensiero umano.

Alcuni autori ritengono che il punto di partenza della storia dell'educazione degli adulti sia da ricercare nel momento in cui si conferma un'elaborazione teorica più esplicita e specifica, così come nell'avvio di prassi formative che si sono rivelate con l'intenzionalità di diffondere un "movimento" di educazione degli adulti "popolare". A tal proposito, di solito sono il pensiero e l'azione di Nicolai Severin Frederik Grunttdvig a dare il via all'*excursus* storico, per giungere poi ai movimenti socio-culturali che, tra Ottocento e Novecento, in particolar modo puntando nella lotta all'analfabetismo, determinarono politiche formative rivolte agli adulti e identificando nell'operato dell'UNESCO la vera genesi dell'educazione degli adulti.

«Queste modalità, per quanto assai diversificate, testimoniano tutte, al fondo, la sentita necessità di una ricostruzione storica dell'Educazione degli adulti: in altre parole, la storiografia dell'Educazione degli adulti è – più o meno consapevolmente, con maggiore o minore attribuzione di "valore teorico" – ritenuta necessaria per cogliere il significato più profondo dell'educazione degli adulti, dell'identità dell'adulto, ma anche dell'identità dell'educazione, e per dotarsi di strumenti concettuali utili ad interpretare la complessità del nostro tempo.

¹⁵ M. Marescotti, (2016). *Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti*, p. 65.

Ma, come del resto alcuni degli stessi autori presi ad esempio dichiarano, e in linea con l'impianto dei loro lavori, la storia dell'educazione degli adulti finisce, di fatto, con l'essere percepita o comunque resa come un preambolo o un'appendice, e non è un caso che la sezione ad essa dedicata nell'ambito di testi di questo tipo sia, in genere, anche quantitativamente molto ridotta, e venga sovente presentata con termini quali *excursus*, panoramica, cenni, *flash*, sguardi e così via. Ciò, si diceva, è inevitabile e assolutamente comprensibile, trattandosi di un *corpus* di riflessioni ed argomentazioni ospitato in un testo che si offre come sistematizzazione critica di tutto un ambito e, quindi, delle sue varie sfaccettature o "piste"»¹⁶.

È stata fatta molta strada da quando, verso la metà dell'Ottocento, il pastore protestante Grundtwig e il ciabattino Kold – entrambi di origine danese – hanno dato vita alla prima scuola per adulti. I presupposti storico-sociali sono ben altri rispetto a quelli odierni ma è giusto evidenziare che continuano ad essere valori guida nella formazione degli adulti come l'affermarsi graduale e progressista degli ideali democratici, le lotte per l'emancipazione di vaste fasce della società del tempo, i cambiamenti macroscopici dell'economia derivati dagli effetti dei cambiamenti epocali e rivoluzionari nel settore della produzione industriale (il riferimento è alla prima e seconda rivoluzione industriale).

Si può analizzare la storia di questi valori e della pratica dell'educazione degli adulti negli esiti delle Conferenze Unesco succedutesi negli anni dove, progressivamente, il concetto di educazione degli adulti si è andato caratterizzando per peculiarità teoriche, pratiche ed etiche e si è man mano affermato come aspetto fondante della società moderna.

In particolare, la conferenza del 1949 tenuta ad Elsinør ha definito l'educazione degli adulti come attività avviata dal singolo individuo al fine di ottenere un miglioramento personale a compimento della formazione di base acquisita nel corso della propria esistenza.

Un'enunciazione indubbiamente circoscritta, ma che ha al suo interno il carattere universale conferito alla formazione successiva al momento scolastico, alla concretizzazione e promozione della quale si sarebbero dovute impegnare le nazioni e gli organi sopranazionali, uniti contro il dramma dell'ignoranza inconsapevole. Il senso

¹⁶ E. Marescotti, (2014). *La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?* In L. Bellatalla, *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente, Facciamo il punto su... Questioni e problemi dell'educazione e della sua storia* – v. 6, n. 8/2014, pp. 4-17.

assoluto di questo impegno è ancor più visibile se si considera il clima dell'Europa, uscita distrutta dalle vicende belliche della II Guerra Mondiale, e avviata a un difficile lavoro di ricostruzione orientato al futuro.

L'educazione degli adulti si prospettava, allora, quale azione con conseguenze sia pratiche, anche da un punto di vista occupazionale, sia culturali, formativi ed esistenziali: *in primis* il ruolo dell'educazione per il mantenimento della pace.

Guardando l'Italia, nel dettaglio, ha vissuto una fase di rilancio delle attività di quelle associazioni che per un ventennio – quello fascista – non avevano potuto operare, come la Società Umanitaria e l'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno (ANIMI). Tra le nuove associazioni, si è distinta l'Unione nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (UNLA), provando quanto fosse sentito il problema della compartecipazione civile e come già allora si scorgesse nell'alfabetizzazione uno strumento essenziale per la realizzazione del diritto di cittadinanza. Parallelamente, le istituzioni agirono per affrontare questo grave problema dell'alfabetizzazione nel quadro delle iniziative da mettere in campo per abbattere la disoccupazione. Nacquero, così, le scuole popolari le cui attività avevano un'organizzazione scolasticistica di recupero dei saperi, concetto totalmente estraneo all'idea più matura di educazione degli adulti.

In ambito internazionale, solo a partire dal 1960 che il campo dell'educazione degli adulti entra in una fase di espansione, approfondimento e considerazione da parte dei più autorevoli esperti. Questo genera un'attenzione tale che in tutti i Paesi il diritto di accesso all'educazione e alla cultura diventò un motivo comune. Proprio nel 1960 il Congresso dell'Unesco di Montreal lanciava l'ipotesi di una educazione permanente come dispositivo di lotta all'analfabetismo. Il Congresso giunse, così, a considerare l'educazione quale strumento di cambiamento consapevole in vista di una società equilibrata. Per la prima volta l'educazione abbandona l'abito del recupero per indossare quello di processo continuo di realizzazione e partecipazione del cittadino.

L'alfabetizzazione rimane un incastro fondamentale dell'educazione degli adulti ma, in solitaria, non basta più per rispondere alle esigenze della società contemporanea e dello sviluppo spirituale dell'uomo. Così, pian piano, si va affermando il concetto di educazione permanente che abbraccia in sé l'educazione degli adulti intesa come sistema teorico ma anche metodologico ed etico.

Inizia l'epoca delle grandi campagne di alfabetizzazione stabilite dall'Onu e demandate all'Unesco. Al Congresso di Teheran del 1965 si concentrò l'attenzione intorno al bisogno di interventi tesi a supportare (anche da un punto di vista economico)

gli interventi di campagna mondiale di alfabetizzazione, con particolare attenzione verso i Paesi in via di sviluppo o alle aree dove era più alto il livello di analfabetismo di ritorno, le aree marginalizzate e periferiche. Questo perché si era perentoriamente affermato il nesso effettivo che congiungeva gli interventi di educazione e formazione e la promozione della crescita delle stesse aree. In questa prospettiva, insieme al concetto di educazione degli adulti, l'ambito di intervento si allargava a nuove iniziative, tratteggiando un nuovo campo d'azione con la progettazione di interventi di riqualificazione professionale.

In questa sede internazionale fu in particolare il Ministero dell'Istruzione italiano a precisare con maggior persuasione la funzione sociale dell'educazione che fu insignita di valori non solo economici ma soprattutto culturali e spirituali. L'educazione degli adulti incomincia a togliersi di dosso le iniziali premesse che ne avevano fatto un'idea "strumentale" per assumere il valore che, realmente, le competeva: ossia di strategia fondamentale socio-culturale.

Nel 1972 fu la volta di Tokio che ospitò la nuova conferenza sull'educazione degli adulti. Fu l'assemblea della presa di coscienza delle difficoltà proprie dell'educazione dell'età adulta e della negazione definitiva di un concetto di educazione strumentale e funzionale, a favore della decisiva attestazione dell'educazione quale strumento culturale, coscientiale e rivoluzionario integrato nella società stessa.

Fu proprio il termine "integrato" a caratterizzare i lavori della conferenza. La qualità dell'educazione degli adulti, infatti, non fu più progettata e tipizzata come una porzione che potesse omettere la qualità stessa dell'intero "universo educativo". Nella conferenza venne affermato, inoltre, esplicitamente che "se gli obiettivi dell'educazione esigono la trasformazione della società, questa non può avvenire con i soli mezzi educativi".

Negli anni Settanta i rapporti Lengrand (1970) e Faure (1973) asserivano l'esigenza di sostenere forme di apprendimento permanente e proponevano il concetto stesso di "società educante".

Un ruolo di primo piano fu svolto anche la Conferenza generale Unesco di Nairobi del 1976 che definì l'educazione degli adulti come

«insieme dei processi educativi (qualunque sia il contenuto, il livello e il metodo; siano essi formali e non formali; prolunghino o sostituiscano l'educazione iniziale dispensata nelle istituzioni scolastiche e universitarie o sotto forma di preparazione professionale) grazie ai quali persone, considerate adulte nella società cui appartengono, sviluppano le

loro attitudini, arricchiscono le loro conoscenze, migliorano le loro qualificazioni tecniche o professionali e fanno evolvere i loro atteggiamenti o il loro comportamento. Nella duplice prospettiva di una crescita integrale dell'uomo e di una partecipazione a uno sviluppo socio-economico e culturale equilibrato e indipendente»¹⁷.

Dunque, sembra chiaro che affrontare oggi il tema-problema dell'educazione degli adulti non è fattibile tenendo solo conto di questo vigoroso processo di rimaneggiamento storico-culturale. È indispensabile tenere presenti gli ultimi orientamenti oggetto della Carta prodotta dall'Unesco nella tre giorni di Amburgo del 1997.

Tale documento resta il punto di riferimento degli interventi internazionali e nazionali in merito all'educazione permanente.

Nel testo, infatti, si tratteggiano le linee di una politica attiva per l'incremento e la promozione dell'educazione degli adulti nella sua funzione autorealizzativa, cioè di sostegno e garanzia per l'edificazione di società democratiche. Si legge infatti che:

1. L'educazione degli adulti è il risultato di una consapevole appartenenza alla comunità e la condizione per un'attiva partecipazione sociale;
2. L'educazione degli adulti include l'insieme dei processi di apprendimento, formale e non, attraverso i quali gli adulti sviluppano la loro abilità, arricchiscono le conoscenze tecniche e professionali e le orientano secondo le loro necessità;
3. L'educazione permanente può favorire lo sviluppo negli individui di autonomia di pensiero e di comportamento e di maturare il loro senso di responsabilità;
4. Garantisce il diritto alle pari opportunità;
5. Promuove la cultura della pace e l'educazione alla democrazia;
6. Valorizza la diversità e promuove uguaglianza incoraggiando un'istruzione interculturale;
7. Promuove il diritto alla salute.

Un ulteriore documento fondamentale per comprendere il processo evolutivo dell'attuale educazione degli adulti è il *Memorandum sull'istruzione e sulla formazione permanente* stilato nel 2000. Tale atto chiarisce i principi cardine su cui fondare un'azione formativa nel corso dell'intera esistenza. Condizione essenziale è che le conoscenze assimilate nelle sedi addette all'educazione formale non possono esser ritenute legittime

¹⁷ I. Loiodice, (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli, p.50.

per l'intero arco della vita a causa dell'accelerazione dello sviluppo delle tecnologie e delle relative risonanze in campo economico e occupazionale.

In virtù di questo aspetto, l'integrazione protratta delle competenze cognitive, emotive, comunicative, organizzative diviene un obbligo indispensabile per la tutela del diritto di ciascuno alla partecipazione attiva allo sviluppo della società civile. Questo presuppone la continuità educativa tra i vari cicli di formazione e riconosce la necessità assoluta della formazione di base come primo tassello per l'edificazione di un'identità forte in linea con il principio di una società basata sulla conoscenza, dove il criterio dell'accesso diventa essenziale del potere personale dell'individuo.

In ultima istanza, da segnalare, la conferenza di Marrakech, in Marocco, celebrata nel 2022 dove i partecipanti sono stati chiamati a sviluppare un nuovo quadro d'azione che possa rendere l'educazione e l'istruzione degli adulti una realtà concreta in tutto il mondo. Oggetto privilegiato di studio e discussione sono state le politiche che sembrano essere più efficaci per gli adulti in una prospettiva di apprendimento permanente e nel quadro degli obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite.

A margine di questa panoramica storica sull'educazione degli adulti è possibile documentare che la marginalità scientifica a cui era stata assoggettata, soprattutto nel Bel Paese, è stata ampiamente superata. In particolare in Italia, infatti, attualmente l'educazione degli adulti può presentare un proprio statuto scientifico tanto da essere diventata, da diversi anni, una disciplina di insegnamento universitario inserita nei corsi di laurea afferenti all'area delle scienze dell'educazione in tutti gli atenei italiani. Paolo Federighi considera l'educazione degli adulti uno specifico campo di riflessione e di ricerca di natura interdisciplinare e trasversale ma che ha come comune denominatore il processo formativo e trasformativo del "soggetto individuale e collettivo"

«Il linguaggio progredisce verso la costruzione di un comune patrimonio di concetti chiave condivisi a livello universale [...]. La logica ermeneutica ha avuto un diretto impulso dallo sviluppo di programmi di ricerca nel settore e soprattutto dal loro nesso con i piani d'intervento, il loro divenire oggetto di progettualità e di valutazione [...]. Il metodo investigativo è andato affinandosi in stretto rapporto con lo sviluppo della ricerca nel settore. Tale ricerca si è svolta secondo la molteplicità di approcci metodologici propri delle diverse discipline che ad essa hanno contribuito. Tuttavia, su questo terreno, l'educazione degli adulti è andata costruendo una propria specificità [...]. Il principio euristico [...] permea l'educazione degli adulti proprio in quanto campo di azione

profondamente teso verso fini di eguaglianza e di affermazione. Il progredire della ricerca specializzata assieme al rafforzarsi delle aspirazioni verso uno sviluppo intellettuale di massa hanno accresciuto le possibilità e le capacità di verifica critica della coerenza dei progetti, delle azioni, delle loro capacità trasformative rispetto alle direzioni perseguite»¹⁸.

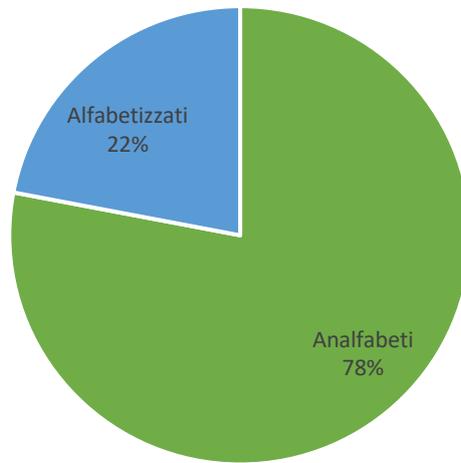
Gli studi, ancora in divenire, testimoniano il crescente richiamo per la formazione degli adulti in Italia sia a livello accademico sia a livello socio-culturale.

Molteplici e contraddistinti sono i percorsi di ricerca, studio e intervento che oggi il mondo accademico dedica all'educazione degli adulti. Percorsi che si spingono tra un'idea di educazione degli adulti intesa primariamente come strumento compensativo, dunque di alfabetizzazione primaria (che rappresenta il filo conduttore di tutto l'*excursus*) – si pensi ai corsi di italiano per gli stranieri, ai corsi serali di scuola superiore – ma anche come strumento di aggiornamento professionale – corsi di aggiornamento, di riqualificazione – e come strumento di autorealizzazione esistenziale – corsi di scrittura creativa, educazione emotiva. Di seguito vengono riportati alcuni grafici che testimoniano, concretamente, il processo di alfabetizzazione italiano dal 1861 al 1991¹⁹:

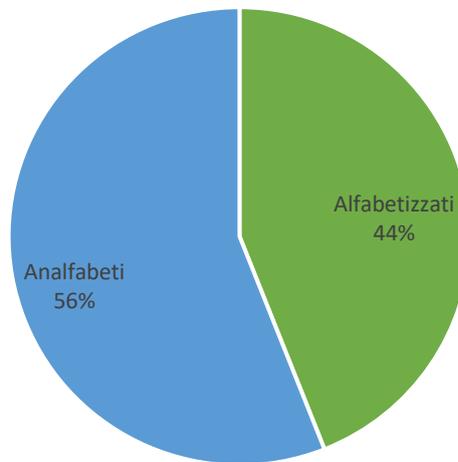
¹⁸ P. Federighi, (2000) (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. In *I quaderni di Eurydice 19*, Ministero della Pubblica istruzione - Direzione generale per gli scambi culturali - Bdp - Unità italiana di *Eurydice Eaea – European Association for the Education of Adults*.

¹⁹ Cfr. G. Genovesi, (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Editori Laterza, p. 56.

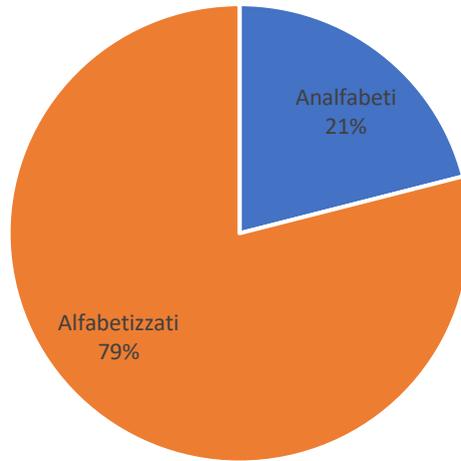
Italia: 1861



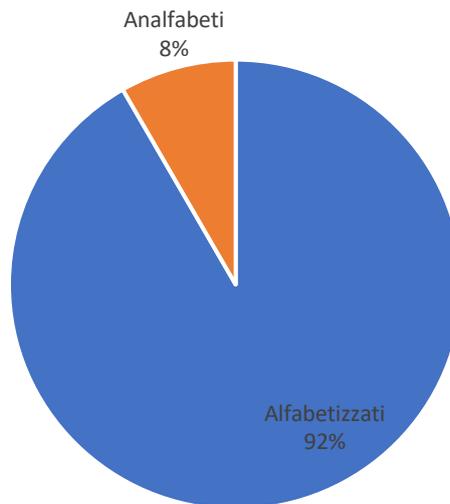
Italia: 1901

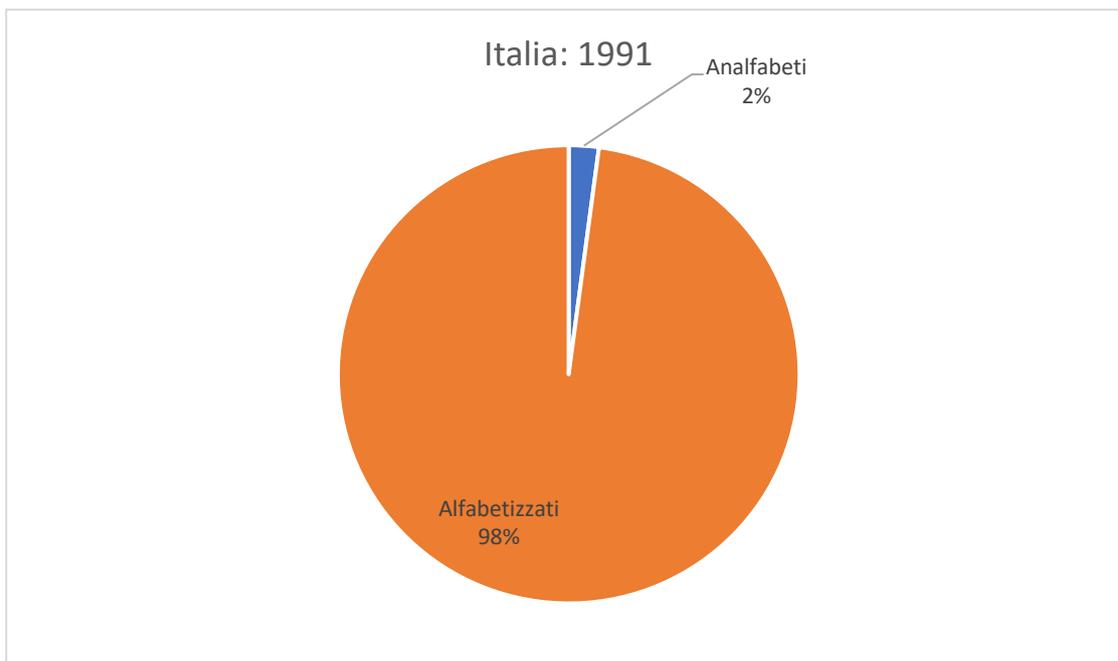


Italia: 1931



Italia: 1961





A termine di questa breve analisi storico-educativa sull'educazione degli adulti, che non ha la pretesa di svolgere la funzione di compendio, vengono analizzate due esperienze svolte, nel corso del tempo – una nel Medioevo, l'altra nel Novecento – proprio in provincia di Foggia.

Uno è il caso di Stignano, un piccolo monastero che dista 70 km dai Monti Dauni, che ho avuto modo di analizzare in occasione del convegno internazionale "Educazione, formazione e trasmissione dei saperi. Nel Medioevo e oltre"; l'altro è lo sviluppo della scuola popolare sul Subappennino Dauno.

1.3 Il caso della scuola rurale di Stignano

Per tutto il Medioevo e oltre, la Chiesa aumentò il suo potere sullo Stato e sulla società diventando un punto di riferimento per l'educazione, la formazione, la conservazione e la trasmissione dei saperi. In questi secoli svolsero un ruolo centrale i monasteri che non si occupavano solo di conservare e divulgare la cultura dotta, ma assunsero la veste di centri propulsori di nuova cultura, frutto della complessa mediazione tra saperi classici e quello cristiano. La scuola, collegata al monastero, era destinata a quanti si preparavano a

intraprendere la vita religiosa. L'educazione era scarsamente formalizzata e per la gran parte della popolazione non era previsto alcun tipo di istruzione.

Un esempio di modernità, nella provincia di Foggia, fu l'esperienza del Convento di Stignano che, oltre a rappresentare per secoli il polo più importante della Daunia nella formazione spirituale, divenne una sorta di "scuola rurale" per la crescita umana e civile delle popolazioni rurali e cittadine. La vivacità culturale del Convento era accentuata dai tanti giovani e adulti che lo frequentavano, inclini alla curiosità e attenti alle novità che si diffondevano in Europa. Accanto a questa istituzione, vi erano altri spazi di formazione, non formale, come la famiglia, la bottega e l'esercito capaci di arricchire e rendere fruibile il sapere. Questa pluralità di alternative è importante per ricostruire la fisionomia degli uomini del tempo.

I secoli dell'Alto Medioevo furono caratterizzati, in Europa occidentale, dalla quasi totale assenza di istituzioni civili autorevoli. Fu allora che la Chiesa divenne l'unica depositaria del patrimonio culturale antico e si adoperò a mantenere viva una rete di organismi utili alla formazione scolastica primaria e, allo stesso tempo, di livello superiore. Fu un percorso lungo, faticoso e tortuoso ma utile per porre le basi della scuola come la conosciamo oggi.

Il punto di partenza di questo cammino irto e, a tratti, farraginoso, nel quale l'Europa si trovò a fare i conti con il crollo del sistema scolastico antico, fu la caduta dell'Impero romano d'Occidente e, il conseguente insediamento nei territori occidentali delle popolazioni germaniche²⁰.

«La scuola romana era finalizzata a un compito dalle forti valenze "politiche", cioè quello di formare le future *elites* dirigenti, chiamate a svolgere precise mansioni amministrative e di governo. Da qui il carattere trasmissivo di nozioni e di valori assunto dai centri di insegnamento, che dovevano soprattutto "consegnare" un sapere codificato allo studente, cui spettava il compito di memorizzarlo. Il giovane non veniva quindi formato ad acquisire nozioni utili piuttosto che a conoscere. L'impianto del sistema di istruzione del mondo romano aveva progressivamente assunto una struttura organizzata su tre livelli, identificabile con chiarezza dal II secolo d.C. Nella scuola primaria (*ludus litterarius*) il giovane allievo imparava a leggere, scrivere e fare di conto; solo una parte minore degli

²⁰ Cfr. V. Palmieri, (2022). *La Scuola rurale: il caso di Stignano. Semi di modernità per costruire una comunità educante*. In *Sapere Pedagogico e pratiche educative*, n.8/2022, pp. 281-288.

studenti passava poi al grado intermedio di istruzione, dedicato allo studio approfondito della lingua latina e conseguito presso un insegnante che prendeva il nome di *grammaticus*. La formazione si concludeva sotto la guida del *rhetor*, con cui si ultimava l'educazione liberale e si perfezionava l'apprendimento della retorica»²¹.

I popoli che si riformarono nei nuovi stati romano-germanici non conservarono né predisposero un apparato scolastico strutturato, in quanto caratterizzati da una cultura prettamente orale e da un'immagine della formazione giovanile che concerneva, esclusivamente, la preparazione militare.

«Il disinteresse dei sovrani germanici per il pensiero classico contribuì alla decadenza delle scuole municipali, ancora in attività alla metà del V secolo in alcuni centri urbani della Gallia, come a Lione e a Vienne. La scuola romana sopravvisse più a lungo in Italia, dove, nell'ultima parte del V secolo, si erano insediati gli Ostrogoti, guidati da Teodorico, dotato di una buona formazione letteraria conseguita a Costantinopoli»²².

In queste nuove istituzioni, infatti, convivevano la cultura barbarica, spesso legata a un'educazione guerriera e militaresca, e una struttura sociale di origine tribale, con alcune forme tipiche della tradizione romana. Questa nuova situazione produsse, nel corso di pochi decenni, la totale scomparsa della scuola antica dai territori occidentali, ragion per cui fu necessario ricostruire gradualmente un sistema scolastico del tutto nuovo. Un ruolo centrale fu svolto dai monasteri che non si occuparono solo di conservare e divulgare la cultura dotta e antica, ma assunsero la veste di centri propulsori di un nuovo sapere, esito della complessa mediazione tra i classici e la tradizione cristiana.

«Il monachesimo occidentale assunse una funzione decisiva nel recupero e nella trasformazione della cultura classica, realizzando e adottando, di volta in volta, “sia la forma del rifiuto, del filtraggio o magari addirittura della manipolazione in chiave ascetico-monastica, sia quella dell'adattamento selettivo e dell'appropriazione cauta ed esitante”, propendendo, in linea generale, per una “prudente conservazione dei documenti dell'antichità classica”»²³.

²¹ P. Rosso, (2018). *La scuola nel medioevo. Secoli VI-XV*. Roma: Carocci, p. 25.

²² Ivi, p. 27.

²³ Ivi, p. 51.

Inizialmente la scuola associata al monastero era riservata a quanti si preparavano a intraprendere la vita religiosa. L'educazione era poco formalizzata e per la maggior parte della popolazione non era previsto alcun tipo di istruzione. Una novità importante arrivò con il Concilio di Toledo del 527 e, successivamente, con quello di *Vaison* - in Provenza - del 529 i quali sancirono che presso le sedi vescovili e nelle «pievi rurali» dovessero essere attivate scuole per educare e istruire i fanciulli e gli adulti. Inoltre, attraverso i Canoni era stato stabilito che i giovani, fino al diciottesimo anno di età, venissero formati nelle scuole episcopali e parrocchiali che, insieme a quelle monastiche, rappresentavano l'unico baluardo esistente e la principale opportunità per acquisire il sapere e la cultura.

Dunque, scuole non più pubbliche e statali, come erano quelle presenti durante l'epoca romana, ma ecclesiastiche, all'interno delle quali i principali insegnamenti erano il latino, le Sacre Scritture, gli autori cristiani e pochissimi rudimenti di grammatica e retorica. A partire dal VI secolo, vicino alle grandi cattedrali così come alle piccole chiese di campagna, iniziarono a sorgere scuole vescovili, monastiche e plebane dedicate sia all'insegnamento elementare sia a corsi di studio più elevati.

L'obiettivo principale delle autorità ecclesiastiche era trasmettere ai discenti i primi rudimenti, le prime nozioni per imparare a leggere e scrivere in modo da avviare quanti più giovani possibile alla vita ecclesiastica. La chiesa svolse questo compito in regime di monopolio assoluto sapendo di poter contare sulla totale assenza del potere laico o, comunque, sul mancato interesse di quest'ultimo.

I monasteri, dapprima visti come luogo di rifugio e di protezione, assunsero quindi la funzione di importanti e, spesso unici, centri di formazione culturale anche perché nella società dell'epoca medievale, che si era andata costituendo come rigidamente classista, la carriera ecclesiastica oltre a essere l'unica strada che garantiva una certa formazione culturale era anche l'unica in grado di prospettare una qualche forma di promozione sociale.

L'ideale pedagogico di cui il clero si faceva promotore e divulgatore può essere semplificato dalla regola vigente nei monasteri benedettini, riassumibile nel celeberrimo motto "*ora et labora*". Il modello educativo benedettino ebbe una grande popolarità nei secoli medievali, rappresentando in molte zone e per diversi secoli l'unica forma di organizzazione educativa sul territorio. Al centro di tale paradigma c'è l'esperienza «che

è parte della storia, ma il cui significato non è definibile, estraniandolo da un contesto più ampio. L'esperienza è un punto di riferimento privilegiato nella vita umana»²⁴.

I monasteri benedettini divennero, così, dei centri di formazione straordinari dove furono educati e formati gli intellettuali più brillanti dell'epoca e dove si continuò a ricopiare e trasmettere i testi della tradizione classica che, senza il prezioso lavoro degli amanuensi, sarebbero andati perduti. La valutazione su quale dovesse essere il modello pedagogico migliore da seguire per il cristiano divenne il ragionamento centrale nei secoli altomedievali. Risultò che il paradigma educativo più funzionale e adatto non poteva che nascere dalla relazione e connessione tra la migliore tradizione antica e le rinnovate esigenze dell'epoca.

Fino al XII secolo la scuola annessa al monastero con i suoi monaci-maestri-amanuensi sarà l'unica deputata alla scolarizzazione e istruzione in Italia e in Europa. Tuttavia, nonostante la diffusa applicazione della regola benedettina in ambito formativo-educativo, non vi furono precise indicazioni di natura metodologico-didattica.

In questo periodo la scuola era destinata unicamente a quanti si preparavano a intraprendere la vita ecclesiastica, con l'eccezione dei figli dei ricchi nobili cortigiani, per i quali era ritenuta utile e necessaria, accanto alla preparazione militare, anche un'educazione base in campo letterario e giuridico-amministrativo. Ma in questi casi, l'educazione era scarsamente formalizzata tanto che risulta difficile parlare di scuole. Per la gran parte della popolazione, invece, non era previsto alcun tipo di istruzione che, secondo l'ottica del tempo, era del tutto inutile per chi era destinato al lavoro dei campi.

Per comprendere meglio il *setting* messo su nel periodo medievale circa gli spazi adibiti alla formazione, emblematica è la descrizione che lo storico francese *Le Goff* fa del monastero di San Gallo: «Oltre alla chiesa, gli edifici più significativi furono le scuole – interna per i novizi, esterna per i bambini – e soprattutto lo *studium*, che aveva funzione di biblioteca e nello stesso tempo di laboratorio per la copia e l'ornamento dei manoscritti». Si tratta di una descrizione precisa, anche se stringata, che fotografa in maniera puntuale la realtà scolastica del tempo medievale.

Un esempio di modernità, nella provincia di Foggia, fu l'esperienza del Convento di Stignano situato all'ingresso dell'ampia valle che si apre a nord-est dell'ampia pianura del Tavoliere, dove la strada comincia a precipitare; il convento rappresenta la porta

²⁴ G. Bonetta, F. Cambi, F. Fabbroni & F. Pinto Minerva, (2003). *Educazione e modernità pedagogica*. Pisa: Edizioni ETS, p. 46.

settentrionale del Santuario garganico di San Michele Arcangelo. Alcuni vorrebbero far passare da qui la Via Sacra *Langobardorum*, o Via dell'Angelo, o meglio Via Francesca. Oltre a rappresentare per secoli il polo più importante della Daunia nella formazione spirituale, divenne una sorta di "scuola rurale" per la crescita umana e civile delle popolazioni rurali e cittadine. Si racconta:

«I frati di Stignano davano molti consigli di tecnica e gestione delle attività agricole, si ha notizia che abbiano favorito l'introduzione della coltivazione del mais e delle patate, contribuendo alla crescita economica della zona montana; con nuove tecniche di estrazione dell'olio e di gestione delle vigne hanno dato un nuovo impulso alle industrie di trasformazione; con l'incremento dell'allevamento delle api hanno favorito l'uso di questi animali e il consumo del miele. In una relazione riservata di polizia della metà del XIX sec. si apprende che nel Gargano vi è penuria di ogni genere. I politici e galantuomini non sono di aiuto ad alcuno, badano solo agli affari loro se non fosse per i religiosi la povera gente passerebbe peggio. Li padri osservanti di S. Francesco che dimorano negli conventi di Santo Matteo e di Stignano sono di aiuto alle povere popolazioni. Si specifica che Alquanti frutti hanno dato i rudimenti dell'arte agricola a questi villani. Hanno portato da terre lontane il grano saraceno (mais) e le patate che hanno dato un pure se poco raccolto un buon aiuto a sagnerare le carestie e fare mutare molte bocche affamate. Hanno dato pure un nuovo aiuto a frangere le ulive per ottenere dell'oglio di buona perché prima invece era sì scadente che non si poteva manco odorare. Le vigne sono tenute meglio e lo vino è più buono. Gli armenti sono tenuti con ghiande e vengono tenuti al pascolo. La produzione di miele è molto assai grande specialmente nei cuparali, li monaci de Stignano preparano col miele e la cera e molto medicamenti nella loro spezieria che utilizzano per uso delli monaci della provincia ma vanno molti contadi a curarsi dalle malattie e aver gran carità, la spezieria utile per la salute del corpo. Questi monaci di San Matteo e di Stignano sono molto industriosi, chi con l'oglio curano gli armenti (riferiti all'olio benedetto di san Matteo) e chi con la spezieria cura li corpi, acciocché li villani sono generosi con li loro questuanti e li due conventi sono molto più di carità e rispettati dai villani e dai galantuomini. Si svolgono anche le scuole pubbliche per insegnare i primi rudimenti alli nostri fanciulli. Sono santi religiosi che sono attivi seguaci di San Francesco e svolgono una buona presenza nel loro convento e nella nostra terra.

I frati davano i primi rudimenti di leggere, scrivere e far di conto a molti bambini sia come precettori che gratuitamente»²⁵.

L'intensa vivacità culturale del Convento era accentuata dai tanti giovani e adulti che lo sceglievano e lo frequentavano, tutti inclini alla curiosità e attenti alle novità che si diffondevano in Europa. Si ha notizia che i frati facessero i precettori ai ragazzi dei paesi vicini per imparare a leggere e a fare i conti. Inoltre, i religiosi, davano molti consigli di tecnica e gestione delle attività agricole e, in quanto esperti del settore, favorirono l'introduzione di nuove coltivazioni come il mais e le patate contribuendo, così, alla crescita economica di questa ampia zona montana. Promossero, inoltre, nuove tecniche di estrazione dell'olio e di gestione delle vigne dando un nuovo impulso alle attività di trasformazione. Questa prima forma di scuola rurale aveva lo scopo di coniugare l'apprendimento degli elementi basilari dell'istruzione - leggere, scrivere e far di conto - con le nozioni relative ai bisogni della vita contadina, vale a dire: tecniche colturali, allevamento e tecnologia agraria. La scuola nacque, sostanzialmente, come un'iniziativa filantropica. Era l'unico polo di fruizione del sapere, in particolare, in quelle zone d'Italia geograficamente caratterizzate da piccoli villaggi o agglomerati di case.

La scuola rurale permise l'accesso alla scuola ai figli dei contadini ma anche agli adulti. In questo modo, l'istituzione promosse l'integrazione sociale e fornì opportunità di progresso per coloro che vivevano in zone remote. Uno dei maggiori vantaggi della scuola rurale, dal punto di vista sociale, è l'opportunità di socializzazione, poiché in campagna le case erano spesso lontane le une dalle altre.

Accanto a questa istituzione, vi erano altri spazi di formazione, non formale, come la famiglia, la bottega e l'esercito capaci di arricchire e rendere fruibile il sapere.

²⁵ G. Tardio, (2008). *Il Santuario della Madonna di Stignano sul Gargano tra storia, fede e devozione*. San Marco in Lamis:Edizioni SMIL, pp. 93-94.



1.4 La scuola popolare del Subappennino Dauno

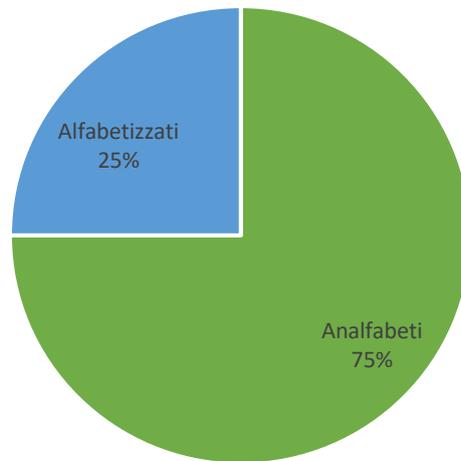
Secoli più tardi, a quasi 70 km di distanza dal Santuario di Santa Maria di Stignano, sempre nella provincia di Foggia nei paesi presenti sui Monti Dauni, andava sviluppandosi la scuola popolare. La cultura collegata, appunto popolare, ricopre un ruolo fondamentale nella storia di questo territorio, anche se spesso viene omessa e col passare

del tempo ignorata. Il suo maggiore garante è il popolo che il più delle volte, a causa dell'incapacità di leggere, scrivere e far di conto, non poté lasciarne il segno, se non tramite la trasmissione orale. Della storia della Capitanata e, particolarmente, di quella del Subappennino Dauno, si ricordano le imprese di grandi uomini politici e letterati, la magnificenza artistica e lo splendore naturale dei luoghi e dell'architettura, la storia di dinastie e di re, mentre le imprese e le tradizioni contadine, tutta la cultura dialettale, i racconti nei quali si esprime la vita del popolo e i riti folcloristici che ne ritmavano le giornate restano al buio.

Da qui nasce la difficoltà di ottenere le tracce e di tentarne la riorganizzazione. A questo si aggiunga che la memoria di un popolo può essere trasmessa di generazione in generazione, ma, se non viene preservata in forma scritta, col tempo è destinata a sbiadire o a mutare, cacciando nell'oblio fatti e vicende di basilare rilevanza da cui le generazioni presenti e future possono tirar fuori insegnamenti preziosi. Per fortuna, alcuni studiosi e storici locali ne hanno colto l'alto valore e lo hanno custodito in raccolte di frammenti di vita, racconti, leggende popolari e dialoghi dialettali che oggi diventano fonte di valutazione su quante asperità e su quanti privazioni ha dovuto fronteggiare il popolo meridionale per guadagnare un minimo di istruzione, ma specialmente sull'immenso significato che la cultura riveste nella vita dell'uomo.

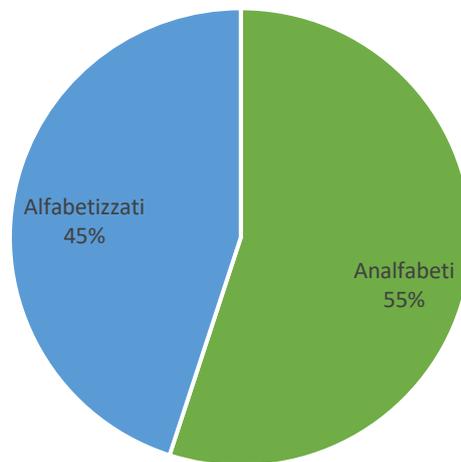
L'analfabetismo, sostanzialmente, è un fenomeno che non concerne gli uomini di potere, ma quella porzione della popolazione meno avvantaggiata, la cui storia va obbligatoriamente riconquistata e narrata per cogliere fino in fondo la *ratio* che ha costretto per molto tempo uomini e donne in una condizione di miseria e di ignoranza tale da poter comparare la loro vita a quelle delle bestie. Di seguito l'evoluzione del livello di alfabetizzazione nei paesi del Subappennino Dauno tra il 1951 e il 1981.

Subappennino Dauno: 1951

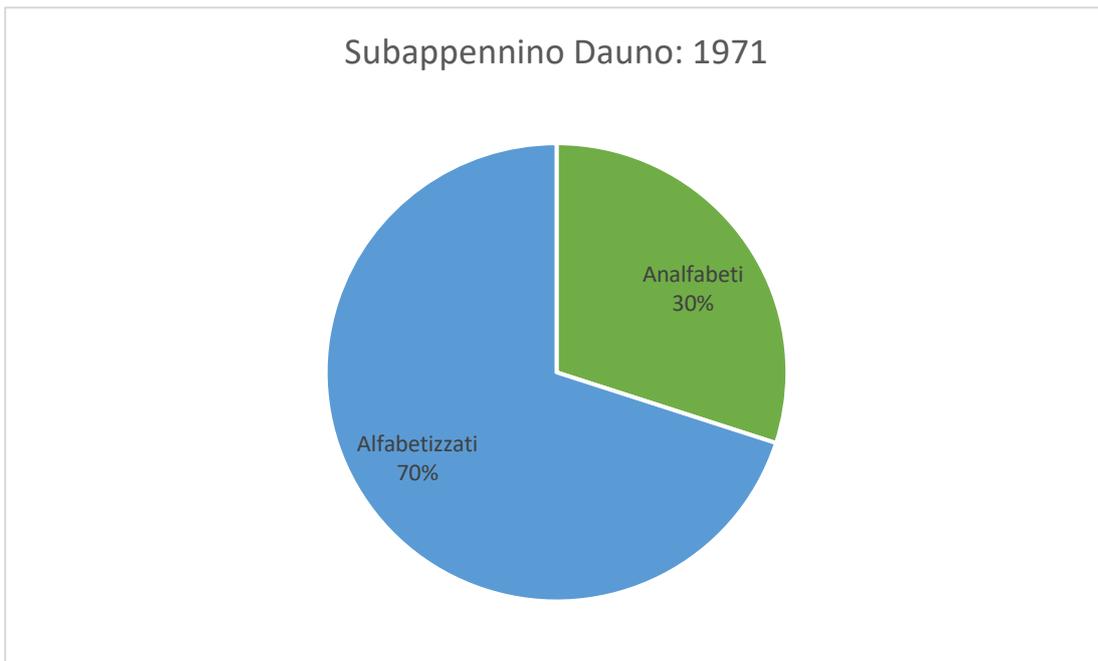


Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari

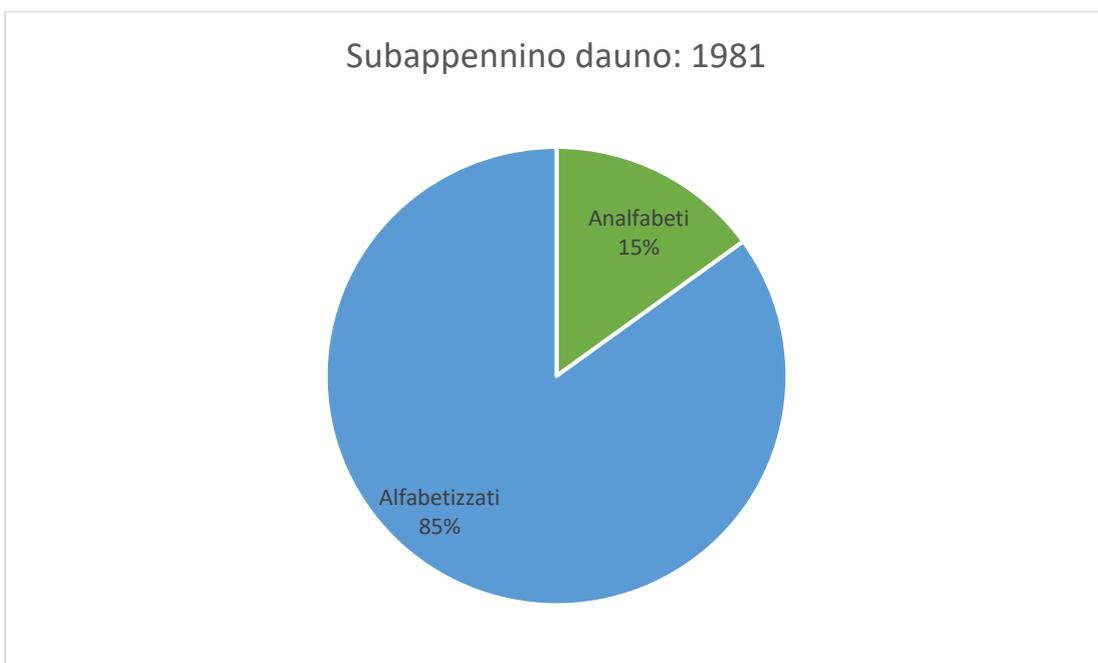
Subappennino Dauno: 1961



Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari



Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari



Fonte: Istat, Ufficio regionale Puglia – CIS – Bari

Come si evince dai grafici, il *trend* di alfabetizzazione mostra una costante crescita considerando il trentennio post bellico in cui l'Italia, e l'Europa intera, ha avuto il compito di ricostruire la solidità morale, etica e materiale dei singoli Paesi.

Durante la Seconda Guerra Mondiale e nel periodo successivo il tema-problema dell'analfabetismo descriveva una preoccupazione di minore importanza per i cittadini della Daunia forzati a vivere nella povertà e a combattere ogni giorno per trovare un lavoro.

Dal 1943, anno dei bombardamenti che devastarono il Capoluogo di provincia, i vari paesi del Subappennino Dauno ospitarono migliaia di rifugiati e di profughi provenienti soprattutto da Foggia²⁶. La situazione era difficile: le strade principali vennero minate e fatte esplodere dai tedeschi per tardare l'arrivo degli alleati, quindi frequentare la scuola era irrealizzabile per i bambini, e ovviamente anche per gli adulti, e nessuno sapeva se e quando sarebbe stata riaperta²⁷. I giovani dovevano sostenere i genitori e lo studio veniva totalmente abbandonato. Indicativo, a tal proposito, è il racconto di un ragazzo, riportato in una raccolta di storie e frammenti di cultura popolare: «Per il momento sono a disposizione di mia madre per il disbrigo di alcune faccende. Ci sono molte cose arretrate da fare e non posso sottrarmi. Mamma ha bisogno di aiuto, soprattutto nell'accudire la bambina e sono io a tenerla in braccio per delle ore»²⁸.

Quando il 28 settembre 1943 le truppe alleate «presero possesso di tutta la Capitanata»²⁹ vennero allestiti numerosi campi di aviazione. Si pensi che solo in provincia di Foggia se ne potevano contare circa trenta, tutti sistemati nei vari accampamenti ubicati presso le zone rurali. La presenza degli alleati fece incrementare gli episodi di devastazione generando gravi danni alla cultura.

In questo periodo aumentò anche il tasso di disoccupazione e «la gente si arrangiava facendo mille mestieri pur di riuscire a vivere»³⁰, ma in tutta la provincia di Foggia la maggiore fonte di lavoro rimaneva la campagna. La situazione dei lavoratori era pessima; la giornata di lavoro durava dall'alba al tramonto rendendo difficilissima la vita e l'ignoranza dilagante li frenava dal prenderne consapevolezza. Gli anni del regime fascista avevano inoltre accresciuto tale situazione condizionando la mente e la coscienza degli analfabeti, abituati soltanto ad obbedire ai padroni e a subire ingiustizie³¹. Con la caduta del regime «i lavoratori incominciarono a rendersi conto della propria condizione

²⁶ R. Montanaro, (1997). *Ati timbe (Altri tempi)*. Lucera: Il Centro, p. 38.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ivi, p. 40.

²⁹ Ivi, p. 45.

³⁰ Ivi, p. 89.

³¹ G. F. Novelli, (2007). *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*. Foggia: Grafiche 2000, pp. 62-63.

iniziando una serie di lotte»³² per l'occupazione delle terre incolte. Si iniziava così a parlare di diritti e quello che faceva «più presa negli animi [era] il diritto alla terra da parte dei braccianti, salariati e disoccupati. La fame di terra è una fame atavica nel Mezzogiorno e in tutti i comuni di Capitanata»³³.

«Nel 1945 vennero concessi ai contadini meridionali oltre 170.000 ettari di terreno, ma non mancarono ostruzioni burocratiche. Inoltre, è importante sottolineare che il Subappennino Dauno, era – e lo è ancora – un territorio caratterizzato dalla presenza di numerose zone rurali che negli anni del secondo dopoguerra accoglievano un numero alquanto cospicuo di abitanti il cui isolamento era causa di grosse lacune ed ignoranza per il mondo contadino, di quella ignoranza che tendeva persino a svincolare le azioni degli individui dal normale comportamento umano, sacralizzando il mistero e la magia»³⁴.

Un altro fenomeno che colpì questo territorio fu lo spopolamento delle campagne a partire dagli anni Cinquanta che contribuì a migliorare le condizioni di vita della popolazione rurale, «sino ad allora quasi in condizione di schiavitù e di sottomissione psicologica, in quanto rimasta lontana dal fenomeno collettivo della scolarizzazione che si era diffuso in città»³⁵.

L'istituzione della Scuola popolare, dunque, rappresentò una svolta epocale per questo territorio non solo per la popolazione urbana perché dopo molto tempo l'istruzione riuscì a raggiungere anche le zone più remote e impervie del territorio. Tuttavia, in molti centri rurali non venne mai realizzato un vero e proprio istituto scolastico ma la presenza del maestro, seppur che con grandi sacrifici, era garantita anche nelle masserie e nei poderi. Questo rappresentò, per la popolazione contadina, l'unica opportunità per imparare a leggere, a scrivere, a far di conto e per acquisire quei saperi base necessari per costruire una vita più dignitosa.

Inoltre, «prima degli anni Sessanta la scuola era un privilegio che si potevano permettere solo i figli delle persone benestanti. Quando i primi figli di operai e contadini cominciarono ad entrare in numero cospicuo nelle scuole [...] si gridò quasi allo scandalo.

³² R. Montanaro, *Ati timbe (Altri tempi)*, p. 61.

³³ G. F. Novelli, *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, p. 118.

³⁴ Ivi, p. 97.

³⁵ Ivi, p. 99.

“Adesso vanno tutti a scuola – si diceva – chi deve andare più a lavorare?”»³⁶. Da questa espressione si può evincere che l’alfabetizzazione della popolazione adulta funzionava anche in virtù dell’istruzione dei bambini, supportati da figure genitoriali più preparate e coscienti dell’importanza che la cultura riveste nella società e nella vita dell’uomo.

Anche questa esperienza rappresenta un virgulto che ha provato a dare linfa nuova a una parte di territorio italiano rimasta “fredda” verso il processo unitario. Dopo aver unito il Paese legalmente, occorre fare l’Italia e gli italiani. Il Meridione era già indietro rispetto al nord del Paese, dilagava il brigantaggio e si alzava il livello della questione sociale. Solo la cultura poteva, e può ancora, porre gli argini necessari per lo sviluppo della comunità. Ecco perché esperienze come la scuola popolare hanno rappresentato una speranza di cambiamento ed emancipazione.

³⁶ Ivi, p. 53.

II

Evoluzione storico-normativa dell'orientamento in Italia e le nuove sfide del PNRR

«L'orientamento può e deve contribuire a mettere in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione e occupazione nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale e in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze».

(Risoluzione del Consiglio d'Europa: Orientamento lungo tutto l'arco della vita, maggio 2004)

2.1 Premessa

La definizione riportata in apertura del presente capitolo, frutto del lavoro svolto dal Consiglio d'Europa, mette in luce gli aspetti chiave che devono caratterizzare un percorso di orientamento affinché acquisisca, e gli venga riconosciuta, la natura sistemica in una prospettiva diacronica e sincronica. Tale fenomeno è per vocazione trasversale, perché il bisogno di formazione si estende a una pluralità di soggetti in un'ottica di *lifelong*, ma anche in una molteplicità di contesti di vita e di esperienza.

Questo, certamente, comporta un rimodellamento e un ripensamento complessivo delle teorie e delle pratiche di orientamento che devono essere in grado di dialogare tra loro.

Nell'ambito del mio progetto di ricerca diventa fondamentale analizzare l'evoluzione storica dell'orientamento e i riferimenti normativi ad esso collegati con uno sguardo privilegiato al PNRR (Piano nazionale di ripresa e resilienza) che, nella Missione 4,

dedica ampio spazio e risorse per ridisegnare l'azione, le pratiche e la direzione dell'orientamento italiano.

«La società contemporanea si configura come una società complessa, poliedrica, polifunzionale, una società del cambiamento permanente, nella quale il cambiamento continuo è la costante dell'attuale assetto politico, economico e sociale. Una società a variazione illimitata, permeata dal carattere dell'ulteriorità, della provvisorietà e da una proliferazione di teorie e pratiche [...]. L'orientamento, nella sua accezione etimologica, è un orientare, ossia un processo attraverso il quale si stabilisce la posizione di qualcosa rispetto ai punti cardinali, un volgersi verso Oriente e quindi riconoscere i punti cardinali del luogo.

In una società complessivamente disorientante, perché attraversata da una mole esorbitante di informazioni, comunicazioni e pratiche discorsive, i soggetti partecipi dell'ambiente sociale rischiano di perdersi, di trovarsi in uno stato di perenne confusione, nella quale non riconoscono i punti cardinali della loro esistenza, sono disorientati e pertanto necessitano di interventi di orientamento, per stabilire la propria posizione e il proprio cammino.

L'orientamento è inteso da una parte come sinonimo di educazione alla vita, un intervento finalizzato a porre la persona nelle condizioni di poter effettuare delle scelte personali circa il proprio progetto personale/professionale e di vita; dall'altra parte come quella parte dell'educazione alla vita centrata sulla costruzione della propria impiegabilità e di percorsi professionali pienamente soddisfacenti, di sviluppo del proprio capitale umano»³⁷.

Tale assunto esplica, in maniera inequivocabile, l'importanza di costruire pratiche di orientamento capaci di educare e formare gli uomini e le donne in tutte le età della vita. Si tratta di un approccio nuovo che occorre seguire soprattutto in quelle aree marginalizzate del Paese – come il Subappennino Dauno – in cui è sempre più frequente il processo di deantropizzazione.

Dunque, l'orientamento rappresenta la strada da percorrere per strutturare soggetti competenti e consapevoli delle proprie possibilità e capacità, dei propri bisogni e di quelli del territorio in cui abitano al fine di capitalizzare e valorizzare le risorse presenti in un

³⁷ G. Di Giovine, (2012). *L'orientamento con i romà*. In Metis, anno II, numero 1, 06/2012, p. 34.

rapporto di reciprocità, costruzione e interazione. L'obiettivo è sfruttare la naturale capacità adattiva tra soggetto e contesto per innescare cambiamenti e progressi che facciano crescere l'individuo e il *setting* di riferimento.

«La dimensione orientativa, in tal modo, si delinea non come dimensione parallela all'intervento formativo (sia che questo avvenga all'interno del contesto scolastico o di quello lavorativo) ma come un processo di crescita personale, formativa e professionale che si realizza attraverso la mobilitazione delle risorse individuali»³⁸. In questo modo acquista valore la co-costruzione delle relazioni tra soggetti, saperi e contesti di formazione che vanno, così, a costituire l'architrave dell'apprendimento e dell'agire in quanto oggetti culturali dinamici. Apprendere e progettare il futuro implica la necessità di avere una consapevolezza nitida delle proprie capacità e possibilità.

«La complessificazione dei processi e dei contesti, a fronte di una maggiore fragilità del tessuto relazionale, determina ulteriormente la necessità di concepire (e di praticare) progressivamente l'orientamento anche come auto-orientamento, come capacità, cioè, di riuscire ad acquisire quelle competenze (emotive oltre che cognitive) idonee a fronteggiare l'insieme di situazioni di transizione (professionali e personali, private e pubbliche) nelle quali ogni persona è ormai stabilmente coinvolta. [...] Occorre innanzitutto partire dalla consapevolezza che le trasformazioni vorticosi e continue, a dimensione globale, hanno modificato profondamente i processi produttivi e gli ambienti di lavoro, introducendo nuove forme di lavoro e nuove tipologie di lavoratori ma mantenendo, anzi riaffermando, la centralità del lavoro come ambito nel quale si misura la riuscita dell'integrazione sociale»³⁹.

Questo rappresenta un passaggio importante che serve ad enucleare un altro tema-problema del presente lavoro di tesi: quale interazione è possibile per orientare un individuo all'interno di un territorio? È auspicabile la creazione di una figura di sistema che faccia da anello di congiunzione tra i diversi *stakeholder* presenti in un determinato luogo?

³⁸ Cfr. G. Le Boterf, (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions D'Organisation, p. 51.

³⁹ I. Loiodice, (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit, pp. VIII-IX.

Ogni uomo, nel proprio processo di formazione e apprendimento, si dirige verso obiettivi, finalità che incrociano l'istruzione, il lavoro, la formazione, l'esistenza.

Educazione è vita, sosteneva Dewey, la vita stessa è un continuo orientamento verso una crescita che non ha punti di arrivo, ma è illimitata, seppur dentro la provvisorietà, la transitorietà, il limite costitutivo dell'uomo stesso.

Pertanto l'orientamento, la crescita di ogni essere umano, ha bisogno di una direzione⁴⁰, di essere guidata, in quanto lo stato di immaturità dell'uomo è positivamente inteso come «abilità a svilupparsi»⁴¹ e orientarsi nella vita.

Un orientamento non come dirigismo dell'esistenza altrui, ma un orientamento come accompagnamento, come processo di ridefinizione continua della propria esistenza, nel quale l'autonomia e la partecipazione alla vita democratica rappresentano le finalità principali e, superano, la netta e rigida separazione tra orientante e orientato⁴²; un orientamento inserito nella formazione continua.

Tornando all'assunto iniziale del presente contributo, è emerso come il Consiglio dell'Unione Europea ha definito l'orientamento un processo che deve

«contribuire attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età ed in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione ed occupazione, nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale ed in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze»⁴³.

Si tratta di un passaggio importante perché attribuisce all'orientamento un grande valore legandolo, indissolubilmente, alle scelte dell'individuo e della comunità/territorio in cui vive. Dunque, non è qualcosa di astratto o aleatorio, ma si irradia nell'esistenza di ognuno, plasma la formazione e le scelte professionali dei singoli, mette in moto le dinamiche pubbliche dei vari territori.

L'orientamento diventa così educazione alla vita, protagonista audace della realtà dei singoli, motore essenziale di un territorio. A questo elemento si accompagnano due

⁴⁰ J. Dewey, (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni, p. 45.

⁴¹ Ivi, p. 47.

⁴² P. Freire, (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA, p. 68.

⁴³ Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 18 maggio 2004.

concetti: quello di competenza intesa, in ambito professionale, come capacità di progettare, agire, analizzare i problemi, prendere le decisioni, elaborare ipotesi, sperimentarle, convalidarle o rettificarle; l'altro è la formazione.

«Interpretare in chiave orientativa il problema della formazione è quanto di più giusto e opportuno si potrebbe pensare. Niente di più pertinente dell'orientamento dei soggetti in formazione e di coloro che vivono il difficile transito scuola-lavoro, a proposito del quale si parla anche di alternanza e di formazione in servizio o formazione ricorrente, riqualificazione. Non c'è dubbio che l'inserimento lavorativo e professionale deve essere ben orientato, soprattutto in una società che molti definiscono complessa e che agli occhi di chi vi si affaccia, ma anche di chi ci vive da almeno alcuni decenni, appare piuttosto complicata, anche per motivi riconducibili ad elementi di sofisticazione ed alterazione della realtà (generalmente imputabili a manipolazioni artificiali), che molto bene non fanno nemmeno alla salute, a lungo andare, dell'organismo, del pianeta, della società. [...] Il problema dell'orientamento, infatti, si determina a partire da una molteplicità di opzioni riguardanti la formazione, le professioni, il lavoro. Tale molteplicità è legata in gran parte all'aumento delle opportunità (concetto ultramoderno che da più parti ormai è proposto come correttivo e aggiornamento del tema dei diritti) e all'universalizzazione degli accessi alla scuola, all'università, alla cultura organizzata, al mondo del lavoro e delle professioni. È anche un dato di democrazia e educazione»⁴⁴.

Dunque, orientamento e società rappresentano un binomio indissolubile perché includono tutti quegli aspetti che riguardano questi due elementi: orientamento scolastico, formativo, professionale, lavorativo e quindi sociale.

Alla luce di tali considerazioni preliminari sul ruolo e l'importanza dell'orientamento in ogni ambito della vita dell'individuo e dell'intera comunità, è importante conoscere ed esplorare le tappe fondamentali che costituiscono la storia dell'orientamento così da comprendere gli aspetti evolutivi di un fenomeno in divenire. Parte di tale riflessione è frutto del mio contributo – intitolato “L'orientamento in Italia: itinerario storico-educativo in divenire” – presentato in occasione del Convegno nazionale della Siped svolto a Bologna nel Febbraio 2023.

⁴⁴ A. Mura, (2005). *L'orientamento formativo*. Milano: FrancoAngeli, pp.51-52.

2.2 Le tappe principali della storia dell'orientamento

L'orientamento è un tema ricorrente nella società post-industriale perché è sempre più grande l'esigenza di orientarsi, soprattutto nel mondo del lavoro, così come molto complesse e articolate sono le tecniche da mettere in atto e incalcolabili le conseguenze per il singolo e la collettività⁴⁵.

«In questa dipendenza e reciprocità del lavoro e dell'appagamento dei bisogni l'egoismo soggettivo si rovescia nel contributo all'appagamento dei bisogni di tutti gli altri – [...] così che, mentre ciascuno guadagna, produce e gode per sé, egli appunto con ciò produce e guadagna per il godimento degli altri. Questa necessità, che risiede nell'intreccio omnilaterale della dipendenza di tutti, è ormai per ciascuno il patrimonio generale [...]. La possibilità della partecipazione al patrimonio generale, il patrimonio particolare, è però condizionata, in parte da una propria base immediata (capitale), in parte dall'attitudine [...] la cui molteplicità produce la diversità nello sviluppo delle disposizioni (già per sé ineguali) naturali, corporee e spirituali»⁴⁶.

Questa ampia citazione mira a comprendere, e a riflettere, sul duplice valore del lavoro utile, da un lato, a definire la soggettività stessa, dall'altro a mettere in evidenza le peculiarità individuali. Si riafferma così la centralità del lavoro inteso come fonte privilegiata per raggiungere il benessere personale e della collettività. Proprio in tale contesto acquisisce centralità anche il tema dell'orientamento.

Ma quando si è parlato, per la prima volta, di orientamento nel mondo e in Italia? Quale processo ha innescato la svolta a livello normativo? Quali sono le principali fasi storiche che ha attraversato? Quali ricadute ci sono state sul sistema scolastico ed universitario?

Il termine "orientamento", etimologicamente, trae la sua origine dal processo che permette di determinare la posizione geografica dei punti cardinali in modo che, grazie alla loro rilevazione, sia possibile fissare la corretta direzione verso cui rivolgersi.

⁴⁵ V. Palmieri, (2023). *L'orientamento in Italia: itinerario storico-educativo in divenire*. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa & Ira Vannini, *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: PensaMultimedia, pp. 199-201.

⁴⁶ G.W.F. Hegel, (1991). *Lineamenti di filosofia del diritto*. Roma-Bari: Laterza, pp. 163-164.

Orientare o orientarsi significa, infatti, collocarsi in un certo modo rispetto ai punti cardinali. A partire da questo significato, esso ha assunto l'ulteriore senso di processo diretto alla gestione del proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa.

In ogni gruppo sociale, infatti, si è da sempre avvertita l'incertezza dell'avvenire dei giovani e del loro passaggio allo stato adulto. Ogni società è chiamata a predisporre itinerari educativi in grado di condurre i ragazzi nella progettazione della vita adulta.

Centrale, nel panorama dell'orientamento è l'era industriale – a partire dagli Stati Uniti d'America che vissero un periodo di prosperità e di progresso socioeconomico trainato soprattutto dal settore automobilistico, dall'industria metallurgica, dai trasporti e dall'edilizia – che ha innescato il repentino sviluppo tecnologico con la conseguente diversificazione dei ruoli professionali. Questi furono anche gli anni di una massiccia migrazione verso il nuovo continente, infatti milioni di europei decisero di sbarcare in America per cercare la loro fortuna.

Il punto di partenza da cui si è sviluppato il concetto di orientamento e la sua applicazione, quale strumento di politica sociale, è collocabile storicamente agli inizi del Novecento. Durante il primo trentennio «l'orientamento era inteso essenzialmente come apprendimento di un “mestiere”. [...] L'orientamento, quindi, in questo caso, era teso a individuare l'attitudine ma anche gli interessi professionali, i valori relativi al lavoro e alla motivazione»⁴⁷. Sulla base di questo inquadramento storico è possibile individuare le principali tappe dell'evoluzione del concetto e della pratica dell'orientamento⁴⁸.

⁴⁷ C. Odoardi, (2008). *Il sistema dell'orientamento*. Roma-Bari: Laterza, p.11.

⁴⁸ C. Castelli & L. Venini, (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale - teorie, modelli e strumenti*. Milano: FrancoAngeli, p. 98.

Principali tappe dell'evoluzione del concetto e della pratica dell'orientamento	
Periodo	Fase
1900	Diagnostico – attitudinale
1930	Caratterologico – affettiva
1945	Clinico – dinamica
1960	Maturativo – personale

La prima, definita diagnostico-attitudinale, è fondata sul principio, elaborato da Parsons (un ingegnere americano), di far collimare il “profilo” di un individuo a un'attività lavorativa. Egli apre e fonda il “*Vocational Bureau*” considerato il primo “centro per l'impiego” al mondo.

«L'idea di Parsons, che da Boston iniziò a diffondere già dal primo decennio del Novecento, si basava su alcune linee guida che egli riassunse in quello che potremmo considerare il primo “manuale di orientamento”, *Choosing a Vocation*, pensato alla stregua di mansionario, al quale gli operatori del suo Bureau erano invitati ad attenersi per svolgere in modo adeguato il loro compito. Il manuale elencava i principi di riferimento, le procedure, le tecniche e gli strumenti da utilizzare. [...] Per ottenere un'approfondita conoscenza dell'individuo, Parsons suggerisce di intervistare inizialmente il candidato al fine di stimolare un'autodescrizione, e di procedere, se necessario con approfondimenti personalizzati, ricorrendo anche a questionari e a test standardizzati in grado di offrire stime e valutazioni a proposito dei tempi di reazione delle persone, delle loro capacità percettive, di memoria, di attenzione, di rapidità, importanti per lo svolgimento di molti dei compiti lavorativi di cui necessitavano le industrie dell'epoca. Il modo di procedere di Parsons era, tutto sommato, semplice,

lineare, pratico, privo di quelle riflessioni e sottolineature che oggi associamo a una scelta che ha notevoli ripercussioni sul benessere delle persone e sul valore sociale del lavoro»⁴⁹.

Tuttavia, il giudizio su Parsons è stato controverso e questa pianificazione psicoattitudinale è messa in crisi, negli anni Trenta, dalla fase caratterologico-affettiva.

Essa pone l'accento sulla nozione di "interesse personale" come principale motore del rendimento, sostituendolo a quello di "attitudine". Questa nuova variabile attribuisce all'orientamento una connotazione più psicologica rispetto al versante psicofisiologico.

Il *focus* è rivolto verso le componenti affettive e motivazionali della persona nel processo di scelta scolastico-professionale. L'azione orientativa si muove dalla percezione esterna del soggetto all'indagine delle sue dinamiche psichiche.

«Questa seconda fase, in realtà, potrebbe essere a sua volta suddivisa in due momenti distinti⁵⁰, il primo focalizzato sugli aspetti caratteriologici-affettivi dell'individuo e il secondo, a partire dagli anni Cinquanta, più specificamente attento ai vissuti del soggetto ed alle sue inclinazioni profonde. Ciò che accomunava, tuttavia, gran parte degli studi sull'orientamento nel trentennio compreso tra il 1930 ed il 1960 poteva essere ricondotto ad uno spostamento dell'attenzione. [...] Tra gli anni Trenta e Quaranta, del resto, le ricerche di H. Murray (1893-1988) sulla personalità determinarono, nella storia della psicologia, una profonda revisione della relazione tra l'individuo – con i suoi bisogni – e l'ambiente»⁵¹.

Il superamento di questa concezione avviene con la terza fase, definita clinico-dinamica. Acquista rilievo il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconscie e le sue più profonde inclinazioni. La metodologia d'indagine è rappresentata dal colloquio clinico e dall'uso di test proiettivi.

Questo approccio estende il campo dell'azione orientativa che tiene conto dei bisogni di gratificazione e di realizzazione personale dell'individuo.

L'attenzione si focalizza sul soggetto e sulla conoscenza approfondita della sua personalità. L'azione orientativa diventa, così, campo esclusivo dello psicologo clinico.

⁴⁹ S. Soresi & L. Nota, (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: il Mulino, p. 12.

⁵⁰ Cfr. M.L. Pombeni, (1996). *Il colloquio di orientamento*. Roma: Carocci, p. 96.

⁵¹ L. Traetta, (2009). *L'evoluzione storica dell'orientamento tra teorie e pratiche*. In I. Loiodice, *Orientamenti*, Bari: Progedit, p. 11.

Si parla, così, di «Personologia»⁵² ovvero:

«una teoria psicologica della personalità fondata sull'integrazione di molteplici concetti psicoanalitici considerati in stretta relazione con l'ambiente. La psicologia, così pensava Murray, era solita occuparsi di un aspetto isolato della personalità umana, ma non mirava a fornire una sintesi integrata delle sue funzioni; la convinzione di fondo della Personologia, invece, considerava la personalità come un insieme temporale, le cui singole parti potevano essere comprese soltanto a partire dalla totalità. La storia della psicologia venne pertanto suddivisa in due tronconi: all'uno appartenevano, secondo Murray, gli studiosi della "periferia" (della personalità), attenti alla percezione sensoriale, sostenitori dell'oggettivismo e dell'elementismo e convinti che il campo d'indagine della psicologia fossero esclusivamente i fatti osservabili. All'altro troncone, invece, appartenevano gli studiosi del "centro" (della personalità), soggettivisti, olisti e sostenitori di un modello dinamico della personalità, mossa da forze interne (pulsioni). Entrambi i modelli fornivano, però, un quadro incompleto della personalità: in particolare, per quanto riguarda il secondo – che potrebbe apparire più vicino alla Personologia – Murray notava come esso considerasse, di fatto, l'uomo al pari di una nuvola e lo psicologo come il suo osservatore»⁵³.

L'orientamento è però ben presto studiato da altre discipline, come la sociologia e la pedagogia, che ampliano il campo di studio e d'indagine rimasto chiuso negli studi psicologici. A partire dagli anni Sessanta, matura una quarta fase denominata maturativo-personale. L'idea è che sia possibile scoprire delle tappe di maturazione alla scelta. Questo nuovo metodo si pone, dunque, l'obiettivo di raggiungere l'autonomia decisionale del soggetto nella progettazione del proprio progetto personale e futuro.

«Proprio a partire dagli anni Sessanta, i cambiamenti dei modelli produttivi, sempre più organizzati sotto forma di reti di lavoro, determinarono modalità lavorative diverse dal passato: il compito dell'operaio si identificava con un controllo – collettivo – degli eventi e, pertanto, gli venivano richieste responsabilità e capacità di adattamento. Poiché in questa concezione del lavoro hanno un posto centrale la flessibilità, le competenze e il

⁵² Cfr. H. Murray, (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, p. 23.

⁵³ Traetta, *L'evoluzione storica dell'orientamento tra teorie e pratiche*, pp. 11-12.

loro sviluppo, l'orientamento risponde alle nuove sfide connotandosi sempre più marcatamente in senso lifelong»⁵⁴.

Dunque, i bisogni della società sono posti in funzione delle esigenze della persona. In quest'ottica, l'orientamento è inteso come auto-orientamento del soggetto. Viene rigettato il ruolo dominante dell'operatore di orientamento, il quale avrebbe dovuto svolgere il compito di facilitare la comprensione della problematica del soggetto. Nell'ultima parte del Novecento possiamo individuare ulteriori tre fasi:

Ulteriori tappe dell'evoluzione del concetto e della pratica dell'orientamento	
Periodo	Fase
1970	Funzionale – produttiva
1980/1990	Scolastico – formativa
Oggi	Personale – integrato

A partire dagli anni Settanta, con il nascere dell'attenzione specifica al tema-problema dell'orientamento, si è affermato un modello di tipo funzionale-produttivo, finalizzato a rafforzare il rapporto tra scuola e mondo del lavoro, con l'obiettivo di favorire il migliore inserimento dei giovani nel sistema produttivo. Senza dubbio, l'insistenza sui rapporti col mondo lavorativo può apparire come una responsabile attenzione al futuro delle nuove generazioni, ma rischia di chiudersi in semplici interventi informativi, che non rientrano in un progetto formativo globale.

Questo tipo di azione, attuata da esperti esterni alla scuola, soddisfa più esigenze economiche e sociali di diminuzione della disoccupazione che esigenze educative, e risulta più motivata dagli interessi del mercato del lavoro che dall'attenzione verso l'alunno.

A cavallo tra gli anni Ottanta/Novanta si passa ad un secondo tipo di modello, che si viene chiamato scolastico-formativo, teso a ridurre la dispersione scolastica, a incoraggiare il successo formativo e a perfezionare il clima generale della scuola.

⁵⁴ Ivi, p. 13.

È la fase in cui ci si rende conto del fatto che l'orientamento non dovrebbe essere ristretto alle sole fasi terminali di un ciclo di studi, ma che dovrebbe riguardare l'intera vita scolastica, perché l'alunno possa prendere una direzione anche dentro la scuola, prediligendo un metodo di lavoro, ritrovando le giuste motivazioni e identificando le proprie attitudini e aspirazioni.

Se il primo modello era unicamente proiettato all'esterno, questo è un risultato smisuratamente intrascolastico. Gli operatori principali erano infatti gli insegnanti di qualsiasi ordine e grado di scuola, ambienti chiusi od ostili all'intervento di specialisti esterni.

«La centralità dell'individuo nei processi decisionali, la relazione inscindibile tra il lavoro e l'apprendimento *lifelong* e la crescita esponenziale del numero di lavoratori che, per libera scelta o per necessità, sperimentano forme occupazionali flessibili, contribuirono alla diffusione, negli anni Ottanta, di un modello di orientamento in cui, svuotate di significato le differenze che connotavano gli aggettivi "scolastico" e "professionale", si preferiva mirare ad accompagnare il soggetto nelle diverse fasi di transizione formative e professionali. L'intervento orientativo, in sostanza, diveniva uno degli strumenti a disposizione dell'individuo per acquisire capacità di muoversi autonomamente tra le diverse esperienze di transizione»⁵⁵.

Oggi c'è, invece, l'applicazione di un modello che si potrebbe definire personale-integrato, che ha lo scopo di sostenere la maturazione e la realizzazione ottimale della persona, attraverso il progressivo perfezionamento delle sue capacità di scelta. Si tratta di recuperare il giusto equilibrio tra sistema scolastico e realtà esterna.

Dal punto di vista pratico questo progetto di orientamento è affidato primariamente agli insegnanti, ma con il significativo supporto e la competenza di specialisti e consulenti esterni.

Difformemente dagli approcci precedenti analizzati nelle altre fasi, che assimilavano all'adolescenza la fase cruciale dell'azione orientativa, questa nuova visione prende in considerazione tutto l'arco di vita del soggetto. L'interlocutore privilegiato dell'intervento orientativo non è più solo l'adolescente, impegnato ad affrontare un

⁵⁵ Ivi, pp. 13-14.

momento di passaggio della sua esistenza, bensì la persona nella sua interezza e completezza.

L'orientamento assume, quindi, le caratteristiche di processo evolutivo, continuo e graduale, che accompagna e supporta lo sviluppo dell'individuo, rendendolo più consapevole nei confronti della realtà circostante. Esito logico di questa rappresentazione è l'impossibilità di concretizzare interventi circoscritti ed occasionali: l'orientamento viene modificato in un percorso di formazione permanente.

In quest'ottica, perde di significato ogni distinzione tra orientamento scolastico e orientamento professionale, ritenuti come due attività separate e finalizzate a momenti specifici; le persone, infatti, effettuano delle scelte che presuppongono una circolarità fra le esperienze formative e quelle lavorative: trova spazio, così, il concetto di "progetto di vita".

Negli ultimi due decenni, alcune proposte di riforma degli ordinamenti didattico-scolastici ed universitari, hanno previsto lo svolgimento di attività di orientamento e di tutorato sempre più legate ai processi di formazione. Si registra, così, un aumento delle iniziative di orientamento sia nel sistema di istruzione sia da parte di altri soggetti istituzionali.

La storia dell'orientamento è, dunque, di recente istituzione e, nel secolo scorso, ha subito profondi cambiamenti, tutt'ora in atto. Si tratta di un dibattito in divenire e si configura come una dimensione complessa sia sul piano della legittimazione teorica sia su quello dell'azione pratica «caratterizzandosi come questione squisitamente educativa, proiettata nella direzione della progettualità e della decisionalità»⁵⁶.

L'azione del legislatore, in Italia, parte dalla seconda metà del Novecento ma, nei Paesi anglosassoni, l'orientamento era già ragione di dibattito ed interesse alla fine dell'Ottocento.

Un primo passo sulla definizione di orientamento lo ritroviamo nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco del 1970 nella quale si afferma che: «orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana».

⁵⁶ I. Loiodice, *Orientamenti*, p. XI.

Il tutto alla luce del duplice ruolo che l'orientamento deve assolvere: «accompagnare l'individuo durante tutta la vita e contribuire a fornirgli le informazioni necessarie per orientarsi nella giungla quotidiana»⁵⁷.

La storia dell'orientamento è storia attuale, anche se durante tutto il secolo scorso ha subito profonde modificazioni, sia dal punto di vista dei processi di trasformazione economico-produttiva, sia sotto il profilo «dell'evoluzione di un modello epistemologico-speculativo di uomo – e di rapporto fra la persona e la società – che ha caratterizzato in modo diverso la cultura di questo periodo storico»⁵⁸. Emerge, dunque, una visione sociologica dell'orientamento inteso come:

«Lo stimolo al rinnovamento del sistema d'istruzione e formazione e delle politiche del lavoro e dell'occupazione, che parte dalla Strategia di Lisbona del 2000, ha portato a una riflessione e a un conseguente investimento sull'orientamento formativo e lavorativo. La spinta a riformare i sistemi d'istruzione e formazione è nata dalla riconosciuta scarsa efficacia a far fronte alle sfide di una società sempre più complessa ed è diventato necessario implementare servizi di orientamento scolastico e professionale che siano in stretto rapporto con le politiche formative e del lavoro per attuare un efficace Sistema nazionale di Orientamento con un'azione di raccordo fra i vari sistemi, scuola, università, servizi per il lavoro, regioni ed enti locali, ecc., ciascuno dei quali con azioni di orientamento in relazione alla propria specificità. L'obiettivo finale dell'orientamento, quindi, è lo sviluppo personale e sociale, questo chiarisce perché almeno nei Paesi dell'area occidentale, [...] la formazione iniziale e lungo tutto l'arco della vita lavorativa, sia diventata una sorta di diritto soggettivo e un prerequisito essenziale per la salvaguardia e l'incremento dell'occupabilità dei lavoratori in mercati turbolenti»⁵⁹.

Da questo assunto, si evince l'importanza strategica – almeno sul piano teorico – di un sistema di coordinamento dell'orientamento che metta in relazione i vari *stakeholder* deputati allo sviluppo della persona e della collettività.

⁵⁷ L. Traetta, *L'evoluzione storica dell'orientamento tra teorie e pratiche*, p. 17.

⁵⁸ A. Grimaldi, (2003). *I professionisti dell'orientamento: la proposta ISFOL*. Milano: FrancoAngeli, p. 56.

⁵⁹ M. Marcarini, (2012). *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*. In *Rivista Formazione Lavoro Persona*, anno II numero 5, p.7.

Il presente lavoro di tesi mira a valutare l'efficacia di progettare una figura di sistema – denominata “facilitatore di comunità” – capace di fare da raccordo tra i vari enti ed istituzioni presenti, in particolare, nel territorio del Subappennino Dauno.

L'orientamento, pertanto, può essere valutato come una strategia per lo sviluppo personale e sociale che deve essere fruibile in modo permanente a tutti.

Diventa importante che l'orientamento si sviluppi lungo tutto l'arco della vita, in modo che la persona possa attribuire un «significato di continuità (personale, sociale, professionale) ad un percorso di esperienza segmentata»⁶⁰ e alla luce dei nuovi scenari socio-economici il concetto di educazione e formazione permanente è il riferimento che guida le politiche attive che dovranno incrementare un *continuum* formativo-lavorativo nei diversi periodi della vita che, secondo lo studioso Levinson, si suddividono in quattro fasi principali: preadulità, la prima fase adulta, la media età adulta e la tarda età adulta (segue tabella esplicativa).

Ogni periodo corrisponde a un diverso progresso individuale, identificando «come caratteri dello sviluppo dell'adulto gli intrecci tra fattori psicologici e fattori socioculturali, prospettando i caratteri della molteplicità, della pluralità delle direzioni, della complessità del *continuum* della storia di vita»⁶¹.

Periodi della vita (secondo Levinson)	
Fasi	Età
Preadulità	17 – 22 anni
La prima fase adulta	23 – 35/40 anni
La media età adulta	40 – 60/65 anni
La tarda età adulta	Dopo i 60 anni

⁶⁰ C. Odoardi, *Il sistema dell'orientamento*, p. 76.

⁶¹ M. L. De Natale, (2001). *Educazione degli adulti*. Brescia: Editrice La Scuola, p. 27.

2.3 Evoluzione delle normative sull'orientamento e il PNRR

La normativa sull'orientamento, dagli albori ad oggi, ha visto in Italia e in altri Paesi occidentali, significativi mutamenti nei contenuti, negli obiettivi ed anche nei luoghi di erogazione degli interventi. Negli ultimi anni è maturata una riflessione approfondita sulle peculiarità e sugli obiettivi dell'orientamento, è ampliata la consapevolezza dell'importanza di testare nuove attività orientative ed è stata accresciuta la diffusione di informazioni.

In ambito scolastico, nello specifico, c'è stato un pregevole sviluppo del concetto di orientamento, sia per quel che riguarda l'esplicitazione che ne viene data, sia per lo spazio ad esso assegnato all'interno della didattica.

Questa rinnovata attenzione all'orientamento si rivela in una circostanza particolarmente dinamica della politica nel settore della scuola: la nuova disciplina per la formazione universitaria degli insegnanti (L. 341/1990), l'autonomia delle istituzioni scolastiche (L. 59/1997), la riforma degli esami di maturità (L. 425/1997), la proposta del riordino dei cicli scolastici (L. 30/2000) e la nuova legge di riforma del sistema (L. 53/03).

Il tema-problema dell'orientamento vige in maniera determinante in numerose disposizioni, direttive e circolari ministeriali che hanno attirato l'attenzione della scuola a riguardo. Uno di questi rilevanti documenti è la Direttiva Ministeriale 487 del 6 agosto 1997, la quale evidenzia la necessità di un cambiamento della progettazione e della pratica dell'orientamento.

Gli improvvisi mutamenti nella società e nella cultura rendono indispensabile la formazione di intelligenze attive e l'acquisizione di competenze flessibili, in grado di far fronte ad uno scenario sociale e lavorativo in divenire, perché in fase di sviluppo. Da ciò consegue la necessità di una formazione continua, che prosegua tutta la vita e che proceda oltre il semplice conseguimento di nozioni. Essa deve infatti appassionare il saper essere e lo sviluppo della persona nel suo complesso, in tutti i suoi aspetti.

Questa formazione richiede di essere avviata precocemente e appoggiata da percorsi di orientamento, fin dall'inizio del processo di scolarizzazione. Con questa direttiva viene sormontata la tendenza diffusa a considerare l'orientamento un intervento saltuario, frammentario e marginale, utile unicamente a studenti prossimi a dover effettuare una scelta e realizzato con una metodologia che privilegia, soprattutto, l'informazione.

L'art.1 della suddetta Direttiva afferma che:

«L'orientamento, quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado, costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia. Esso si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare la capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere sé stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita e a partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».

Questo metodo implica una nuova visione di orientamento, considerato non più come un'attività essenzialmente informativa, condensata solo in particolari momenti della vita scolastica e professionale e da accostare alle altre discipline, bensì come un atto formativo, trasversale a tutte le discipline e connaturata a tutto l'insegnamento.

L'orientamento è identificato ufficialmente come attività curriculare. Questo significa che ad ogni singola parte del sistema educativo è richiesto un coinvolgimento strategico ed operativo. Le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, in stretta collaborazione con i vari enti istituzionali, le famiglie e la realtà territoriale specifica, sono esortate ad organizzare e svolgere azioni di orientamento non più a carattere occasionale, ma in maniera strutturale e continuativa, inserendole nella didattica.

In altre parole, l'orientamento diventa una dimensione del processo educativo che interessa il soggetto fin dalla nascita e che trova la sua ragion d'essere nella natura stessa della persona.

Quali sono le principali tappe normative che rappresentano il processo evolutivo dell'orientamento in Italia?

«L'importanza dell'orientamento all'interno delle istituzioni formative avviene solo con l'approvazione della Legge n.1859 del 31 dicembre 1962, che ha creato la scuola media unificata, ne è stata riconosciuta per la prima volta l'importanza e all'art. 1 sono state esplicitate le finalità educative e formative. Si è poi andato affermando il concetto di orientamento come dimensione dei processi di formazione e come impegno educativo a partire dagli anni '70 del secolo scorso. L'applicazione di questa idea di orientamento ha richiesto la partecipazione delle istituzioni educative e delle famiglie, con una maggiore responsabilità da parte dei genitori, dei docenti e con il sostegno di personale qualificato. In sostanza, la scuola ha dovuto strutturarsi come un vero e proprio centro sociale: da un

lato rafforzando i legami con la famiglia e il territorio; dall'altro predisponendo occasioni e situazioni, che inducano l'alunno a ritrovare nella scuola un'accoglienza di tipo nuovo conforme al mutato clima sociale. Dal punto di vista legislativo, il Ministero della Pubblica Istruzione definisce l'orientamento, come un complesso di attività (da quelle puramente informative a quelle più specifiche di formazione) volte a mettere un individuo in grado di scegliere o comunque di prendere delle decisioni, nei vari momenti della sua vita, sia in relazione alla carriera scolastica e professionale, sia nello sviluppo della sua esistenza. Da ciò discende che la pratica dell'orientamento può compiersi non solo nel periodo formativo tradizionale e nel momento della scelta professionale, ma anche in momenti della vita caratterizzati da cambiamenti professionali, familiari e per nuovi interessi che possono emergere»⁶².

Il Legislatore, almeno sul piano teorico, sembra non lasciare alcun dubbio rispetto all'indirizzo che le pratiche di orientamento devono assumere nei vari contesti formali e non formali. Si tratta di un'azione che abbraccia l'intera esistenza del singolo in quanto soggetto in perenne cambiamento. All'atto pratico non è stato semplice, ed immediato, dare concretezza e fattibilità a tali indicazioni normative. Emerge una lentezza nel recepire determinate norme perché diversi sono gli attori coinvolti. Questo, sicuramente, rappresenta un *vulnus* che il sistema di istruzione e formazione italiano sta cercando ancora di colmare.

Proseguendo la carrellata dei provvedimenti normativi che hanno rappresentato un'evoluzione dell'orientamento, va segnalata la Legge n.53 del 2003 in cui viene affermato che l'orientamento è il «collante pedagogico della nuova scuola e lo strumento chiave per affrontare ed arginare il fenomeno della dispersione scolastica e per trovare risposte efficaci per quei giovani che spesso interrompono gli studi senza aver conseguito alcuna qualifica o diploma»⁶³.

A tal proposito, negli anni successivi a tale norma, c'è stata una riorganizzazione e un nuovo assetto nei diversi cicli d'istruzione. Il Decreto Legislativo n.59 del 2004, rivolto principalmente alle Scuole Secondarie di primo grado, ha sottolineato l'importanza di avviare un processo di ricerca della propria identità attraverso una molteplicità di scelte

⁶² M. Marcarini, *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*, p.13.

⁶³ S. Ferraro, (2008). *Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico*. In C. Casaschi (a cura di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*. Milano: FrancoAngeli, p. 18.

già nella fase della preadolescenza caratterizzata dall'auto-scoperta e dall'auto-progettazione di attitudini, interessi e della stessa personalità del singolo.

Rispetto alla Scuola Secondaria di secondo grado, viene istituito un nuovo assetto in tema di orientamento, con i Regolamenti emanati dal Presidente della Repubblica il 15 marzo 2010. Sostanzialmente, viene articolato diversamente il sistema dell'istruzione secondaria superiore con la suddivisione in Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali.

L'orientamento, in questa fase, prevede un'azione che sostiene lo studente nel processo di maturazione integrale e inserisce dei dispositivi in grado di riorientare chi si accorge di aver fatto una scelta non soddisfacente.

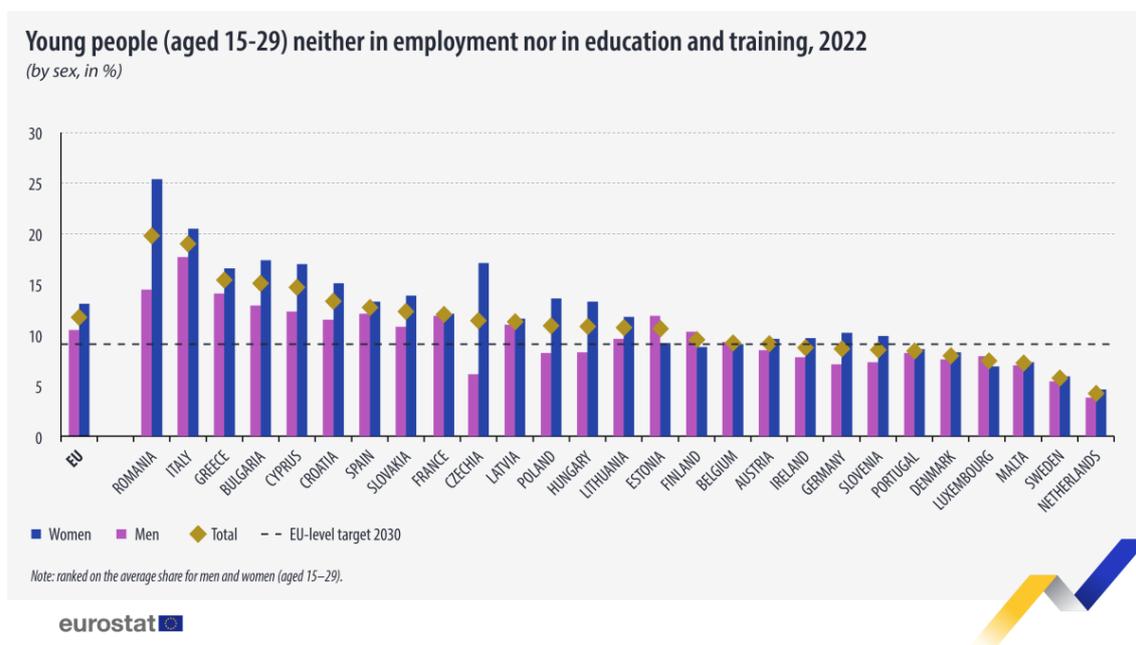
Negli ultimi anni, il tema-problema dell'orientamento ha acquisito maggior rilevanza soprattutto in seguito alla pandemia da *Covid-19* che ha sconvolto il mondo nel 2020-2021. Il culmine di questo processo evolutivo dell'orientamento lo possiamo rintracciare nel PNRR – Piano nazionale di ripresa e resilienza - che, nella Missione 4, dedica ampio spazio e risorse per ridisegnare l'azione, le pratiche e la direzione dell'orientamento italiano.

La riforma introduce moduli di orientamento nelle Scuole Secondarie di primo e secondo grado – non meno di 30 ore per le studentesse e gli studenti del IV e V anno – e viene istituita una piattaforma digitale di orientamento relativa all'offerta formativa terziaria degli Atenei e degli ITS.

L'obiettivo principale è quello di mettere in sinergia il sistema di istruzione, quello universitario e il mondo del lavoro per favorire scelte consapevoli di prosecuzione del percorso di studi o di ulteriore formazione professionalizzante e per contrastare la dispersione scolastica e la crescita dei *neet*⁶⁴.

⁶⁴ NEET (*Not in Education, Employment or Training*). Indicatore atto a individuare la quota di popolazione di età compresa tra i 15 e i 29 anni che non è né occupata né inserita in un percorso di istruzione o di formazione. Il riferimento è a qualsiasi tipo di educazione scolastica o universitaria e a qualsiasi genere di processo formativo: corsi professionali regionali o di altro tipo (tirocini, *stage* ecc.), attività educative quali seminari, conferenze, lezioni private, corsi di lingua, informatica ecc., con la sola esclusione delle attività formative 'informali' quali l'autoapprendimento. In base a indicazioni di *Eurostat*, relative al 2010, dalla condizione di *NEET* sono dunque esclusi non solo i giovani impegnati in processi formativi regolari (detti anche formali), ma anche quelli che svolgono attività formative cosiddette non formali. Nel 2010, in Italia, oltre 2 milioni di giovani risultavano fuori dal circuito formativo e lavorativo (22,1%). La quota dei *NEET* è più elevata tra le donne (24,9%) che tra gli uomini (19,3%) e nel Mezzogiorno è quasi doppia (30,9% complessivamente, 33,2% per le donne) rispetto al Centro-Nord (16,1%). Nel confronto con i Paesi dell'Unione Europea (in media 15,3%), l'Italia mostra la percentuale più elevata di *NEET* dopo la Bulgaria e la Lettonia. La quota meno alta si registra nei Paesi Bassi (5,8%), seguiti da Lussemburgo (6,1%), Danimarca (6,9%) e Svezia (8,3%).

Nella riforma è previsto anche l'allargamento della sperimentazione dei licei e tecnici quadriennali, con ulteriori 1.000 classi in altrettante scuole.

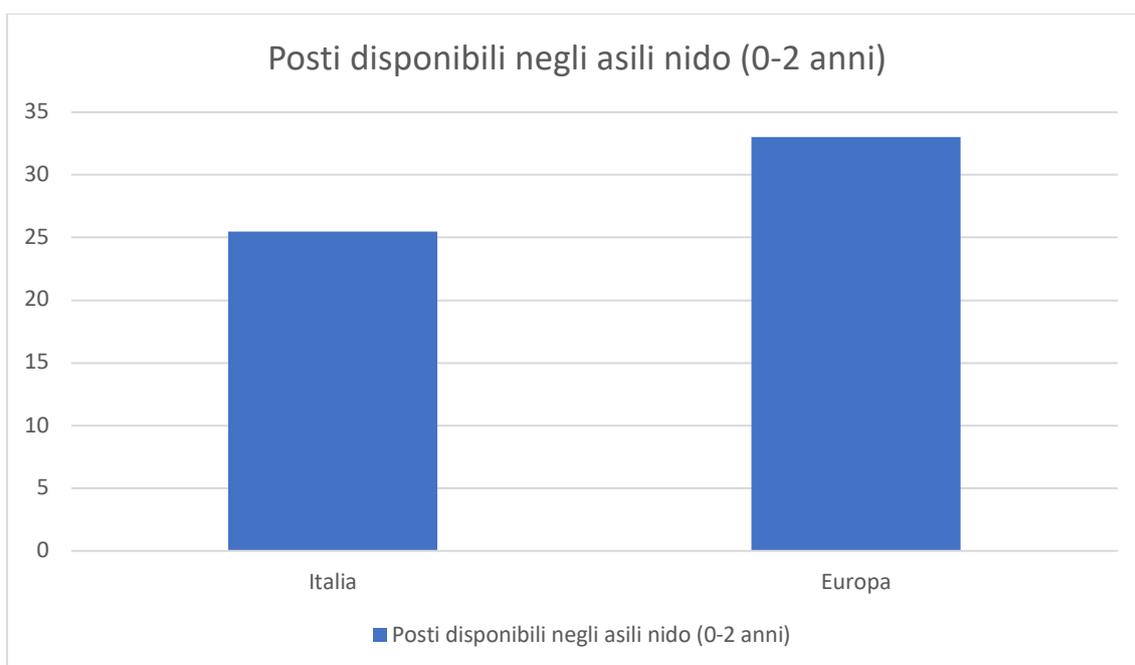


Fonte: Eurostat

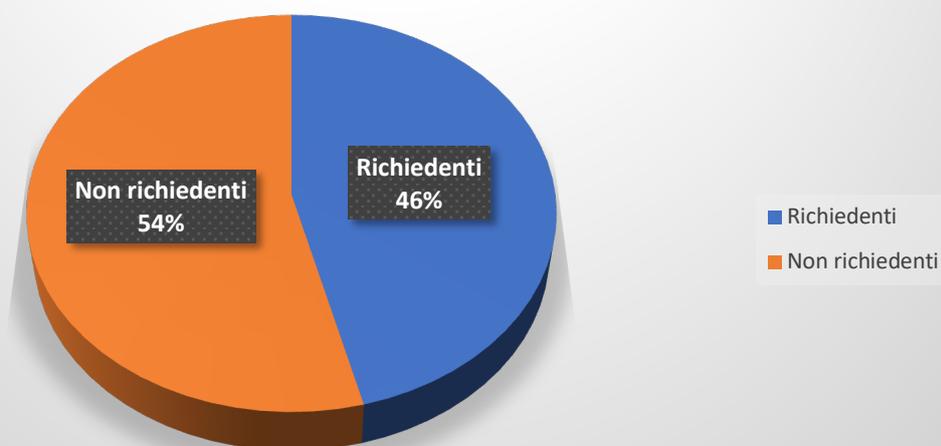
La Missione 4 è finalizzata a consolidare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza, a partire dall'individuazione delle criticità del nostro sistema di istruzione, formazione e ricerca. Un primo obiettivo – come viene esplicitamente dichiarato – è quello di superare le:

«Carenze strutturali nell'offerta di servizi di educazione e istruzione primarie. Nei cicli di istruzione inferiore il divario rispetto agli standard europei è evidente. Ad esempio, il rapporto tra posti disponibili negli asili nido e il numero di bambini di età compresa tra 0 e 2 anni si colloca nel nostro Paese in media al 25,5% – con rilevanti difformità territoriali – ovvero 7,5 punti percentuali al di sotto dell'obiettivo europeo del 33% e 9,6 punti percentuali al di sotto della media europea. La carenza di servizi educativi per l'infanzia, unita all'iniqua ripartizione dei carichi di lavoro familiare, condiziona negativamente l'offerta di lavoro femminile e riduce il tasso di partecipazione delle donne al mercato del lavoro. A loro volta, tali fattori deprimono la domanda apparente di servizi educativi per l'infanzia, generando un equilibrio socialmente inefficiente, dove alla bassa offerta di

servizi educativi per l'infanzia corrisponde una ridotta domanda apparente, soprattutto al Sud. Per uscire da questa situazione è quindi necessario agire sia dal lato dell'offerta di infrastrutture e servizi sia dal lato della domanda. Le misure del PNRR agiscono sul primo versante, mentre le politiche nazionali, ed in particolare il prossimo avvio dell'assegno universale per i figli, ambiscono a rendere possibile la fruizione dei nuovi servizi in tutte le aree del Paese. D'altronde le modalità di erogazione dei servizi di istruzione primaria non riescono a soddisfare la domanda delle famiglie. Ad esempio, il 46,1% delle famiglie italiane chiede di poter fruire del servizio di tempo pieno nelle scuole primarie, con le percentuali più alte in Piemonte, Emilia-Romagna e Lazio. In questo caso, la carenza dei servizi offerta è dovuta in parte rilevante alla ridotta dotazione infrastrutturale e alla mancanza degli spazi necessari per il tempo pieno».



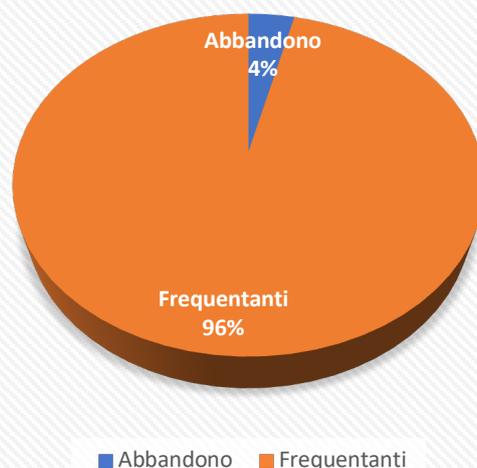
Richiesta servizio del tempo pieno nelle scuole primarie



Un ulteriore livello di analisi riguarda la *gap* nelle competenze di base, l'alto tasso di abbandono scolastico e i divari territoriali. Con il PNRR si prova a porre un argine a queste criticità che sono ancora in una fase acuta in alcune zone del Paese, in particolare le aree marginalizzate come il Subappennino Dauno nella provincia di Foggia.

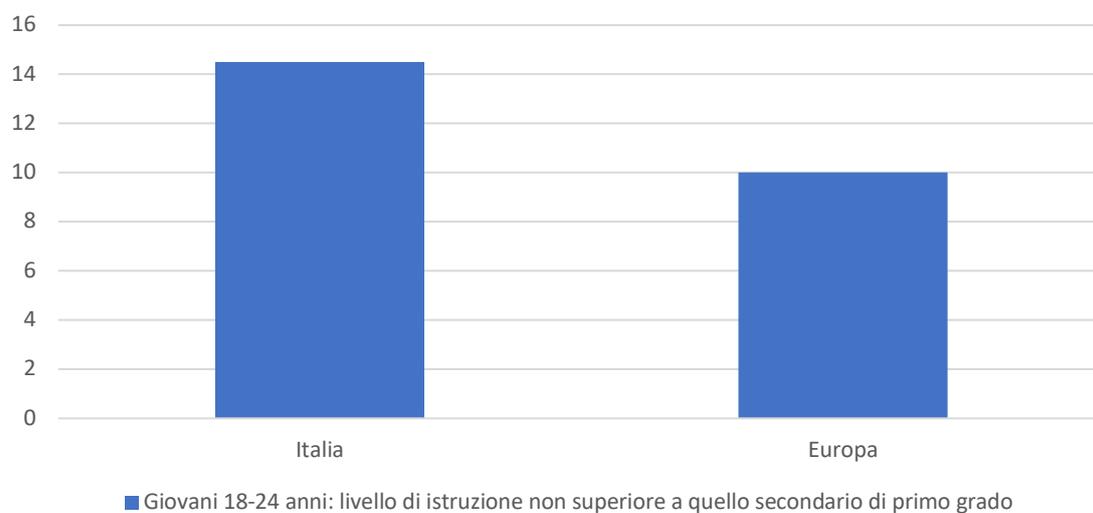
Analizzando una recente indagine del Ministero dell'Istruzione, emerge un dato allarmante: il tasso di abbandono scolastico raggiunge la soglia del 3,8 % nelle scuole secondarie di primo grado, dove è fortemente collegato a diseguaglianze reddituali e ad un maggior tasso di povertà e di deprivazione materiale, ed aumenta vistosamente nei cicli di istruzione successiva.

Abbandono scolastico in Italia - Scuola Secondaria di primo grado



La percentuale di giovani compresi tra 18 e 24 anni che hanno un livello di istruzione non superiore a quello secondario di primo grado è, in Italia, del 14,5%, mentre la media europea è pari al 10%. Gli studenti italiani di differenze territoriali che dimostrano esiti migliori della media OCSE al Nord ma molto inferiori al Sud.

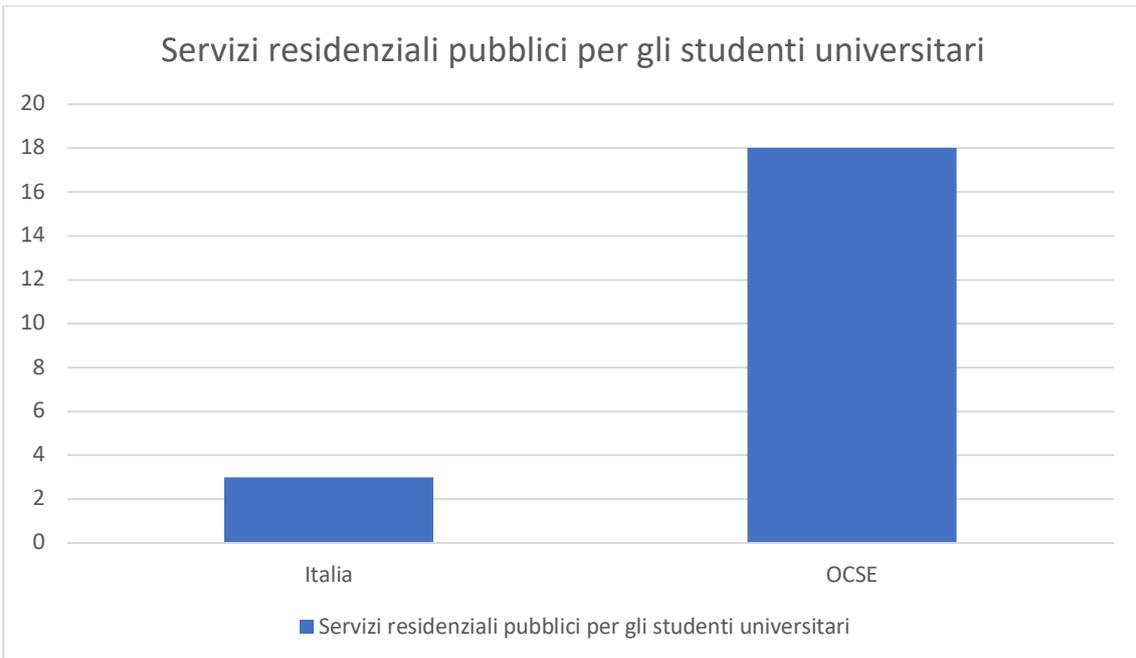
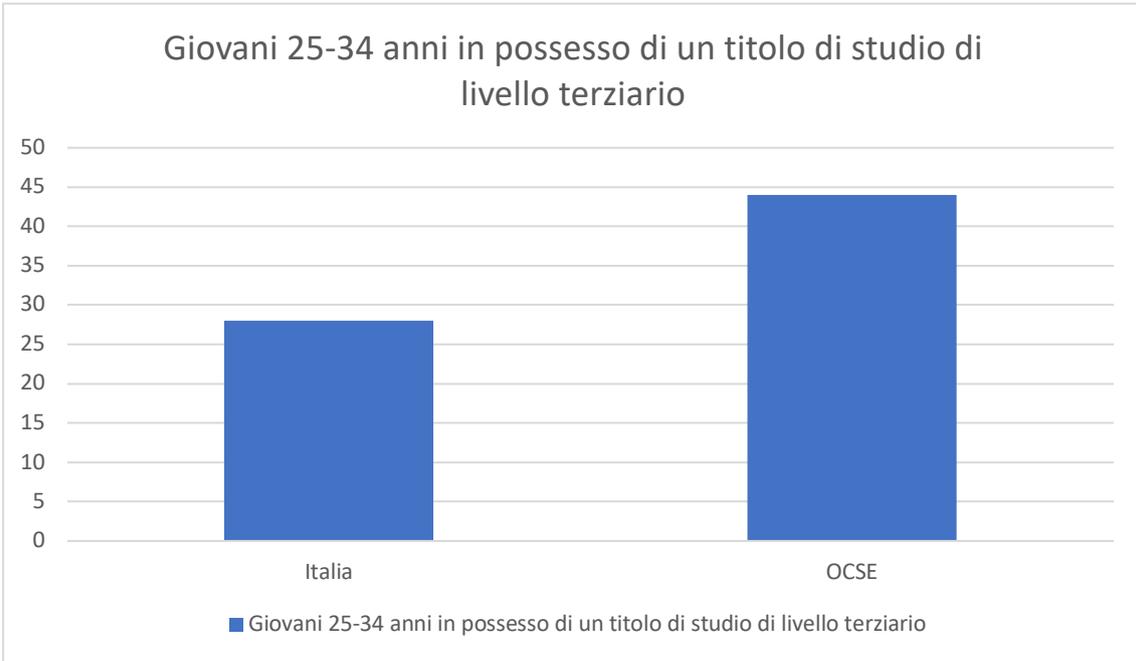
Giovani 18-24 anni: livello di istruzione non superiore a quello secondario di primo grado

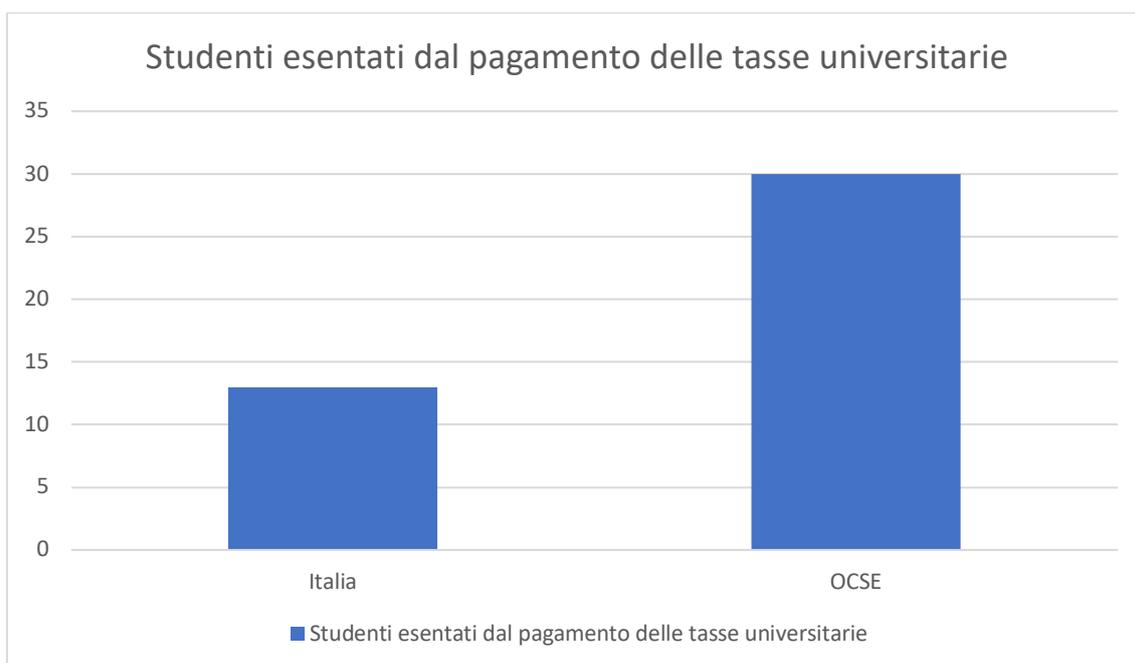
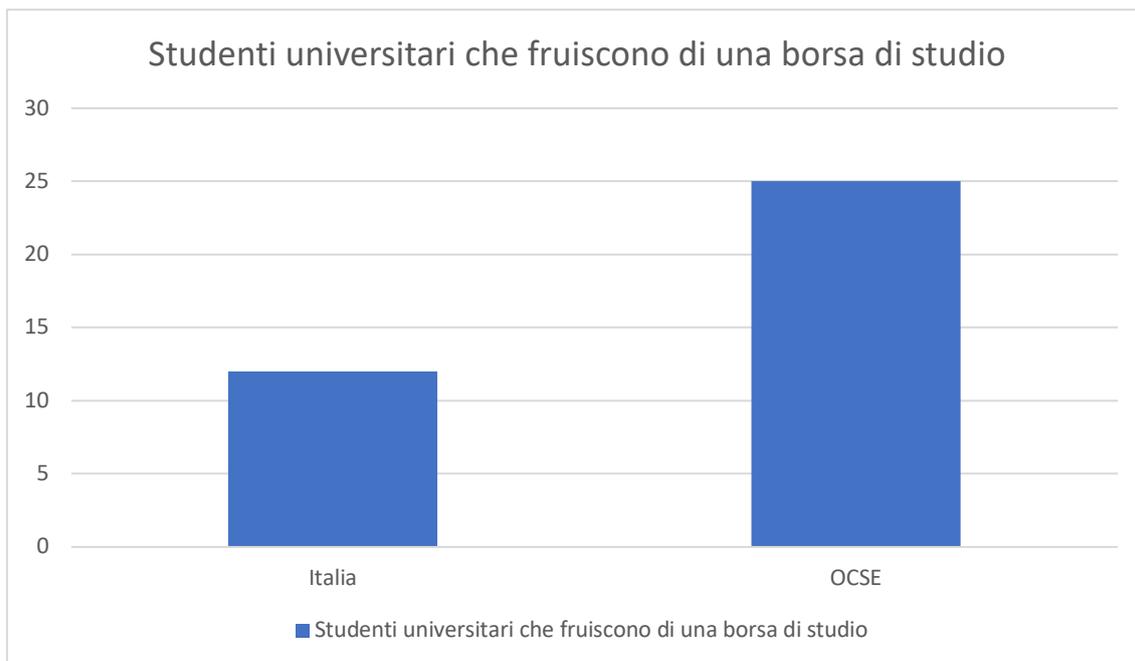


Le due emergenze educative – l’abbandono scolastico e i divari di competenze – sono tra loro fortemente correlate, perché il mancato ottenimento di competenze di base (*basic skills*) è una delle principali cause dell’abbandono scolastico. Inoltre, risulta particolarmente deficitaria la preparazione degli studenti del ciclo secondario nelle abilità di comunicare e analizzare, di comprensione della logica che soggiace alle tecnologie informatiche, nella capacità di risolvere i problemi e nell’introduzione a materie che non sono parte del *curriculum* tradizionale.

Dall’analisi preventiva condotta per formulare il PNRR risultano ulteriori carenze riguardanti l’istruzione terziaria:

«La percentuale di popolazione di età compresa tra i 25 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio di livello terziario è pari al 28% rispetto al 44% di media nei paesi dell’OCSE. Questo divario è dovuto anche – sebbene non esclusivamente – alla carenza di offerta di formazione professionale avanzata e di servizi di orientamento e di transizione dalla scuola secondaria all’Università. A tale divario contribuiscono, inoltre, il sottodimensionamento dei servizi residenziali per gli studenti universitari – la percentuale di studenti universitari che utilizzano servizi residenziali pubblici è del 3% contro la media europea del 18% e all’esistenza di ostacoli di tipo economico – gli studenti universitari che fruiscono di una borsa di studio sono pari al 12% contro una media europea del 25% mentre quelli che sono esentati dal pagamento delle tasse universitarie sono il 13% contro una media europea del 30%. Il numero di dottorati conferiti in Italia è tra i più bassi tra i paesi UE, ed è in costante calo negli ultimi anni (-40% tra il 2008 e il 2019): secondo Eurostat, ogni anno in Italia solo una persona su 1000 nella fascia di età 25-34 completa un programma di dottorato, contro una media UE di 1,5 (2,1 in Germania). In aggiunta, quasi il 20% di coloro che hanno conseguito un dottorato in Italia ogni anno si trasferisce all’estero».



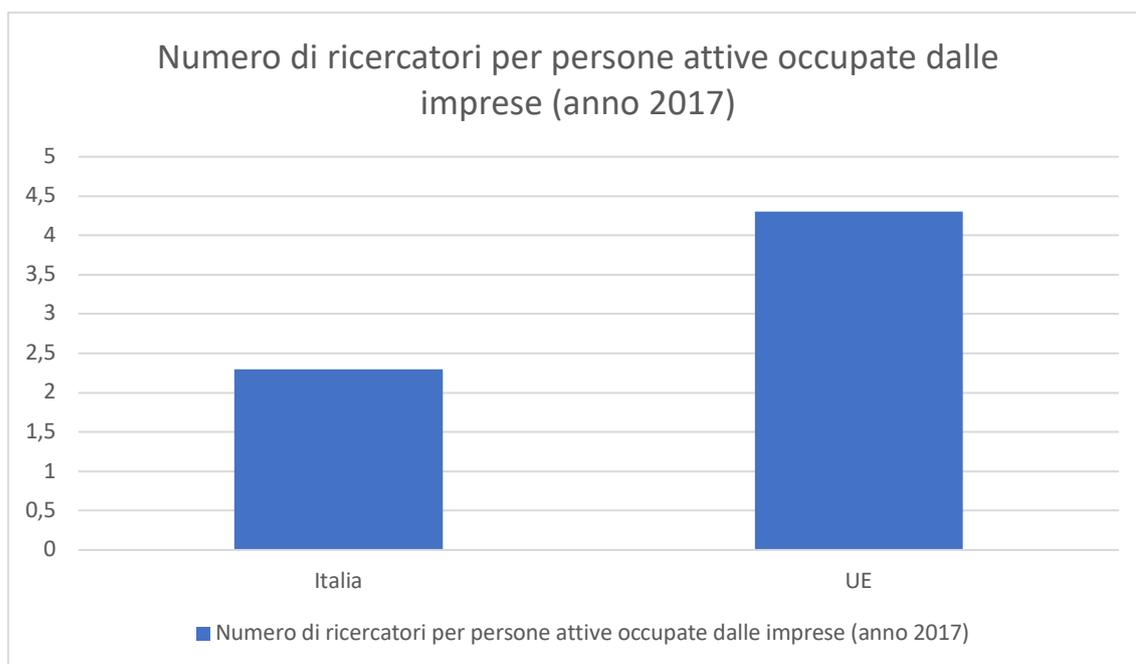


Un altro elemento di riflessione che emerge dal PNRR riguarda il fenomeno dello *skills mismatch* – ovvero la mancata corrispondenza esistente tra le competenze – tecniche, umane e sociali – acquisite dalle persone, specie dai giovani ancora in cerca di occupazione, e quelle richieste in ambito lavorativo dalle aziende.

Davanti all'esodo di capitale umano qualificato, circa il 33% delle imprese italiane denunciano difficoltà di reclutamento, mentre sono il 31% i giovani fino a 24 anni che non hanno un'occupazione ma la ricercano. Contemporaneamente, solo l'1,7% degli studenti terziari si inserisce a corsi di istruzione professionalizzante, che pure hanno prodotto in anni recenti esiti occupazionali significativi (più di 80 % di occupati a un anno dal diploma).



Un altro aspetto da considerare è il basso numero di ricercatori e la cosiddetta “fuga dei cervelli”. Un ostacolo fondamentale è rappresentato dalla ristretta disponibilità di competenze, con un numero di ricercatori pubblici e privati più basso rispetto alla media degli altri Paesi avanzati – si pensi che il numero di ricercatori per persone attive occupate dalle imprese è pari solo alla metà della media UE: 2,3% contro 4,3% nel 2017. Diviene, pertanto, necessario arrestare la perdita, consistente e duratura, di talento scientifico tecnico, soprattutto giovani, recuperando il ritardo rispetto alle prestazioni di altri Paesi.



A questi dati si aggiunge un'altra criticità: la ridotta domanda di innovazione:

«In Italia si registra una ridotta domanda di innovazione e capitale umano altamente qualificato da parte del mondo delle imprese, a causa della prevalente specializzazione nei settori tradizionali (che rappresentano, peraltro, un vasto e inesplorato mercato potenziale per le innovazioni) e dalla struttura del tessuto industriale (fatto in prevalenza di PMI), da cui deriva una maggiore propensione a contenere i costi e una limitata cultura dell'innovazione. Ciò limita il potenziale di utilizzo (e la relativa valorizzazione) della base scientifica e tecnologica già disponibile: deve considerarsi, al riguardo, che il volume della ricerca condotta nel sistema di Ricerca e Innovazione pubblico e finanziata dalle imprese (in percentuale del Pil) resta ancora distante dalla media UE e ben lontano dalle performance dell'industria europea ed in particolare tedesca; nel 2019, inoltre, solo il 2% delle pubblicazioni italiane erano co-pubblicazioni pubblico/privato rispetto al 4% dell'UE».

Inoltre, occorre considerare che il sistema di trasferimento tecnologico italiano soffre di numerosi problemi strutturali e logistici che ostacolano il *transfert* della ricerca, anche nelle numerose aree di eccellenza, e la sua ottimizzazione in termini di brevetti, accordi commerciali e creazione di nuove imprese.

Per fronteggiare e risolvere queste criticità – che vedono il nostro Paese indebolito rispetto al *benchmark*⁶⁵ europeo sia per l’abbandono preannunciato dello studio sia per il mismatch tra domanda e offerta di lavoro – occorre operare lungo tutto il percorso di istruzione: dalla scuola primaria all’università.

Da un lato, serve accrescere la scuola obbligatoria e media superiore con l’insegnamento delle abilità basilari e delle conoscenze applicative connesse con le sfide che la modernità pone.

Dall’altro lato, occorre permettere ai percorsi universitari una maggiore flessibilità e consentire la specializzazione degli studenti in modo più graduale.

La Missione 4 – Istruzione e ricerca – si fonda su una strategia che gravita sui seguenti assi fondamentali:

«Miglioramento qualitativo e ampliamento quantitativo dei servizi di istruzione e formazione;

Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti;

Ampliamento delle competenze e potenziamento delle infrastrutture scolastiche;

Riforma e ampliamento dei dottorati;

Rafforzamento della ricerca e diffusione di modelli innovativi per la ricerca di base e applicata condotta in sinergia tra università e imprese;

Sostegno ai processi di innovazione e trasferimento tecnologico;

Potenziamento delle condizioni di supporto alla ricerca e all’innovazione».

Contestualmente, tali obiettivi sono articolati in due componenti essenziali (come riportato nel testo del PNRR):

«Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido all’Università: la componente mira a realizzare gli investimenti materiali ed immateriali necessari a colmare o a ridurre in misura significativa in tutti i gradi di istruzione le carenze strutturali sopra descritte, anche grazie all’utilizzo delle risorse già destinate al comparto istruzione che si libereranno come conseguenza della denatalità nell’arco dei prossimi anni. A questo fine, la componente punta al rafforzamento dell’offerta formativa, anche sulla base

⁶⁵ È un indice (o una composizione di indici) che rappresenta l'andamento del mercato (o dei mercati) in cui investe il fondo. È, dunque, un parametro di riferimento che permette di valutare, in chiave comparativa, il profilo di rischio e l'andamento del proprio investimento.

del miglioramento delle competenze del corpo docente, a partire dal sistema di reclutamento e dai meccanismi di formazione in servizio di tutto il personale scolastico. La componente, infine, persegue l'obiettivo di rafforzare le infrastrutture e gli strumenti tecnologici a disposizione della didattica, nonché a sostenere e ad ampliare i dottorati di ricerca.

Dalla ricerca all'impresa: la componente mira ad innalzare il potenziale di crescita del sistema economico, favorendo la transizione verso un modello di sviluppo fondato sulla conoscenza conferendo carattere di resilienza e sostenibilità alla crescita. Le ricadute attese della componente si sostanziano in un significativo aumento del volume della spesa in R&S (Ricerca e sviluppo) e in un più efficace livello di collaborazione tra la ricerca pubblica e il mondo imprenditoriale».

Per condurre queste azioni sarà indispensabile un'attenzione peculiare alle disparità regionali, con un'attenzione particolare alle aree marginalizzate del Paese, e migliorare la forza lavoro per farla attivamente concorrere all'attuazione delle transizioni ecologica e digitale.

A tal proposito sono state stilate delle linee guida per porre in essere le riforme previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Gli obiettivi mirano a potenziare il raccordo tra primo e secondo ciclo di istruzione e formazione, per permettere una scelta consapevole e meditata a studentesse e studenti che ottimizzino i loro talenti e le loro potenzialità; bloccare la dispersione scolastica; sostenere l'accesso all'istruzione terziaria.

Il nuovo orientamento deve assicurare un processo di apprendimento e formazione permanente, indirizzato ad accompagnare un intero progetto di vita. Ecco i punti principali delle Linee guida:

« -I moduli curriculari di orientamento nella Scuola secondaria. Dall'a.s. 2023/2024 vengono introdotte per le Scuole secondarie di I grado e per il primo biennio delle Secondarie di II grado, per ogni anno scolastico 30 ore di orientamento, anche extra curriculari; per l'ultimo triennio delle Secondarie di II grado, 30 ore curriculari per ogni anno scolastico. In questo modo viene ulteriormente ampliata la riforma prevista dal PNRR, che stabiliva, invece, 30 ore curriculari solo per le classi quarte e quinte delle Secondarie di II grado. Le 30 ore possono essere gestite in modo flessibile nel rispetto

dell'autonomia scolastica e non devono essere necessariamente ripartite in ore settimanali prestabilite.

-E-Portfolio: Ogni modulo di orientamento di almeno 30 ore prevede apprendimenti personalizzati che vengono registrati in un portfolio digitale – *E-Portfolio* – che integra il percorso scolastico in un quadro unitario, accompagna ragazzi e famiglie nella riflessione e nell'individuazione dei maggiori punti di forza dello studente all'interno del cammino formativo, ne evidenzia le competenze digitali e le conoscenze e le esperienze acquisite».

Un altro elemento di novità riguarda la figura del docente, in particolare l'istituzione del docente tutor e la formazione stessa di quest'ultimi.

« -Ogni istituzione scolastica e formativa individua i docenti di classe delle Scuole secondarie di I e II grado, chiamati a svolgere la funzione “*tutor*” di gruppi di studenti, in un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, svolgendo due attività:

1. aiutare ogni studente a rivedere le parti fondamentali che contraddistinguono ogni *E-Portfolio* personale;
2. costituirsi “consigliere” delle famiglie, nei momenti di scelta dei percorsi formativi e/o delle prospettive professionali.

-Nei prossimi anni scolastici l'orientamento sarà una priorità strategica della formazione dei docenti di tutti i gradi d'istruzione, nell'anno di prova e in servizio. Per i docenti *tutor* delle Secondarie di I e II grado sono previste iniziative formative specifiche, anche coordinate da Nuclei di supporto istituiti presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale».

Inoltre, in via del tutto sperimentale, vengono istituiti attraverso reti di coordinamento tra istituzioni scolastiche e formative i campus formativi. Il fine è quello di offrire una panoramica globale di tutti i percorsi secondari, per ottimizzare l'accompagnamento personalizzato e i passaggi orizzontali fra percorsi diversi.

È stata messa appunto, anche, una Piattaforma digitale unica per l'orientamento. Qui, studenti e famiglie hanno a disposizione una piattaforma digitale contenente informazioni e dati per una scelta informata nel passaggio dal primo al secondo ciclo d'istruzione, sulla base delle competenze chiave e degli interessi dominanti dello studente; la documentazione territoriale e nazionale sull'offerta formativa terziaria – corsi di laurea,

ITS *Academy*, Istituzioni AFAM, ecc.; dati utili per il passaggio scuola-lavoro, in relazione alle necessità dei diversi territori; le funzioni per l'utilizzo di *E-Portfolio*.

Infine, sono state messi appunti altri tre elementi fondamentali: il *Job placement*, le risorse e il monitoraggio. Tali attività danno un supporto essenziale a tutta la riforma complessiva prevista nel PNRR.

«Il *Job placement* anche per la scuola. In tale contesto viene prevista anche una figura nell'ambito del quadro organizzativo di ogni istituzione scolastica che, sulla base dei dati sulle prospettive occupazionali trasmesse dal MIM, dialoghi con famiglie e studenti nell'ottica di agevolare la prosecuzione del percorso di studi o l'ingresso nel mondo del lavoro, al fine di favorire l'incontro tra le competenze degli studenti e la domanda di lavoro.

Le Risorse. Le scuole possono utilizzare le risorse offerte da piani e programmi nazionali ed europei a titolarità del MIM e da iniziative locali e nazionali promosse da regioni, atenei, enti locali, centri per l'impiego, associazioni datoriali, enti e organizzazioni territoriali. Inoltre, il PNRR consente l'attivazione di molti percorsi e interventi per promuovere l'orientamento nell'ambito di diverse linee di investimento di titolarità del Ministero quali: *Nuove competenze e nuovi linguaggi*, *Interventi per la riduzione dei divari e della dispersione scolastica*, *Didattica digitale integrata*, *Sviluppo del sistema di formazione terziaria degli ITS Academy*.

Il Monitoraggio. Viene previsto apposito monitoraggio sull'attuazione delle Linee guida nonché la valutazione del loro impatto. In esito a tali processi si potrà procedere al loro aggiornamento per rafforzarne l'efficacia».

Alla luce di tale disamina – che ha indagato non solo gli aspetti storico-evolutivi dell'orientamento nel mondo e in Italia ma anche l'evoluzione normativa e l'attenzione che il Legislatore ha posto, nel corso del tempo, rispetto a tale tema-problema fino ad arrivare all'ampio riferimento sul PNRR – possiamo affermare che sono stati compiuti notevoli passi in avanti che permettono di avere gli strumenti necessari per equilibrare il sistema di orientamento italiano nelle diverse ed eterogenee realtà locali.

Il riferimento, senza dubbio, va alle aree interne marginalizzate del Paese – come il Subappennino Dauno – che, per varie motivazioni, restano indietro rispetto alle aree economicamente più sviluppate.

In questo senso il PNRR può dare linfa nuova a un sistema che, nella pratica, ha fatto fatica a decollare nonostante, a livello teorico, fosse già noto a tutti il ruolo strategico che ricopre per l'individuo e la collettività.

Il nuovo approccio che il PNRR può dare al sistema italiano innescherà nuove pratiche utili a eliminare il gap che divide, ancora, l'economia e la società del bel Paese con l'obiettivo di distribuire equamente le risorse materiali ed immateriali per raggiungere il benessere.

III

Studio comparato delle buone prassi: il caso Svizzero della Città dei mestieri

Storia ed evoluzione della Città dei mestieri

«La sfida per l'Europa è non soltanto migliorare i livelli delle competenze, ma far combaciare competenze e occupazione».
(Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale)

3.1 Premessa

Il periodo di studio e formazione all'estero – svolto a Lugano presso la SUPSI, Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – è stato un momento fondamentale per avviare una ricerca comparata sull'inedita figura di sistema contemplata nel progetto – il cosiddetto “facilitatore di comunità” – e per confrontare esperienze e buone prassi utili a sviluppare un'ipotesi di *core curriculum* da condividere, successivamente, con il sistema italiano.

Pertanto, l'esperienza all'estero ha avuto la doppia finalità di rimodulare e migliorare alcune fasi del progetto in ordine alla profilazione della figura di sistema e alla sua strutturazione attraverso l'analisi delle *best practices*, degli strumenti e delle metodologie utilizzate nel luogo ospitante nonché favorire lo scambio tra contesto italiano ed estero, supportando anche un ritorno di innovazione nelle strategie per l'orientamento al lavoro e all'occupabilità.

In generale, presso la sede estera, è stato possibile svolgere un'attività di ricognizione delle buone prassi sviluppate su un piano internazionale nel settore dell'orientamento al lavoro e delle figure ad esso preposte.

Più nello specifico, è stata l'occasione per:

- Analizzare delle figure specializzate per la promozione delle *career management skills* e dell'orientamento al lavoro;

- Osservare le buone prassi di orientamento al lavoro;
- Esaminare e studiare le pratiche di profilazione di nuove figure professionali per l'orientamento al lavoro;
- Analizzare e studiare strategie di riduzione del *mismatch*.

Questa esperienza, inoltre, è stata funzionale a conoscere e osservare la cosiddetta *Cité des Métiers* – Città dei mestieri – con un *focus* privilegiato sulla Svizzera che, diventa, caso di studio e buona prassi.

«Il principio fondante delle Città dei Mestieri è il servizio di mediazione fra le risorse e tutti gli uffici pubblici e i cittadini sulle tematiche del lavoro, la formazione, l'educazione e l'orientamento. La particolarità che caratterizza questa esperienza è dare una risposta alle domande di ciascun cittadino. Per far questo è importante ribaltare l'organizzazione istituzionale delle risorse dei soggetti in campo, in questi settori, ponendo al centro i bisogni dell'utente; come anche è necessario integrare le tematiche, i differenti soggetti che operano a diverso titolo su di esse, le risorse disponibili. L'informazione e l'attivazione di processi di lavoro, di formazione, di orientamento e di educazione non sempre si sviluppano in maniera parallela e non è sempre facile che ci sia una integrazione reale a partire dai bisogni dell'utenza e dalle informazioni (che cosa c'è e chi la fa).

Siamo abituati, infatti, a pensare a luoghi che si occupano di formazione, quali i centri di formazione professionale o gli organismi formativi, ai corsi fuori e dentro le imprese, alla scuola, all'Università o ancora al lavoro come un momento separato e ben distinto dal momento della formazione, e all'orientamento come una pratica per i giovani. Essi sono luoghi comuni che guidano le nostre azioni, le nostre domande, i nostri bisogni. I soggetti, inoltre, che si occupano delle diverse tematiche sono differenti e plurimi: dal pubblico al privato, dall'istituzionale al funzionale; spesso ciascuno cammina sulla propria strada. Così una persona che deve effettuare una scelta, per avere un quadro completo delle proposte esistenti, deve fare il “giro delle sette chiese” per poter forse capire cosa significa frequentare una scuola o fare un percorso formativo sostitutivo o riqualificarsi, anche senza frequentare corsi nella propria azienda. Rendere le domande e i bisogni degli utenti come guida per la definizione delle risorse e delle metodologie è il presupposto di una Città dei Mestieri. Il tutto si traduce in un approccio metodologico che ha nelle professioni e nei mestieri il suo *file rouge*.

Le Città dei Mestieri si propongono come una maniera differente ed unitaria di considerare lo sviluppo professionale di un individuo. Si estrinseca in un luogo in cui

esercitare ed esprimere il principio di cittadinanza attraverso la scelta per la migliore espressione del sé sociale, luogo da frequentare e rifrequentare per informarsi, capire e scegliere in autonomia.

L'esperienza della Città dei Mestieri (CdM) è nata in uno dei luoghi principi della divulgazione: la *Cité des Sciences e de l'Industrie* (Csi), situata nel Parco de *La Villette* a Parigi. Il contesto della Csi è stato fortemente innovatore sin dalla scelta della localizzazione, legato ad un progetto di riqualificazione di un'area (una zona periferica occupata da un vecchio macello), come anche nella logica del connubio fra cultura, scienza, innovazione e territorio, secondo una filosofia fortemente informativa, pedagogica e formativa»⁶⁶.

Si tratta, dunque, di un'esperienza che segue diversi criteri tutti incentrati sulla multilateralità in merito al pubblico che fruisce dei vari servizi offerti; alle tematiche affrontate che vanno dall'orientamento, al lavoro, al progetto di vita personale e professionale, alla creazione di una propria attività; agli usi che sanciscono la possibilità di impiegare diverse risorse; ai partenariati che diventano il fulcro essenziale dell'azione della Città dei mestieri e protagonisti attivi del territorio che è parte integrante dell'operato di questo ente.

Queste informazioni possono anche essere colte, magistralmente, nell'esperienze e nei racconti fatti da Furio Bednarz – capo dell'ufficio della formazione continua e dell'innovazione del Cantone Ticino – e Massimo Ghezzi – direttore della Città dei mestieri della Svizzera italiana – che quotidianamente operano nell'ambito della *Cités des Métiers* (interviste in appendice – allegati 1 e 2).

Dalle loro esperienze emergono, inequivocabilmente, alcuni elementi essenziali e rappresentativi dell'identità della Città dei mestieri: la garanzia dell'anonimato, il supporto dato dagli esperti di settore, la trasversalità delle competenze presenti poste al servizio dell'utente, la libertà di fruizione, l'identificabilità della struttura attraverso il posizionamento in un luogo fisico determinato, la gratuità del servizio, il carattere informativo delle consulenze, la co-progettazione delle attività proposte, lo spirito assembleare, i partenariati, l'istituzionalizzazione di tale sistema di orientamento e placement, l'apertura alle diverse fasce d'età e al mondo delle imprese.

⁶⁶ O. Las Vergnas & D. Drevet, (2003). *Il modello delle città dei mestieri*. In A. Salomone, *Integrazione al servizio del cittadino*. Milano: FrancoAngeli, p. 88.

Ma quali sono i principi fondanti sui quali nasce e si sviluppa la Città dei mestieri?

«1. Uno spazio liberamente accessibile e gratuito, nello spirito del pubblico servizio.

Lo spazio è libero. Ciò presuppone da un lato che non possa essere esercitata alcuna attività commerciale al suo interno e, dall'altro, che non è riservato ad iscritti e ad alcun tipo di organismo, come anche che non sia previsto alcun tipo di controllo sociale organizzato.

I *partner* si impegnano a diffondere informazioni, le più complete possibile, senza ricorrere in alcun modo a pubblicità selettiva a favore della propria istituzione. Infine, le missioni di pubblico servizio della Città dei Mestieri devono necessariamente ispirarsi alle politiche adottate a livello nazionale o europeo. Nello svolgimento delle proprie attività, ci si appoggia quindi alle istituzioni responsabili di tali politiche, completandole grazie al ricorso a partenariati realizzati con gli organismi pubblici o privati competenti.

2. Servizi incentrati sui fabbisogni degli utenti.

La Città dei Mestieri si pone al servizio della domanda, dei quesiti e dei problemi degli utenti e, quindi, non delle istituzioni e delle attività delle stesse. L'obiettivo non è quindi quello di erogare la prestazione prevista dalla propria istituzione, ma far sì che l'utente possa esporre la propria problematica, darle un nuovo significato e riappropriarsi di una strategia di azione, fruendo di servizi di informazione e consulenza. Lo spazio è accessibile senza previo appuntamento: conta solo il tempo a disposizione dell'utente, l'urgenza del suo problema e l'obiettivo che si è prefisso di raggiungere, grazie all'aiuto fornitogli dalla consulenza o dalle risorse messe a disposizione. Infine, fin dall'entrata, l'utente deve percepire chiaramente che lo spazio è stato concepito per lui. È necessario, perciò, prestare una grande attenzione all'atmosfera del luogo, alla sua architettura, all'arredo, alla segnaletica; elementi che dovranno esprimere il rispetto per l'utente.

3. Un luogo fondato sulla pluralità dei punti di vista e degli approcci.

Perché l'utente diventi maggiormente attore della propria vita professionale, occorre che egli disponga di un percorso, di tempi di riflessione e di un cammino personale, coadiuvati da supporti di varia natura, adatti alle diverse tappe della vita professionale. Come già evidenziato, si tratta di un modello "pluripartenariale" che copre tutti i settori della vita professionale.

Il suo funzionamento si fonda sulla cooperazione, su una comunione di sforzi, di competenze e di punti di vista ed ha il compito di dare una risposta ai quesiti dell'utenza. Ad esempio, al fine di chiarire una scelta professionale, l'approccio adottato dal

consulente per l'occupazione può affiancarsi a quello adottato dal consulente per l'orientamento. Quindi, al termine di più colloqui, alla luce dei chiarimenti forniti dai diversi punti di vista, l'utente potrà dare un nuovo orientamento al percorso scelto.

Perché tale approccio possa venire tradotto nella pratica, è necessario che i consulenti si impegnino su base permanente a condividere conoscenze e competenze.

In uno spazio così definito, l'utente deve avere la possibilità di ritornare spesso, durante le varie fasi di maturazione e delle sue scelte professionali, per informarsi sui dispositivi esistenti; avvalersi di una prestazione con cognizione di causa; essere indirizzato verso altre prestazioni.

Collocandosi a monte delle istituzioni specializzate nei vari settori della vita professionale, il servizio aiuta le stesse a meglio agire su un utente più consapevole, in quanto propone, a partire da una riflessione ed una prima scelta, attraverso il confronto e l'offerta di percorsi, considerati i mestieri e le professioni, un orientamento oppure un riorientamento dell'utenza verso le prestazioni erogate da tali organismi nei propri centri. L'obiettivo consiste dunque nel migliorare i flussi di utenza in entrata ed in uscita dai vari dispositivi esistenti, concentrandosi sulla domanda iniziale dell'utente.

4. Uno spazio pubblico di colloquio per l'accoglienza e la valorizzazione fondato sulla qualità dell'ascolto e della consulenza.

L'obiettivo è rendere maggiormente autonomi gli utenti. Infatti consigliare non significa assistere o prescrivere. Ecco perché il colloquio deve aiutare l'utente a costruire strategie di azione e non ha, quindi, l'obiettivo di decidere al suo posto. Perché si offra vera consulenza, non devono esistere poste in gioco, controlli o decisioni, così che il pubblico venga messo nelle condizioni di riappropriarsi di un problema di cui in passato si faceva carico un'istituzione. I colloqui hanno quindi luogo in una situazione di anonimato reciproco, quello dell'utente e quello dell'istituzione di appartenenza del consulente.

5. Un luogo fondato sull'interazione tra consulenza e risorse.

È uno spazio di offerta integrata in cui ha luogo l'interazione tra consulenza e risorse. La varietà e l'ampiezza della documentazione offerta costituiscono le premesse indispensabili perché il pubblico sia messo nelle condizioni di farsi la propria opinione, ottenere informazioni di cui non disponeva e di intraprendere nuovi percorsi di orientamento, inserimento e formazione. Tuttavia, senza la presenza del consulente, tutto ciò potrebbe ridursi ad una semplice raccolta di una molteplicità di strumenti difficilmente accessibili, soprattutto per una tipologia di pubblico dotata di scarsa autonomia.

Quindi è l'interazione tra consulenza e risorse a favorire un processo di apprendimento, fondato sull'alternanza tra ricerca autonoma nello spazio dedicato alle risorse e percorsi guidati nello spazio dedicato alla consulenza. Questo comporta anche che non si può pensare a Città virtuali o solo su rete: il rapporto umano è indispensabile.

La logica di servizio al cittadino è un passaggio importante, in quanto significa affidare le chiavi di accesso agli utenti, incoraggiando il proprio piacere di agire. Ancora prima di intraprendere una strada, il nostro utente si trova quindi catapultato in un mondo opaco, enigmatico, di cui nessuno gli fornisce la chiave di lettura. Come non va trascurato che generalmente chi è in una fase di scelta vive un momento di non chiarezza e, a volte, anche di ansia, specie nel momento in cui le proprie decisioni ricadono sullo sviluppo della propria vita, non solo professionale, ma anche familiare, come del proprio riferimento sociale. In quest'ottica diventa più chiara l'importanza di costruire un luogo di primo confronto con le opportunità esistenti»⁶⁷.

Questo ampio assunto spiega in maniera dettagliata, precisa e puntuale le caratteristiche, le finalità, l'organizzazione, la struttura e l'anima della Città dei mestieri. Si tratta di uno spazio privilegiato, autonomo, aperto, facilmente fruibile e garante dell'anonimato a cui ciascun cittadino può accedere e rivolgersi, liberamente, per valutare, analizzare, ricercare e valorizzare il proprio posto nel mondo.

Questa esperienza si fonda su una Carta che rappresenta il marchio di tutte le Città dei mestieri sparse nel mondo.

⁶⁷ Ivi, p. 98.



La Carta delle Città dei Mestieri

La Città dei Mestieri è un concetto nato dalla Città delle Scienze e dell'Industria di Parigi, che ha creato nel 1993 la prima Città dei Mestieri, all'interno degli spazi de La Villette. Questa esperienza ha dato origine ad un marchio. L'insieme delle Città dei Mestieri titolari del marchio si impegna a rispettare queste regole:

-  **Mettere a disposizione** del pubblico uno spazio in libero accesso, aperto a tutti, gratuito, che opera nello spirito del servizio pubblico assicurando la riservatezza
-  **Centrare** le prestazioni sui bisogni del pubblico
-  **Offrire** una pluralità di punti di vista grazie alla presenza di specialisti delle istituzioni competenti nei settori dell'orientamento e della vita professionale
-  **Sviluppare** spazi di consiglio e possibilità di colloqui
-  **Facilitare** un accesso esauriente e libero alla documentazione, cartacea ed elettronica, sempre aggiornata sui settori professionali, sul mercato del lavoro e sulle opportunità lavorative
-  **Organizzare** periodicamente eventi, incontri, workshop, convegni che mettano in evidenza la varietà dei mestieri e delle tematiche legate al lavoro e alla formazione.

L'AMBIZIONE DI UN TALE SPAZIO È QUELLA DI **AIUTARE IL PUBBLICO A DIVENTARE MAGGIORMENTE ATTORE DELLA PROPRIA VITA PROFESSIONALE.**



Fonte: SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

Come si evince, per sua stessa natura, la Città dei mestieri si configura come un luogo fisico, identificabile e riconoscibile perché la relazione è alla base dell'azione posta in essere dall'ente. È una struttura che va al di là delle istituzioni, aperta al confronto con il territorio, ai partner che aderiscono al progetto.

Ha la caratteristica, nobile, di operare in piena libertà e in spirito di co-progettazione. Fondamentale è il lavoro in *team* che prevede l'istituzionalizzazione di tavoli tecnico-operativi in cui vengono affrontate le diverse problematiche, si stringono nuove sinergie, si investono nuove risorse e si costruisce la rete, fonte di scambio e collaborazione.

Guardando alla storia, all'evoluzione e alla diffusione della Città dei mestieri, possiamo rintracciare quegli elementi essenziali che possono contribuire alla creazione del benessere dell'individuo e della collettività. Si tratta di un'esperienza che, senza dubbio, può edificare nuovi modelli di orientamento e placement e può sopperire ad eventuali mancanze dello Stato.

L'esperienza della Città dei mestieri di Lugano è stata, così, illuminante per questo progetto di ricerca in quanto ha permesso di riflettere sull'opportunità, o meno, di creare una figura di sistema o un team di lavoro che faccia da raccordo, anche qui in Italia, tra i diversi *stakeholder* adibiti all'istruzione, formazione e inserimento nel mondo del lavoro.

Si tratta di una riflessione ponderata, valutata anche sulla base della situazione italiana, in particolare dei Monti Dauni che rappresentano il focus della ricerca e il luogo in cui proporre e sperimentare tale figura.

Hanno svolto un ruolo di grande rilevanza le interviste fatte a due autorevoli responsabili della Città dei mestieri di Lugano (allegati 1 e 2 in appendice) perché hanno offerto una base di confronto e valutazione circa le differenze e le affinità tra il Ticino e il Subappennino Dauno.

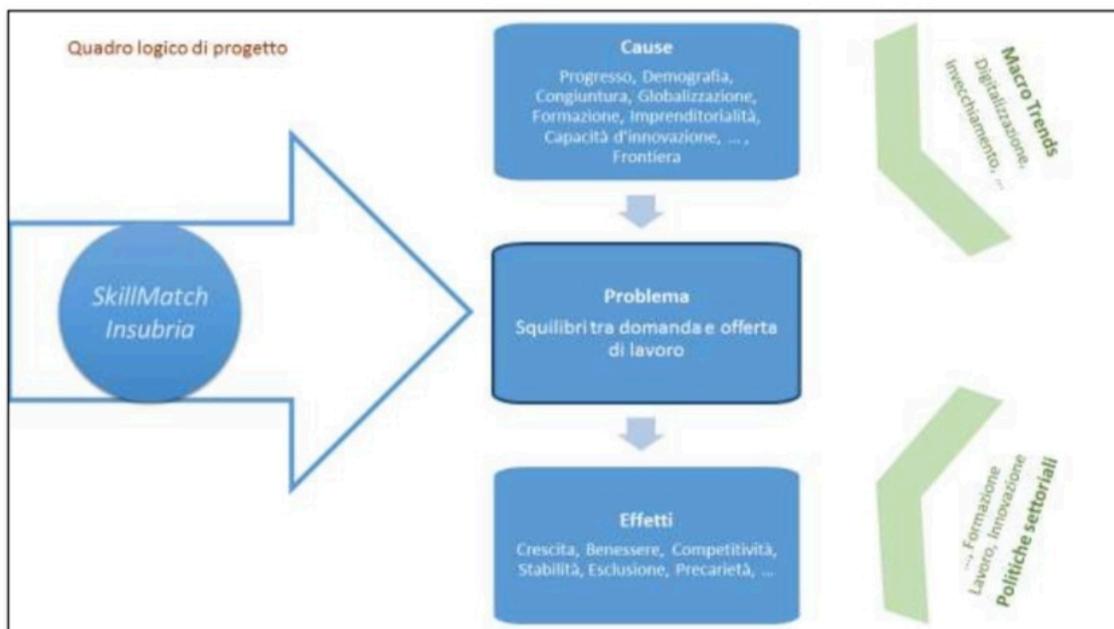
Inoltre, occorre segnalare che l'esperienza di Parigi e di Lugano ha avuto, già, una notevole risonanza anche in Italia, in particolare a Torino e Milano, in cui si registra la presenza di due Città dei mestieri che operano, o hanno operato, attivamente in queste grandi città metropolitane.

Questo permette di effettuare un'analisi comparata tra i diversi modelli e il territorio in cui nasce e sviluppa tale ente.

3.2 Il caso Svizzero come paradigma di crescita per la comunità e il territorio

Il dibattito epistemologico sulla ricerca in campo educativo discute intorno alla questione del rapporto teoria-prassi. In particolare, chi opera in contesti educativi percepisce una frattura tra il sapere e la pratica quotidiana dell'agire. Il compito della pedagogia, quindi, è dimostrare concretamente che le sue elaborazioni non sono astratte ma in grado di dare risposte ai quesiti professionali.

A partire da questa esigenza, si è sviluppato un approccio partecipativo alla ricerca che mira a recuperare tale distanza e a coinvolgere attivamente i soggetti che operano nel contesto dell'indagine. L'obiettivo di questo tipo di analisi non è solo ottenere nuova conoscenza, ma produrre un cambiamento nella realtà sociale. Il progetto "SkillMatch-Insubria" – che si è sviluppato in tre anni di lavoro e raccolta dati – rientra perfettamente nell'alveo di questa tematica strategica per il presente e il futuro della comunità nazionale e internazionale, rappresentando un paradigma di crescita per la comunità e il territorio.



Fonte: SkillMatch-Insubria

Dagli anni Settanta in poi, il dibattito epistemologico sulla ricerca in campo educativo discute intorno alla questione del rapporto teoria-prassi. In particolare, chi opera in

contesti educativi percepisce una frattura tra il sapere e la pratica quotidiana dell'agire. Il compito della pedagogia, quindi, è dimostrare concretamente che le sue elaborazioni non sono astratte ma in grado di dare risposte ai quesiti professionali.

A partire da questa esigenza, si è sviluppato un approccio partecipativo alla ricerca che mira a recuperare tale distanza e a coinvolgere attivamente i soggetti che operano nel contesto dell'indagine. A tal proposito si parla di ricerca-azione, ovvero:

«un tipo di indagine riflessiva, orientata all'azione e al cambiamento, spesso condotta da ricercatori non professionisti che indagano sulle proprie azioni al fine di risolvere situazioni problematiche e tentare di apportare dei miglioramenti. Si tratta di un modo collaborativo di fare ricerca che si avvale di tutta una serie di strumenti e di tecniche normalmente utilizzati nelle ricerche di tipo tradizionale. La scelta di non dividere i due termini, anzi, nel pronunciarli, di fonderli insieme in un'unica parola, ne indica la loro indissolubilità e complementarità»⁶⁸.

L'obiettivo di questo tipo di analisi non è solo ottenere nuova conoscenza, ma produrre un cambiamento nella realtà sociale. La ricerca partecipata si manifesta come una modalità di ricerca efficace in ambito educativo, in cui la divisione tra teoria e pratica, pensiero e azione, viene ricostituita in un rapporto dialettico, superando un dualismo che rischierebbe di annullare l'efficacia di qualsiasi intervento.

In quest'ottica rientra il tema del *mismatch*, ovvero lo squilibrio tra domanda e offerta, il disallineamento tra competenze offerte e richieste del mercato del lavoro che può avere profonde ripercussioni in termini di crescita economica, produttività del lavoro, disoccupazione, immigrazione, delocalizzazioni aziendali.

In particolare, nelle regioni di frontiera e nelle aree marginalizzate il quadro si fa più complesso. Nell'attuale contesto di liberalizzazione del mercato del lavoro e di profonde trasformazioni dei processi produttivi – con la digitalizzazione e l'automazione – emergono numerosi squilibri che richiedono soluzioni adatte al contesto, alle imprese, alle politiche e alla *governance* dei sistemi locali e transfrontalieri.

⁶⁸ P. Lucisano & A. Salerni, (2021). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci, p. 95.

Incidenza dei lavoratori sovra-qualificati nei Paesi dell'Unione

Country	All ^a	Male ^a	Female ^a	Younger workers ^{a,b}
Austria	58.0			1.1 – 10.6
Belgium	10.5 – 54.2			2.0 – 59.0
Czech Republic	50.0	17.4	12.7	1.5 – 9.3
Denmark	34.0			
Estonia	39.0			2.2 – 8.4
Finland	11.1 – 27.0	10.3	14.5	3.3 – 14.1
France	28.0	11.2	17.6	4.4 – 13.9
Germany	11.8 – 60.6	12.3 – 15.6	10.7 – 19.1	2.2 – 12.6
Greece	32.0	26.8	15.0	
Hungary	37.0	23.6	19.8	
Iceland	30.0			
Ireland	33.0			
Italy	13.9 – 71.5	14.9 – 21.3	12.8 – 18.4	4.0 – 19.0
Latvia	43.0			
Lithuania	31.0			
Luxembourg	27.0			
Netherlands	11.2 – 39.0	8.7 – 11.5	12.2 – 13.6	2.9 – 41.7
Norway	16.6 – 34.0			2.5 – 20.4
Poland	13.9 – 29.0			
Portugal	12.6 – 33.0	16.1	14.8	3.4 – 6.5
Romania	25.0			
Slovakia	49.0			
Slovenia	36.0			
Spain	13.8 – 37.2	23.2	24.0	6.5 – 24.8
Sweden	27.0			
Switzerland	13.4-14.9	13.3 – 15.0	13.5 – 14.7	
UK	13.0 – 36.8	19.1 – 25.0	20.5 – 27.0	13.7 – 53.0

Fonte: Dipartimento di Statistica dell'International Labour Office (ILO)

Incidenza dei lavoratori sotto-qualificati nei Paesi dell'Unione

Country	All ^a	Male ^a	Female ^a	Younger workers ^{a,b}
Austria				8.4 – 30.6
Belgium	25.8 – 32.4			5.4 – 25.5
Czech Republic		17.8	25.6	11.1 – 17.8
Estonia				18.4 – 33.1
Finland		39.4	37.9	10.9 – 26.3
France		44.9	41.4	14.4 – 15.4
Germany	12.1	10.4 – 18.8	15.6 – 21.5	6.3 – 25.9
Greece		21.8	25.6	
Hungary		19.9	24.9	
Italy	17.1	17.7 – 24.7	16.3 – 32.8	11.7 – 22.5
Netherlands	12.0	3.8 – 16.7	2.1 – 14.3	5.3 – 25.2
Norway				11.6 – 29.1
Portugal	17.0 – 38.0	16.6	18.9	22.6 – 50.8
Spain	11.0 – 25.6	33.3	27.8	7.1 – 23.8
Switzerland	1.9	2.0	1.8	
UK	17.0	40.6	43.7	5.5 – 26.1

Fonte: Dipartimento di Statistica dell'International Labour Office (ILO)

Queste due tabelle dati sono frutto del rapporto intitolato *Skills Mismatch in Europe* e stilato dal Dipartimento di Statistica dell'*International Labour Office* (ILO).

Il Report esamina la condizione dei lavoratori europei stimando una loro sovra o sotto qualificazione rispetto al tipo di lavoro che svolgono. In questo modo, si analizza il mismatch tra competenze dei lavoratori e mansioni richieste per il loro lavoro.

Un primo dato che emerge dallo studio ILO dimostra che tra il 25% e il 45% dei lavoratori in Europa sono sovra o sotto qualificati per il tipo di lavoro svolto, il che porta ad un sostanziale *mismatch* tra offerta e domanda di lavoro.

Quale strumento adottare per superare il *mismatch*? Sicuramente la formazione, ripensata e ricalibrata alla luce delle necessità e delle reali richieste del territorio, può essere la chiave di volta per accorciare la forbice del *mismatch* tra offerta formativa e domanda di lavoro – ovvero, la mancata corrispondenza esistente tra le competenze tecniche, umane e sociali acquisite dalle persone, specie dai giovani ancora in cerca di occupazione, e quelle richieste in ambito lavorativo dalle aziende – favorendo così l'aumento e il miglioramento dell'occupabilità.

Numerosi studi dimostrano infatti come, a fronte di alti tassi di disoccupazione, sia sempre più imponente anche il fenomeno degli *skill shortages* – ovvero dei posti di lavoro che restano scoperti per mancanza di manodopera competente e per mancanza di autoimprenditorialità e creatività professionale.

I numeri

	Luglio 2023	Giugno 2023	Luglio 2022
Disoccupati registrati	87.601	85.099	91.474
• tasso di disoccupazione	1,9%	1,9%	2,0%
Disoccupati di 15-24 anni	8.029	7.463	8.089
• tasso di disoccupazione	1,8%	1,7%	1,8%
Disoccupati di 50-64 anni	25.225	25.021	28.309
• tasso di disoccupazione	1,8%	1,8%	2,0%
Disoccupati di lunga durata	11.038	11.028	19.265
Persone in cerca d'impiego	150.673	150.618	163.315
Posti vacanti annunciati	49.204	51.731	68.004

Disoccupati

SESSO

Donne: 45%



Uomini: 55%

DURATA

1-6 mesi: 63,5%



>1 anno: 12,6%
7-12 mesi: 23,9%

NAZIONALITÀ

Stranieri: 49,2%

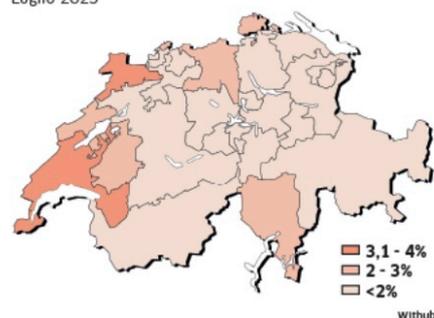


Svizzeri: 50,8%

Persone in cerca d'impiego registrate non disoccupate



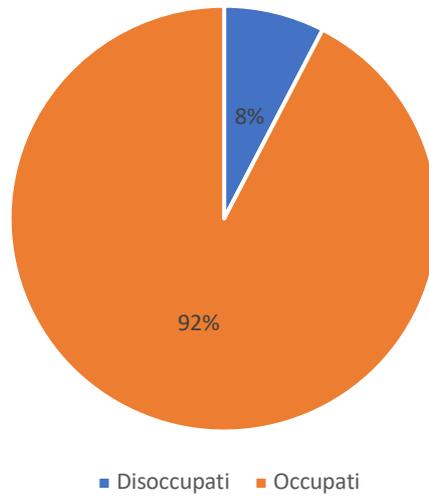
Tasso di disoccupazione per Cantone



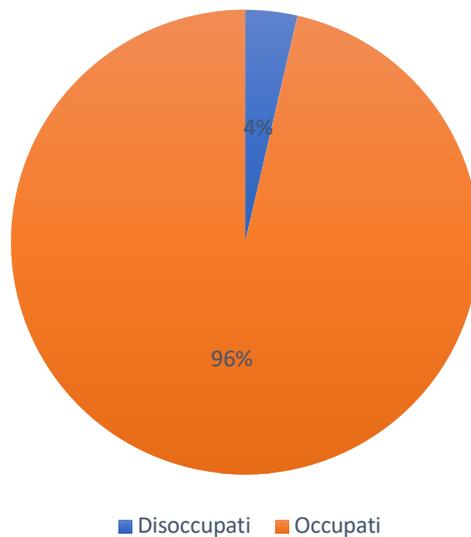
Fonte: Frontiera. Il lavoro senza confini

La tabella rappresenta il tasso di disoccupazione in Svizzera, in netto calo – meno 4,3% in un anno – merito soprattutto del turismo. Una riflessione a parte occorre farla, invece, sul tasso di disoccupazione giovanile perché il numero di giovani disoccupati – tra i 15 ed i 24 anni – è aumentato (+7,6%). Di ampio interesse anche il dato sui disoccupati “Over 50”, che riportano un +0,8%.

Disoccupazione giovanile in Svizzera (15-24 anni) - luglio 2023



Disoccupazione over50 in Svizzera - luglio 2023



La riduzione del *mismatch* è perseguibile, però, a patto di avere chiara, da un lato, la fotografia di contesto del sistema formativo, dall'altro del tessuto imprenditoriale e del mercato del lavoro del territorio delle aree interne.

«L'ingresso lavorativo rappresenta l'incontro con persone, ambienti, regole sociali, ruoli e compiti da svolgere e il passaggio ad una nuova situazione sociale ricca di stimoli psicosociali da decifrare, interpretare e sui quali impostare la propria condotta. Per di più il "periodo di iniziazione in un ruolo appare l'ambito in cui le due culture – professionale e dell'organizzazione – interagiscono con l'individuo. [...] L'incontro con il lavoro rappresenta il superamento di un confine, con l'abbandono di una situazione nota (*exit*) e l'ingresso in una nuova realtà sociale (*entry*)»⁶⁹.

La formazione di figure di accompagnamento, coordinamento e promozione di attività per l'occupabilità e autoimprenditorialità diventa in tal senso fondamentale per scongiurare i rischi di una "desertificazione" da parte del capitale umano di aree già territorialmente trascurate e isolate.

«La formazione, come insieme strutturato di opportunità di trasmissione e di acquisizione di un sapere tecnico-professionale e psicosociale, ha acquisito un ruolo importante sia per il sistema sociale in generale sia per le organizzazioni del lavoro. [...] Le funzioni della formazione possono essere sintetizzate in questo modo: orientare e, talvolta, trasformare le conoscenze, le *skills*, le abilità e le caratteristiche personali – valori, rappresentazioni, atteggiamenti, ecc. – in risorse da investire nel contesto lavorativo, in risposta alle esigenze dei vari compiti e ruoli e alle aspettative personali di crescita professionale»⁷⁰.

Negli ultimi decenni il mercato del lavoro è stato fortemente dominato dalla crescita e dallo sviluppo della società. La globalizzazione e la digitalizzazione dei prodotti, dei servizi, dei processi e l'aumento dell'instabilità professionale, come anche i cambiamenti demografici, economici, sociali, istituzionali aprono nuove sfide per i lavoratori, per le aziende e i sistemi educativi.

Questi ultimi hanno il compito di riuscire a sviluppare competenze durature nel tempo e negoziabili nei diversi luoghi e contesti lavorativi, al fine di garantire un lavoro adeguato e giusto ai diversi laureati lungo l'arco dell'intera carriera professionale, riducendo lo squilibrio tra competenze offerte e richieste.

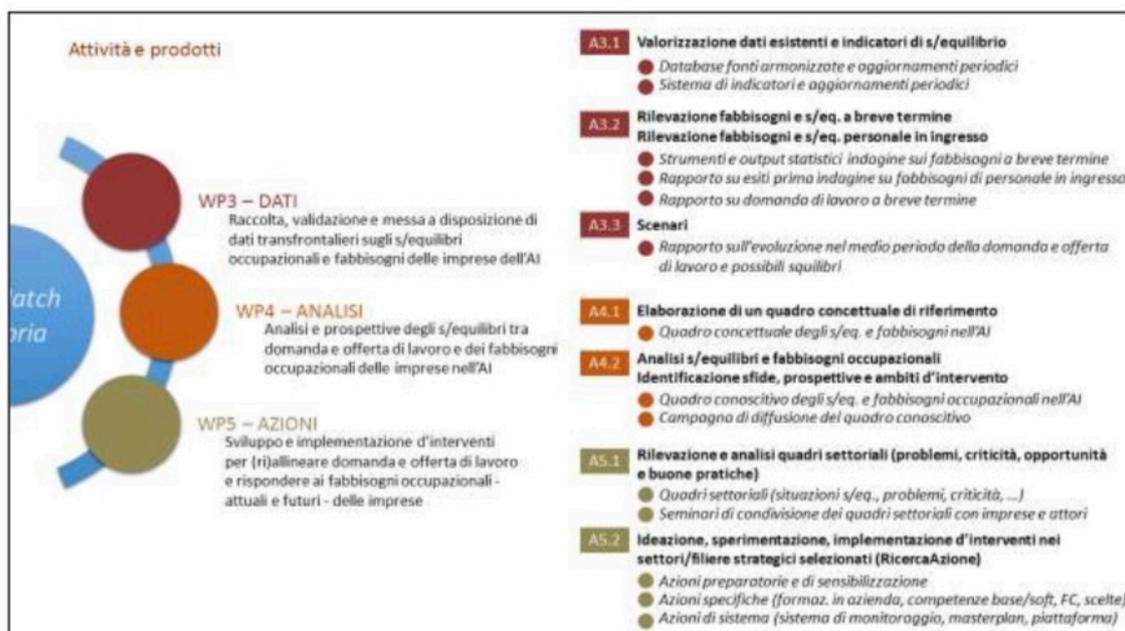
⁶⁹ G. Sarchielli, (2003). *Psicologia del lavoro*. Bologna: il Mulino, pp. 128-129.

⁷⁰ Ivi, pp. 155-157.

Il progetto “SkillMatch-Insubria” – che si è sviluppato in tre anni di lavoro e raccolta dati – rientra perfettamente nell’alveo di questa tematica strategica per il presente e il futuro della comunità nazionale e internazionale.

Si tratta di un progetto di ricerca-azione che ha l’obiettivo di riallineare e riposizionare lo squilibrio tra le competenze acquisite nel corso della formazione e le competenze richieste dal mondo del lavoro per rispondere ai bisogni attuali e futuri delle imprese del territorio.

«L’invecchiamento demografico nella regione insubrica – afferma Ornella Larenza, ricercatrice presso il Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale della SUPSI e capo progetto per il Ticino – aggraverà l’attuale penuria di personale in molti settori. E non è tutto: in entrambi i territori convivono difficoltà di reperimento ed esclusione dei soggetti più fragili dal mercato del lavoro. Purtroppo, non è sempre possibile operare agilmente riconversioni professionali, in particolare laddove le difficoltà di reperimento riguardano profili altamente specializzati e qualificati. Ma il benessere di una comunità dipenderà dalla capacità di soddisfare i bisogni di tutti: aziende, lavoratori e lavoratrici sul mercato del lavoro e soggetti attualmente esclusi»⁷¹.



Fonte: SkillMatch-Insubria

⁷¹ Cfr. Progetto SkillMatch-Insubria.

Il progetto esamina il caso specifico dei neolaureati ticinesi che, a un anno dal titolo universitario, hanno trovato un impiego in Svizzera o all'estero. Il caso svizzero collima con il progetto di ricerca che sto portando avanti e riguarda al contesto italiano, in particolare, le aree marginalizzate della Provincia di Foggia.

Muovendo dall'osservazione analitica del funzionamento del mercato del lavoro è possibile ricavare i limiti di alcuni modelli interpretativi che nascondono i cambiamenti in atto e ritardano la loro comprensione e capacità di anticipare soluzioni di rielaborazione dei modelli stessi.

L'obiettivo principale del progetto è potenziare il tavolo permanente di ricerca, scambio, pensiero e progettazione, in grado di affermare un metodo e degli strumenti di lavoro capaci di produrre valore aggiunto.

La crisi pandemica ha reso palese come in Europa, favorito dall'abolizione dei confini nazionali, si realizzi l'intreccio delle relazioni sociali, economiche, istituzionali che caratterizza soprattutto le terre di confine e le aree marginalizzate. La Pandemia da *Covid-19* ha, di fatto, colto all'improvviso la società civile, ha interrotto le relazioni, ha diviso le popolazioni, ha stravolto le diverse forme di organizzazione del lavoro.

Diventa fondamentale, quindi, attivare tavoli permanenti di scambio a carattere transfrontaliero, e non solo, per delineare sistemi comuni di monitoraggio e analisi dei grandi cambiamenti socio-economici in atto – come viene affermato nel piano *Next Generation EU* – e per favorire la cooperazione e contribuire all'edificazione del progetto europeo nel suo complesso.

Il metodo utilizzato integra l'analisi quantitativa e qualitativa, quella dei *macrotrend*, le tecniche di previsione che si basano sulle teorie e pratiche dell'anticipazione.

L'anticipazione permette di perfezionare gli orientamenti tradizionali e di visualizzarli attraverso la costruzione di scenari realizzativi possibili. Anticipare significa considerare i *macrotrend* ed essere capaci di definire scenari futuri. Gli studi di prospettiva consentono di cogliere i segnali deboli che anticipano i cambiamenti.

Centrale è la comprensione dei cambiamenti in corso e di quelli che si delineano all'orizzonte. Dunque, l'integrazione tra risultati delle indagini quantitative e qualitative e l'approccio metodologico dei *future studies* sono il perno che unisce analisi e progettualità, ricerca e azione.

Questa metodologia permette di individuare il valore della definizione dei *trend* e di scenari capaci di tener conto dei segnali deboli del presente per costruire orizzonti futuri.

Il progetto di ricerca si avvale di un campione eterogeneo di *stakeholders* rappresentativi dell'intero tessuto socio-economico dell'area interna prescelta: la filiera della formazione, delle imprese, degli enti locali. L'approccio metodologico si fonda sul metodo della progettazione partecipata attraverso la cooperazione orizzontale tra soggetti operativi diversi – enti pubblici, soggetti privati, sindacati, imprese, scuole, ecc. – e la cooperazione, sul versante verticale, tra coloro che operano sul campo e coloro che detengono la responsabilità tecnica e politica in un territorio.

Il mutamento sopra illustrato assume maggiore rilievo se si riflette su una delle più importanti emergenze globali: la crisi climatica e ambientale, sommata a una crisi sociale che amplifica le disuguaglianze e impone un profondo cambio di paradigma nel modo di produrre, di consumare e di esercitare responsabilità verso le future generazioni.

Si tratta di quel mutamento di prospettiva riconosciuto, anche, dall'importante aggiornamento introdotto nella Costituzione italiana, con i riferimenti specifici all'ambiente introdotti all'articolo 9 – tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni – e all'art. 41, dove si sottolinea che l'iniziativa economica privata non può svolgersi in danno della salute e dell'ambiente, riservando alla legge la possibilità di indirizzare e coordinare l'attività economica, pubblica e privata, a fini non solo sociali, ma anche ambientali.

Tale prospettiva rappresenta un'applicazione concreta di quel processo di mutamento che, il progetto *SkillMatch-Insubria* ha portato avanti nelle aree transfrontaliere. Il superamento del *mismatch* tra domanda e offerta di lavoro trova applicazione e fattibilità soltanto se contestualizzato all'interno degli scenari in cui si opera.

Il tema-problema posto apre a una profonda riflessione sulla formazione, l'orientamento e il *placement* delle aree interne al fine di promuovere occupabilità, autoimprenditorialità e valorizzazione dei talenti, nella consapevolezza che i territori si devono predisporre – e devono essere aiutati a predisporre – ad accogliere progetti di sviluppo locale sia di carattere economico che formativo. I territori vanno sostenuti, anche, da politiche sociali ed economiche adeguate e lungimiranti che trattino le nuove generazioni con rispetto.

«In un'epoca di incertezza del lavoro, di sue trasformazioni ma anche di suo tradimento e alienazione, pensare il lavoro è, allora, una sfida rinnovata e sempre aperta per la

pedagogia. È emergenza interrogarsi sulla sua “forma o esistenza contraddittoria”⁷², sul suo essere al contempo, ricordava Marx, “assoluta miseria” e “assoluta possibilità di ricchezza”, non foss’altro che per non dimenticare cosa è il lavoro, cosa vuol dire parlare di diritto al lavoro e quali sono le funzioni che esso ricopre in un progetto di vita di più ampio respiro»⁷³.

Alla luce di tale considerazione sul mondo del lavoro, ineludibile riferimento nel quadro di complessità che si sta affrontando, occorre partire da una mappatura, dettagliata e quanto più possibile analitica, dei bisogni di formazione in relazione alle risorse socio-economico-culturali delle aree interne e transfrontaliere proprio come, magistralmente, è stato fatto in Svizzera.

Si vuole giungere, così, alla riprogettazione partecipata di un sistema di formazione-orientamento in grado di abbassare i livelli di abbandono del territorio e di dispersione implicita ed esplicita dei giovani, di valorizzazione delle risorse locali per ottimizzare al meglio le ricchezze insite nelle aree marginalizzate della Penisola.

Una progettazione partecipata, condivisa, negoziata e co-progettata da molteplici attori: enti locali, imprese, enti di formazione, scuole e università del territorio locale. Una progettazione che parta dal “basso” attraverso la ricerca qualitativa e l’uso della metodologia del *focus group*:

«un metodo qualitativo di ricerca che prevede una discussione organizzata con un gruppo selezionato di partecipanti al fine di ottenere informazioni sulla loro esperienza. La sua nascita risale al 1920, quando la metodologia è stata utilizzata come tecnica specifica per la ricerca di mercato. Oggi, il *focus group* è uno strumento di raccolta dati comunemente impiegato in una vasta gamma di ambiti, incluse tutte le scienze sociali»⁷⁴.

L’obiettivo, attraverso l’utilizzo di questa metodologia, è quello di rafforzare, da un lato, il tessuto produttivo esistente creando consapevolezza delle potenzialità del territorio e, dall’altro, costruire le condizioni per una nuova occupazione attraverso la

⁷² M. A. Manacorda, (1976). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti, p. 35.

⁷³ D. Dato, (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul “buon lavoro”*. Milano: FrancoAngeli, p. 23.

⁷⁴ F. Cirulli & V. Tamborra, (2016). *L’analisi dei bisogni e la costruzione dell’ambiente*. In A. Dipace (ed.), *Co-progettare la formazione attraverso l’innovazione*. Bari: Progedit, p. 65.

valorizzazione del capitale sociale e identitario del territorio e la promozione di *formae mentis* proattive e resilienti capaci di fronteggiare il cambiamento e progettare futuro.

L'attività di ricerca intende promuovere un processo di riprogettazione partecipata di un sistema di formazione personalizzato e individualizzato attraverso il coinvolgimento dei diversi *stakeholder* – scuole, enti pubblici, università, imprese – e l'avvio di azioni di animazione del territorio per dare maggior impulso all'autoimprenditorialità, alla sperimentazione di percorsi innovativi e progetti di sviluppo formativo-professionale.

È evidente come la riprogettazione dell'offerta formativa da un lato, la promozione di *policy* di progettazione partecipata dall'altro e, non ultima, la profilazione e istituzione in via sperimentale di una figura di sistema rispondano a pieno titolo alle linee di sviluppo locale delle aree marginalizzate sulla scorta del paradigma svizzero che diviene, così, modello di crescita per la comunità e il territorio.

Ciò perché da un lato tali azioni sono volte a ridare voce ai bisogni dell'economia locale, in termini di competenze e progetti occupazionali, dall'altro a rendere più efficace l'offerta formativa che, in quanto tale, alzerebbe i livelli di *effectance* e di autoefficacia dei giovani, che sarebbero aiutati a modificare i loro abiti mentali e sviluppare competenze di speranza e progettualità, dall'altro, ancora, sono volte ad assicurare la promozione di strategie di *networking* utili, soprattutto nelle aree interne e transfrontaliere, a promuovere un *welfare* formativo di comunità educante in grado di creare nuovi paradigmi che sollecitino i giovani a puntare sulla formazione per il bene personale e quello comune per costruire una comunità più giusta, equa e solidale.

«La nozione di comunità educante presenta una serie di sfaccettature semantiche. [...] La prima tende a ricondurre l'insieme dei significati raccolti sotto l'espressione "comunità educante" nell'alveo delle questioni sollevate a proposito della gestione sociale della scuola e della libertà di insegnamento. [...] La seconda sollecitazione prende avvio proprio da quegli anni, quando si pensò di sottolineare, non già la natura, ma la modalità della gestione e si volle precisare il senso e significato di partecipazione. La comunità educante è, in questa prospettiva, la comunità che è resa attiva dall'esercizio della partecipazione, e proprio per questo educa i suoi componenti all'esercizio della cittadinanza. La terza sollecitazione punta principalmente al compito educativo e quindi centra il massimo della sua attenzione sull'aggettivo educante più ancora che sul sostantivo che genera l'espressione. [...] In questo contesto la comunità appare come ambito di esercizio della democrazia reale, come strumento di attuazione integrale del

diritto all'educazione e come possibilità di eliminazione o di dimensionamento dei condizionamenti che possono indurre disparità, svantaggi, deprivazioni»⁷⁵.

Superare il *mismatch*, oggi, diventa possibile ricorrendo alla formazione che è in grado di innescare nuovi paradigmi di comunità. Non una formazione generalista, ma attenta alle reali esigenze del territorio, delle imprese locali, dei protagonisti del mondo del lavoro.

Una formazione che dialoga con i diversi *stakeholder*, presenti nei vari territori, per attivare processi di orientamento in grado di indirizzare le nuove generazioni a compiere la scelta giusta. Il caso Svizzero, attuato nella regione transfrontaliera del Ticino, rappresenta un valido modello da seguire anche nelle aree interne marginalizzate del bel Paese che sono a rischio di desertificazione di quel capitale umano che dovrebbe essere attore principale dell'economia di questi territori.

Una comunità che amplia la propria *mission* per favorire l'ingresso nel mercato del lavoro dei giovani, in particolare dei laureati. Questo permette un miglioramento e un ampliamento dell'offerta formativa e della domanda di lavoro. Progettare il futuro significa costruire nuovi modelli in grado di armonizzare la formazione con le esigenze reali del territorio e del mercato del lavoro per istituire nuove comunità.

3.3 Analogie e differenze tra il Cantone Ticino e il Subappennino Dauno

L'esperienza a Lugano, presso la SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – ha permesso di osservare, analizzare e definire alcune analogie e differenze tra il territorio del Cantone Ticino e il Subappennino Dauno – oggetto privilegiato di questa ricerca.

In particolare, sono state illuminanti le due interviste rilasciate dal dott. Furio Bednarz, capo dell'ufficio della formazione continua e dell'innovazione del Canton Ticino, e da Massimo Ghezzi, direttore della Città dei mestieri della Svizzera italiana.

⁷⁵ N. Paparella, (2009). *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*. Roma: Armando Editori, pp. 13-16.

Prima di entrare nel merito della questione relativa ai punti di contatto e di totale diversità tra i due territori in oggetto, occorre sottolineare che la metodologia scelta per portare avanti tale disamina è quella della ricerca interpretativa.

«Nella prospettiva della ricerca interpretativa, il soggetto non è un semplice testimone di una relazione tra fattori, ma diventa oggetto di interesse nella sua unicità e specificità. Le intenzioni che muovono le sue azioni, le sue ragioni, i suoi scopi, i significati che egli attribuisce al mondo e che contribuiscono a costruirlo, i contesti e gli ambiti sociali e culturali in cui si muove diventano specifici oggetti di studio. Il ricercatore viene quindi chiamato a raccogliere un grande numero di indizi, sotto forma di dati fattuali, e a interpretarli per assegnare ad essi un senso, trasformando un insieme slegato di fatti e comportamenti in un sapere inerente a una data realtà. Questa assegnazione di senso non è ovviamente indipendente dalle nostre precomprensioni, ossia da tutto quel bagaglio di sapere tacito acquisito nelle interazioni con il mondo e con gli altri che costituiscono il substrato su cui poggiano le azioni e le interazioni nella nostra vita quotidiana»⁷⁶.

Dunque, tale metodologia passa tramite una rielaborazione delle visioni del mondo dei soggetti intervistati, vale a dire attraverso le rappresentazioni alla base del loro agire. Tali raffigurazioni possono diventare dei modelli mentali, cioè degli schemi di riferimento, che indirizzano il soggetto nelle decisioni e nelle scelte che egli percorre quando agisce nel mondo. Solo tramite questi modelli mentali il soggetto riesce a guidare la complessità del reale.

Il risultato è la costruzione di un insieme di nuove categorie interpretative, strutturate in maniera coerente, che se confermate direttamente dall'esperienza finiscono per essere considerate dal soggetto come un modello oggettivo.

«Nella ricerca interpretativa il quadro teorico svolge una funzione molto diversa da quella svolta nella ricerca basata sulla matrice dei dati. Molto raramente la ricerca interpretativa è guidata da ipotesi. Essa persegue finalità più esplorative che confermative. Il quadro teorico non conduce alla formulazione di ipotesi ma guida semplicemente il ricercatore attraverso il processo di raccolta e interpretazione del dato empirico. Esso non è statico e dato a priori come nella ricerca basata sulla matrice dei dati ma è flessibile, ricostruibile,

⁷⁶ R. Trincherò, (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza, pp. 86-87.

rimodellabile e può essere continuamente messo in discussione e ristrutturato sulla base della nuova evidenza empirica raccolta sul campo. [...] Nella ricerca interpretativa, pur non rifiutando la definizione operativa, si pone l'accento sulla definizione concettuale dei concetti oggetto di studio, ossia i significati che i soggetti studiati assegnano ai concetti oggetto di ricerca»⁷⁷.

Seguendo questa prassi metodologica lo strumento utilizzato è stato quello dell'intervista semi-strutturata in cui il ricercatore ha prefissato tematiche, linee guida, argomenti da toccare e un'apposita scaletta di intervista. La particolarità risiede nella possibilità di adattare le domande della scaletta alla situazione dell'intervistato, avendo cura di toccare tutti i punti prefissati inizialmente.

Nel caso specifico di Furio Bednarz e Massimo Ghezzi, si è ritenuto di adoperare lo strumento dell'intervista perché si è trattato di uno scambio verbale informale con l'obiettivo di rilevare notizie su dati personali, esperienze, comportamenti e opinioni del soggetto più che su atteggiamenti e aspetti profondi della personalità che li producono. A ciò si aggiunge la necessità di avere un bacino di informazioni da elaborare per ricostruire un processo più ampio di sviluppo del territorio.

La tipologia di intervista utilizzata è quella ermeneutica che:

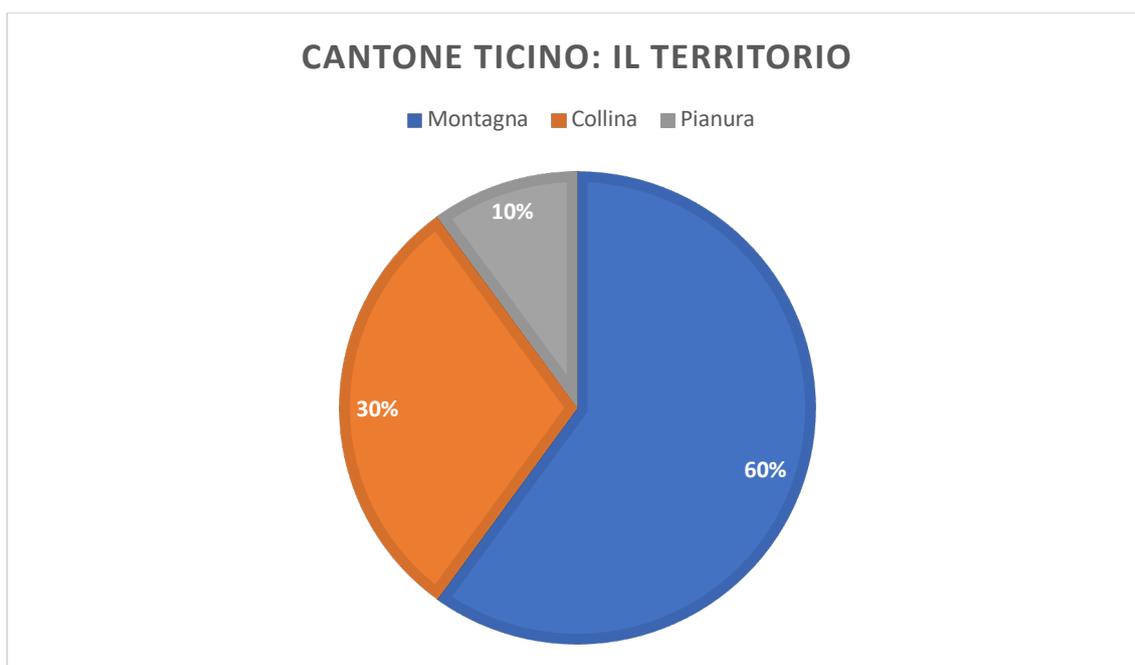
«mira alla comprensione del sistema di significati, di regole, di norme e valori che sottende, spesso in modo automatico e inconsapevole, le attività quotidiane dei soggetti. Attraverso tale intervista si tenta di gettare luce sul mondo della vita quotidiana dell'intervistato, allo scopo di ricostruire il contesto e il quadro situazionale in cui egli si trova a prendere le proprie decisioni. La peculiarità di questo tipo di intervista è che essa indaga un mondo che ai soggetti sembra ovvio, scontato, dato che è stato acquisito nel corso del processo di socializzazione nella loro cultura. Il mondo della vita quotidiana è infatti tutto un universo di credenze, certezze, pregiudizi, saperi taciti, senso comune, assunti non resi espliciti, rituali, abitudini, routine, regolarità, ciclicità, consuetudini, sui quali nessuno di noi svolge un'attività cognitiva consapevole»⁷⁸.

⁷⁷ Ivi p. 89

⁷⁸ Ivi pp. 95-96.

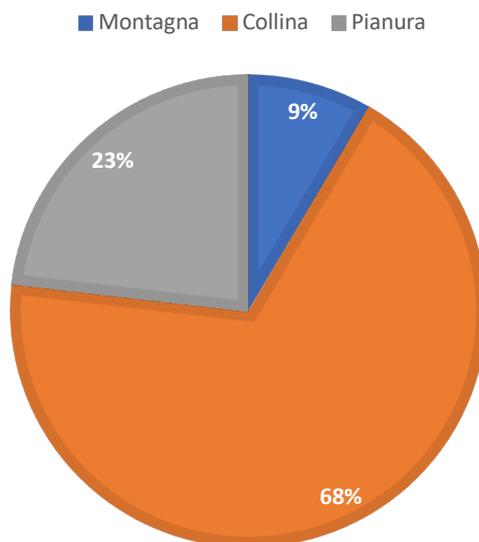
Dunque, rappresenta una metodologia interessante ai fini di questa ricerca perché ha permesso di mettere in relazione esperienze personali con quelle di un intero territorio per studiarne le peculiarità, i punti di forza e di debolezza. Inoltre, è stato possibile cogliere le specificità del Cantone Ticino e della Città dei mestieri per poterle confrontare con la realtà dei Monti Dauni.

Entrando nel merito dei racconti emersi nelle due interviste⁷⁹, possiamo individuare due prime assonanze tra il Ticino e il Subappennino Dauno: nella conformazione del territorio perché sono due aree poste a sud del Paese – Svizzera e Italia – a carattere prevalentemente montuoso, con una parte collinare e alcune zone pianeggianti; nelle pratiche rispetto ai settori produttivi con spazi adibiti all'agricoltura e al pascolo, mentre rispetto al settore secondario, in entrambi i territori, troviamo microimprese e pochissime multinazionali.



⁷⁹ In Appendice, allegato 1 e 2.

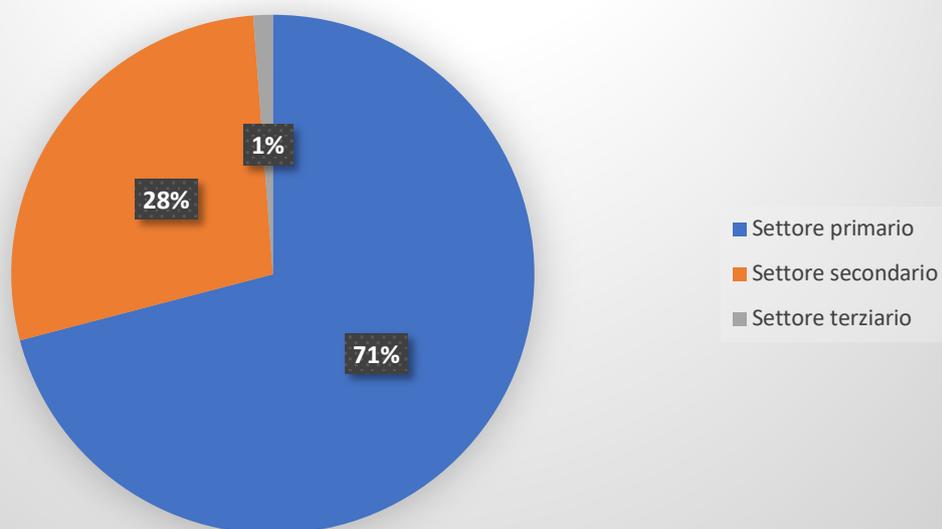
SUBAPPENNINO DAUNO: IL TERRITORIO



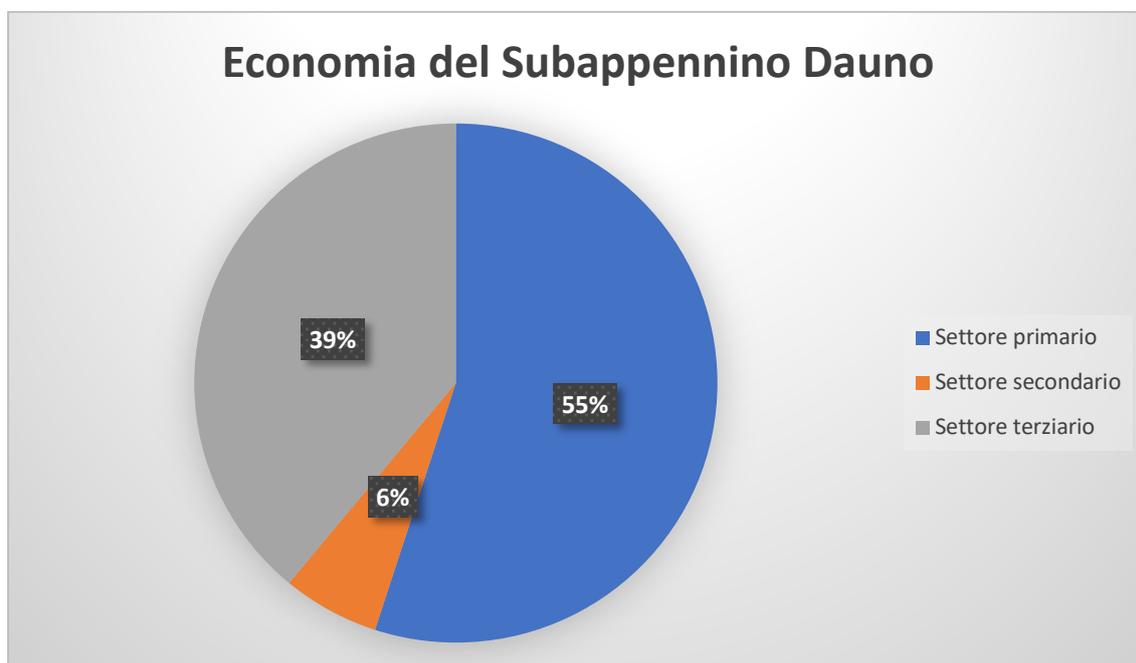
Una prima difformità la possiamo rintracciare rispetto all'economia. Nel Cantone Ticino il settore trainante è il terziario con il 70,9%, a seguire il settore secondario con il 27,9% della produzione e, infine, il settore primario che si attesta intorno all'1,2%.

Situazione diversa per il Subappennino Dauno che vede il settore terziario al 55%, quello secondario si attesta al 6%, mentre il primario si aggira intorno al 39%.

Economia del Cantone Ticino



Fonte: Dipartimento del territorio del Cantone Ticino

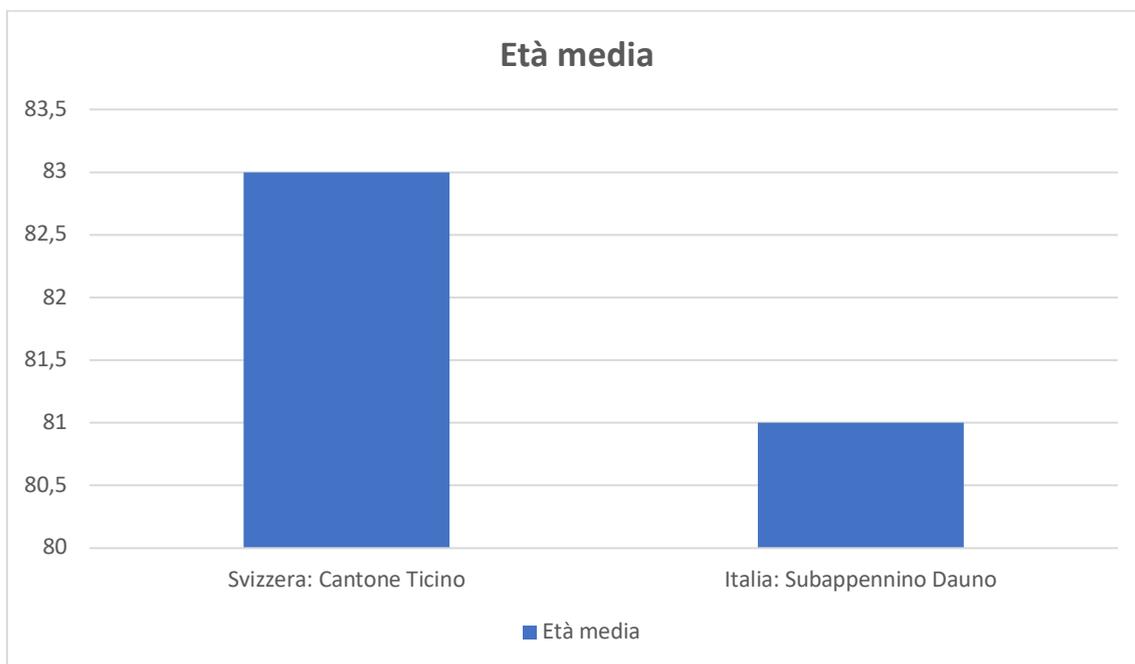


Fonte: Camera di commercio - Foggia

Questi primi dati evidenziano alcuni elementi importanti su cui riflettere nell'ambito della macro lettura da dare ai due territori. Nel Cantone Ticino – pur presentandosi come un territorio economicamente più fragile rispetto al resto della Svizzera – vi è un costante sviluppo industriale e in termini di servizi essenziali; invece, sul Subappennino Dauno – area interna della Provincia di Foggia – persiste un'economia basata prevalentemente sull'agricoltura con poche industrie della dimensione di piccole e medie imprese, per lo più a gestione familiare.

Inoltre, occorre considerare che il Ticino risente dell'influenza della frontiera italiana con tutti i pro e contro del caso perché, in quanto regione di confine, rappresenta il primo approdo per i costanti flussi migratori e dei transfrontalieri in cerca di un lavoro maggiormente retribuito e stabile.

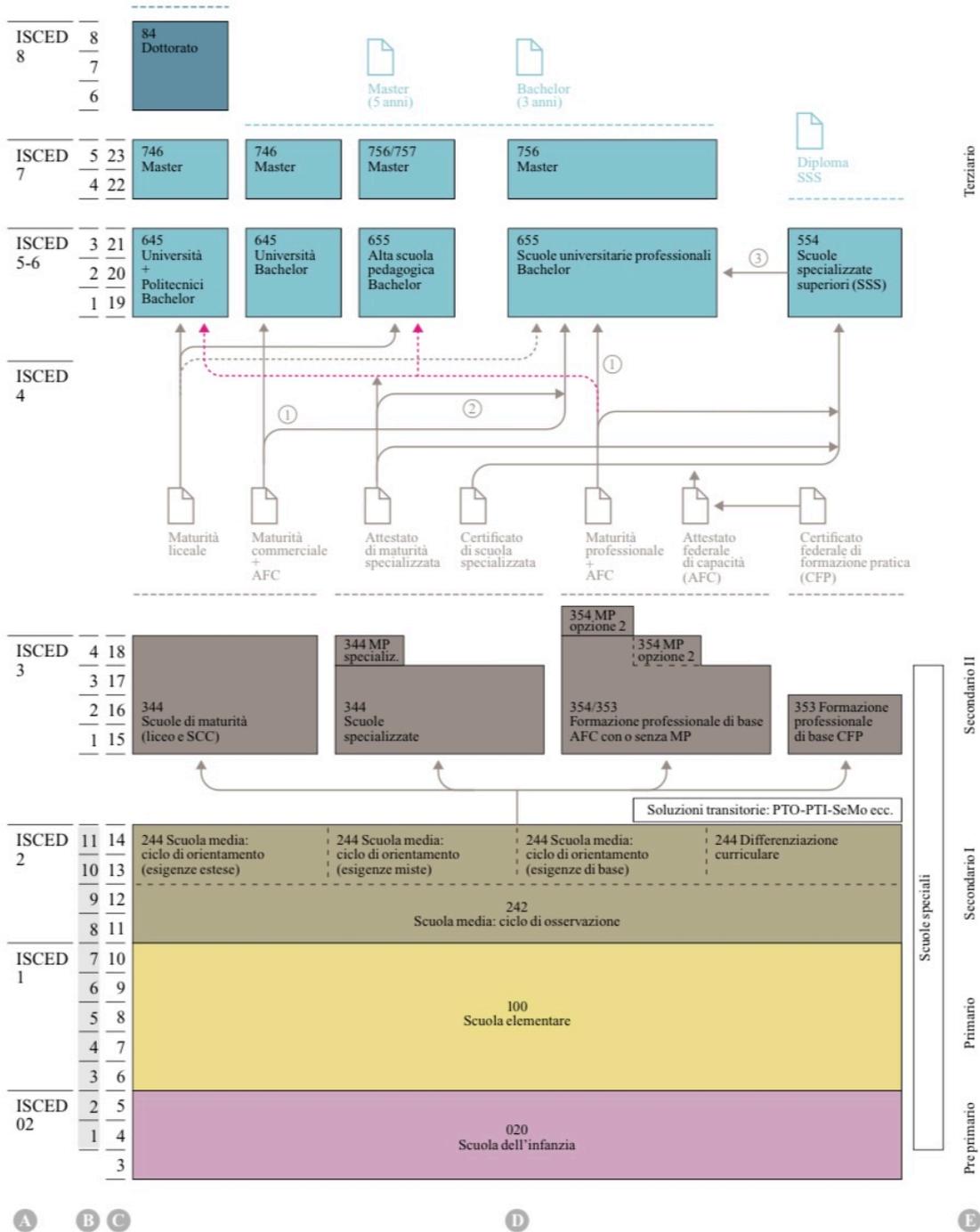
Invece, i Monti Dauni stanno vivendo un periodo di desertificazione del capitale umano – e di conseguenza anche di quello sociale ed economico – che sta rendendo i paesi di quelle zone sempre più poveri, spopolati e con una popolazione anziana con un'età media che si aggira intorno agli 81 anni contro gli 83 anni del Cantone Ticino.



Fonte: il sole 24 ore e il Dipartimento della sanità e socialità del Cantone Ticino

Un altro aspetto di riflessione e confronto, infine, riguarda il sistema formativo delle due aree interessate che, ovviamente, rientra nella più ampia cornice del sistema scolastico e universitario dei due Paesi: Svizzera e Italia.

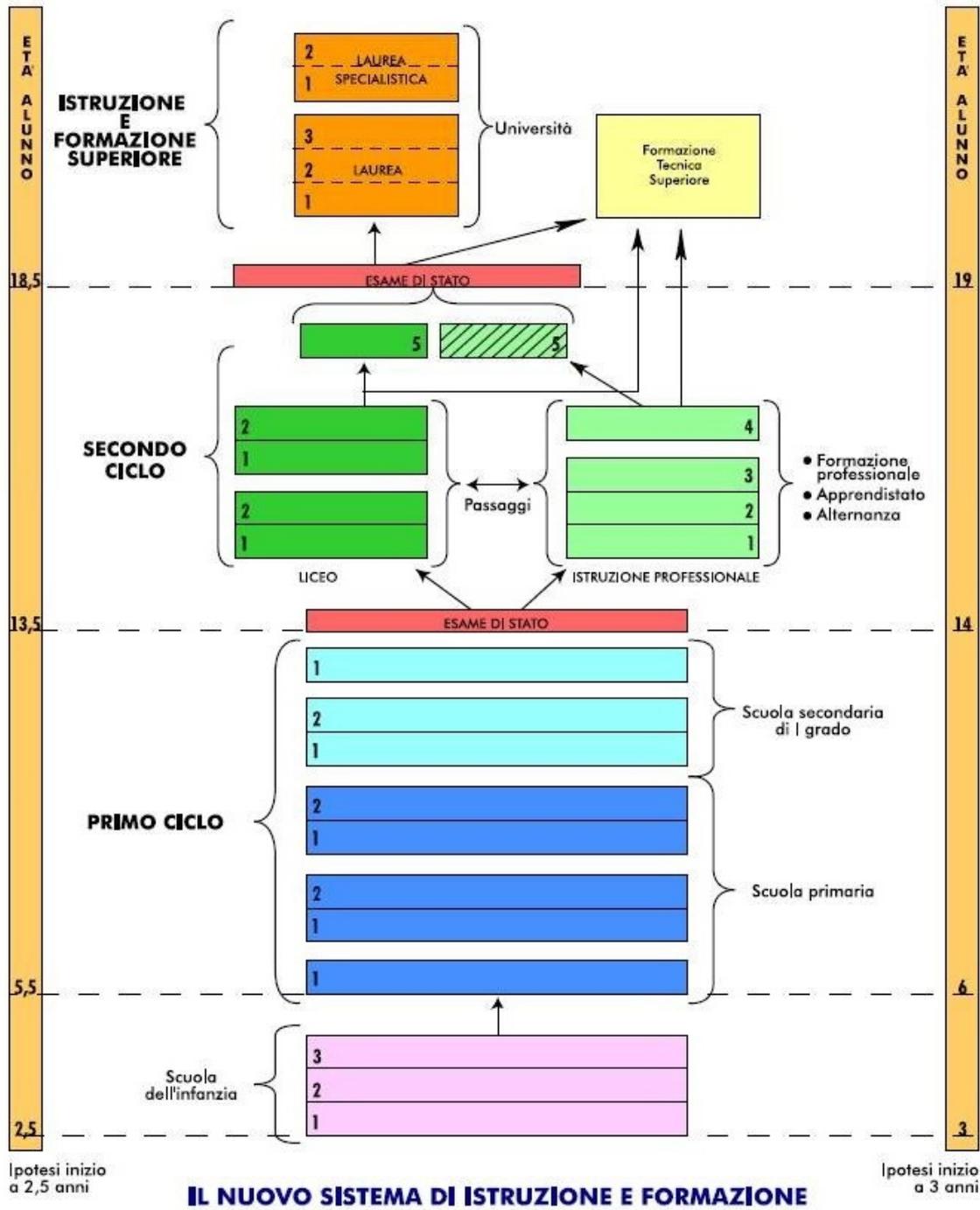
Di seguito vengono riportati tre schemi esemplificativi e riassuntivi:



Fonte: SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana

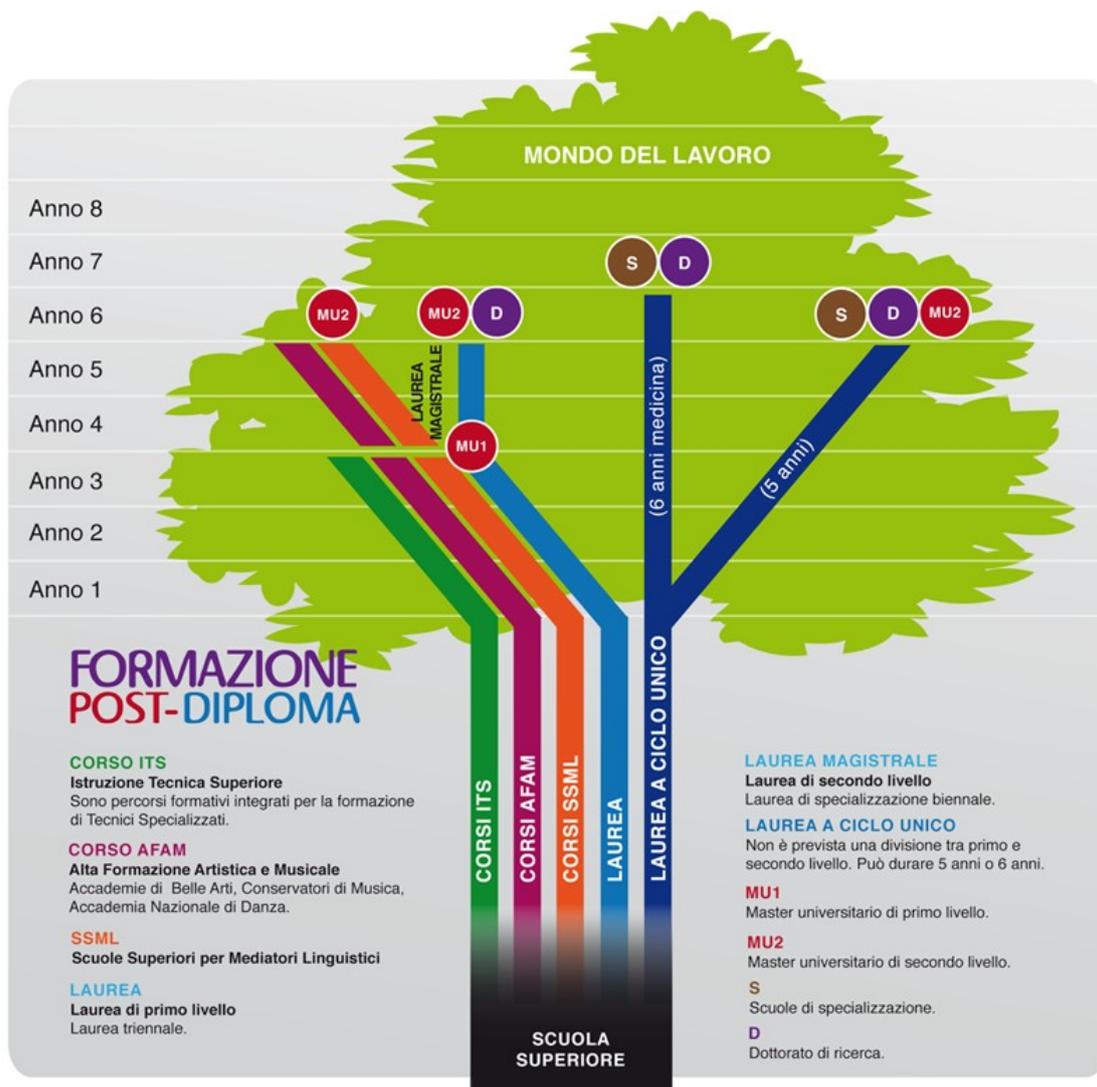


Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
IL PERCORSO DELLO STUDENTE



IL NUOVO SISTEMA DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Fonte: Ministero dell'Università e della Ricerca



Fonte: University

Come si evince nelle tabelle, i due sistemi di formazione differiscono non solo nella denominazione delle diverse fasi di istruzione che conducono al mondo del lavoro ma, anche, a livello sostanziale.

Il sistema scolastico svizzero è diviso in cinque cicli di istruzione:

- pre-primario (scuola dell'infanzia – durata 2/3 anni);
- primario (scuola elementare – durata 5 anni);
- secondario 1 (scuola media – durata 4 anni);
- secondario 2 (scuole di maturità o specializzazione – durata 4 anni);
- terziario (scuole universitarie professionali, scuole specializzate e, a seguire, master e dottorato di ricerca).

In Italia, invece, i cicli sono quattro:

- la scuola dell'infanzia (durata 3 anni),
- il primo ciclo di istruzione (scuola primaria – durata 5 anni – e scuola secondaria di primo grado – durata 3 anni),
- il secondo ciclo di istruzione (scuola secondaria di secondo grado – durata 4/5 anni),
- la formazione post-diploma (laurea di primo livello, corsi di formazione tecnica, laurea specialistica e magistrale, master, scuole di specializzazione e dottorato di ricerca).

È evidente come i due Stati – Svizzera e Italia – diano un approccio diverso al sistema formativo che, inevitabilmente, impatta con il mondo del lavoro. Entrambi i sistemi forniscono agli studenti opportunità di crescita similari seppur dislocati, temporalmente, in fasi diverse del percorso formativo.

L'ulteriore valore di conformità dei due sistemi è la qualità della didattica erogata che pone i due Paesi ai vertici delle classifiche europee.

In definitiva, dai dati analizzati si evince un quadro variopinto di affinità e disarmonia tra i due Paesi e, in particolare, tra il Cantone Ticino e il Subappennino Dauno.

Certamente, i parallelismi emersi possono essere un valore aggiunto, in ottica migliorativa, per entrambe le compagini oggetto di studio perché ogni esperienza rappresenta una ricchezza per se stessi e gli altri.

3.4 L'esperienza italiana della Città dei mestieri: Milano e Torino

Anche in Italia, nel corso degli anni, sono nate, soprattutto nel nord del Paese, diverse Città dei mestieri tutte collegate in rete e rispondenti alla Carta dei valori fondativi di questa istituzione.

Tuttavia, come vedremo nei due esempi forniti in questo paragrafo, il sistema italiano non ha recepito nel proprio ordinamento né ha istituzionalizzato l'esperienza della Città dei Mestieri.

Sembrerebbe un paradosso, visto che l'utenza è rappresentata dai cittadini italiani ma, in realtà, si tratta di un diverso approccio e impatto che ha suscitato, tale ente, nelle nostre realtà territoriali.

Analizzando il caso della Città dei mestieri di Milano e della Lombardia notiamo, in prima battuta, che si tratta un'associazione senza fini di lucro con lo scopo di incoraggiare la diffusione sul territorio regionale di servizi di orientamento scolastico, formativo e professionale che possano essere di supporto per effettuare scelte consapevoli.

Come avviene in tutta la rete delle altre Città dei mestieri a livello europeo, anche quelle italiane sono caratterizzate da un luogo ben definito a cui l'utente può rivolgersi gratuitamente con la garanzia dell'anonimato.

Certo, in termine di struttura, quelle italiane sono di dimensioni ridotte, ma in sostanza svolgono le stesse funzioni di quella di Parigi e di Bellinzona.

Fondamentale è il ruolo ricoperto dal sistema di informazione digitale che, attraverso il sito internet, tiene costantemente attivo uno sportello virtuale di consulenza e indicazioni.

In particolare, a Milano è stato creato un Portale denominato "Città dei mestieri orienta", prodotto dalla Città Metropolitana di Milano in collaborazione con la Città dei Mestieri, con l'obiettivo di facilitare l'incontro tra coloro che ricercano supporto nel mondo dell'orientamento scolastico o professionale e l'offerta formativa fruibile sul territorio della Città Metropolitana.

Questa piattaforma "Città dei mestieri orienta" presenta una vasta scelta di corsi di formazione e permette di realizzare ricerche personalizzate in base ai criteri indicati in fase di selezione.

È, ininterrottamente, sostenuta ed aggiornata dagli Enti di formazione operanti sul territorio milanese che aderiscono alla piattaforma e mettono a disposizione i dati relativi ai loro corsi. Per mezzo di "Città dei mestieri orienta" gli utenti-cittadini hanno l'opportunità di destreggiarsi tra i corsi disponibili nella zona di Milano e provincia e scoprire quelli che meglio si adattano alle proprie esigenze ed interessi.

A sostegno della riforma delle politiche attive del lavoro, che è stata introdotta dal programma GOL "Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori", il portale è lo strumento adoperato dai Centri per l'Impiego della Città Metropolitana di Milano per orientare gli utenti e guidarli verso i corsi di formazione più adeguati.

Dunque, la Città dei mestieri di Milano è un luogo ancora attivo e operativo in cui è possibile recarsi per poter intraprendere il cammino proposto dall'ente stesso.

Sicuramente, la strada da percorrere è ancora lunga ma Milano rappresenta un modello italiano di gestione e organizzazione della Città dei mestieri.

Tutt'altra storia per l'esperienza di Torino che, invece, pare non essere più operativa e funzionante in prima linea per l'orientamento e il *placement* di questa vasta area metropolitana del nord Italia.

Analizzando il sito internet ufficiale di tale ente, si può evincere, che l'ultimo aggiornamento risale al 2020, anno catastrofico a causa della pandemia globale da *Covid-19*. Probabilmente, questo fattore ha decretato la chiusura di questo servizio che, in Italia, ha un limite originario: la mancata istituzionalizzazione.

Non si tratta, meramente, di un tecnicismo burocratico da superare o arginare, ma riguarda un discorso più ampio, quindi un modo di vedere l'esperienza della Città dei mestieri.

Il fatto stesso che non sia stata recepita dal nostro ordinamento, come avvenuto in Svizzera, per esempio, pone in rilievo la questione sulla volontà o meno, da parte del Legislatore, di creare realtà del genere nel nostro contesto.

Conosciamo già i punti di forza e debolezza di questa esperienza, ma possiamo asserire con disinvoltura che, alla luce delle due esperienze documentate di Milano e Torino, può rappresentare una svolta per il nostro sistema di orientamento e *placement*.

Questo perché, per sua stessa natura, la Città dei mestieri è radicata nel territorio in cui sorge e crea una rete di scambio che non esclude nessuno, anzi supporta il dialogo, la co-progettazione e la corresponsabilità per un futuro migliore di crescita personale e comunitario.

IV

Il “facilitatore di comunità” nel territorio dei Monti Dauni? Ipotesi, scenari e prospettive

«Non saprei dirvi dove potreste trovare una cosa più sorprendente e commovente, e augurale, delle tante fontane che s'incontrano oggi fra le palme, arrivando a Foggia.

Foggia e le sue fontane! Non è quasi come dire un Sahara diventato Tivoli? [...].

Fontane monumentali! Certo in tutta la Puglia l'acqua potabile ha un valore di miracolo, e c'erano nella regione zone più secche, tutto sasso; ma dove più amabile mi parrà la voce della volontà, se non in quest'acqua ultima arrivata?

Spezzando la luce del sole, è la più festosa di tutte.

L'amante del sole, l'hanno chiamata i poeti. Egli il sole, la copre di gioie, come s'è visto. Non solo, e subito mi viene incontro l'altro suo simbolo: il fulgore d'uno scheletro, nell'infinito. Quale merito ci sarebbe altrimenti ad addomesticarlo?

Sarà perché sono mezzo Africano, e perché le immagini rimaste impresse da ragazzo sono sempre le più vive, non so immaginarlo se non furente e trionfante su qualche cosa d'annullato. Mi commuoverebbe altrimenti così a fondo, un sole reso gentile?

Voglio dire che anche qui ha regno il sole autentico, il sole-belva.

Si sente dal polverone, fatti appena due passi fuori. Penso con nostalgia che dev'essere uno spettacolo inaudito qui vederlo d'estate, quand'è la sua ora, e va, nel colmo della forza, tramutando il sasso nel guizzare dei lacerti.

Non c'è un rigagnolo, non c'è un albero. La pianura s'apre come un mare.

Vorrei qui vederlo nel suo sfogo immenso, ondeggiare coll'alito tormentoso del favonio sopra il grano impazzito.

È il mio sole creatore di solitudine; e, in essa, i belati che di questi mesi vagano, ne rendono troppo serale l'infinito; incrinato appena dalla strada che porta al mare.

E a notte ancora solo le pecore saranno a muovere le ombre, ammicchiate sotto i portici di una masseria sperduta».

(G. Ungaretti, Il Tavoliere, VL, pp. 289-290)

4.1 Le motivazioni epistemologiche della ricerca

Il presente progetto di ricerca intende approfondire il tema-problema della formazione, dell'orientamento e del *placement* nelle aree interne marginalizzate – in particolare dei Monti Dauni – al fine di promuovere occupabilità, autoimprenditorialità e valorizzazione dei talenti, nella consapevolezza che i territori “si devono predisporre” – e devono essere aiutati “a predisporre” – ad accogliere progetti di sviluppo locale sia di carattere economico che formativo.

Si tratta di un territorio caratterizzato da una pluralità di ricchezze e, allo stesso tempo, di criticità come emerge, magistralmente, nell'ampia citazione di Ungaretti riportata in apertura del presente capitolo.

A partire da una mappatura dei bisogni di formazione, in relazione alle risorse socio-economico-culturali delle aree interne, si vuole giungere alla riprogettazione partecipata di un sistema di formazione/orientamento in grado di abbassare i livelli di abbandono del territorio e di dispersione implicita ed esplicita dei giovani, di valorizzare le risorse locali.

Una progettazione partecipata condivisa, negoziata e co-progettata da molteplici attori: enti locali, imprese, enti di formazione, scuole e università del territorio locale.

Si tratta di rafforzare, da un lato, il tessuto produttivo esistente e, dall'altro, creare le condizioni per una nuova occupazione attraverso la valorizzazione del capitale sociale e identitario del territorio. Fondamentale in questo processo il ruolo del soggetto e dell'educazione.

«Secondo Dewey l'apprendimento passa attraverso un'interazione attiva con il contesto, la quale deve vedere protagonisti tutti gli operatori e i soggetti. [...] Per ricerca azione si intende oggi una forma di ricerca partecipativa, compiuta da persone direttamente impegnate nell'azione all'interno di una struttura o istituzione, al fine di risolvere una specifica difficoltà. Essa salda inscindibilmente il momento conoscitivo della ricerca, finalizzato alla produzione di conoscenza su una data realtà educativa, con quello attivo dell'azione, finalizzato alla messa in pratica di un adeguato piano di intervento. [...] La ricerca azione non segue un disegno rigidamente predefinito. Essa può partire da ipotesi, ma il suo obiettivo primario non è il loro controllo. La ricerca azione si svolge come un processo ciclico in cui ogni nuovo elemento di evidenza empirica raccolto può servire da base per costruire nuove ipotesi. [...] La verifica costante e attiva può assumere la forma

di monitoraggio, ossia una procedura di osservazione sistematica degli interventi e delle risposte, allo scopo di rilevare le trasformazioni da essi prodotte, i parametri in grado di descriverle, di tracciare le linee di evoluzione delle situazioni, gli ostacoli al raggiungimento degli obiettivi, di mettere in luce i bisogni e le loro trasformazioni, le criticità, le potenzialità della struttura e del gruppo di lavoro»⁸⁰.

Il dato che emerge da tale affermazione è la centralità del ruolo del soggetto, che è chiamato ad essere protagonista attivo di tutto il processo di ricerca.

Un soggetto-persona che si scopre sfornito di quegli strumenti utili per realizzarsi.

Quali sono questi strumenti? Il riferimento è a tutte le competenze, personali e interpersonali, cognitive e non-cognitive, che si moltiplicano all'interno delle comunità e che assicurano l'accesso alla ricchezza comune, cioè a tutte quelle occasioni che rappresentano dei veri e propri ascensori sociali e che consentono il compiersi delle identità di ognuno e della comunità intera.

In questo contesto svolge un ruolo fondamentale il sistema scolastico, così come si è andato organizzando e come si mostra oggi, che non può più dissipare la complessità dei processi educativi in età evolutiva. La scuola, infatti, per vocazione, contribuisce alla formazione dell'uomo e del cittadino, dove la dimensione del cooperare interpella l'eccezionale valore educativo che custodiscono le offerte del territorio, sia inteso come territorio fisico che virtuale⁸¹.

D'altronde, è sempre più evidente che l'efficacia delle azioni definibili semplicemente scolastiche pare scemare a favore di una crescente incidenza delle iniziative condivise da più attori educativi e, soprattutto, a favore delle potenzialità educative del contesto urbano, in altre parole di quella che potremmo chiamare l'offerta formativa delle città⁸².

A tal proposito è indispensabile riflettere su nuove modalità di concepire, pensare e progettare l'educazione e la formazione dell'uomo e della donna per sviluppare nuove comunità.

Una formazione pronta ad accogliere il passaggio da un'idea di educazione e istruzione legata alla sola alfabetizzazione funzionale e basata sullo sviluppo di competenze disciplinari, all'idea di una educazione globale e integrale dei soggetti in formazione che

⁸⁰ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, pp. 140-143.

⁸¹ M. Muscarà & V. Zapparrata, (2017). *Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e la coesione sociale*. In *Sapere Pedagogico e Pratiche educative*, p. 200.

⁸² Ivi, p. 207.

si basi sullo sviluppo e la promozione di quelle competenze, affettivo-relazionali, definite a più voci “non-cognitive”, correlate all’autonomia della persona, allo sviluppo del pensiero critico, al benessere psico-fisico e necessarie per vivere nella odierna realtà complessa⁸³.

Il compito della pedagogia è proprio quello di riflettere, in chiave critica, su tali assunti per decostruire, tramite la virtuosa circolarità tra teoria e prassi, quei modelli politici, sociali e anche pedagogici che, fissando e unendo le molteplici sfaccettature che caratterizzano il soggetto in tutte le età della vita, annullano le loro identità, specificità e differenze.

Il modello interpretativo di riferimento dal quale parte il presente progetto di ricerca è quello del problematicismo pedagogico, posto a garanzia di una pedagogia critica e antidogmatica tanto più di modelli di ricerca dialettici e dialogici.

Dialettici perché vincolati a oltrepassare le dicotomie costitutive che riguardano la complessità dei fenomeni del reale. Dialogici perché non è possibile inventare percorsi di ricerca e di azione che non dialoghino con tutte le discipline che possono partecipare allo studio, all’analisi e alla comprensione del fenomeno oggetto d’esame.

Nello specifico, nel presente lavoro di ricerca, è stato indispensabile aprire lo sguardo all’antropologia, alla sociologia, alla neurologia, alla fisiologia, al diritto e alla medicina del lavoro che rappresentano campi epistemologici di fondamentale rilievo per evitare di comporre un quadro teorico riduttivo e incapace di restituire la complessità del fenomeno dell’orientamento e del placement nelle aree interne.

Con l’obiettivo di contrastare un modello di pedagogia assiomatica, dogmatica e fondamentalista, si intende qui perseguire un modello di pedagogia critica e antidogmatica⁸⁴, connessa alle categorie chiave del problematicismo pedagogico come la scelta, l’impegno e il dissenso.

Al pensiero unico e conformato, questa pedagogia oppone e predilige modelli interpretativi in grado di dubitare, di decostruire e di formare, «presso le nuove generazioni menti contromano sensibili alla confutazione e al dissenso»⁸⁵.

È compito della pedagogia partire da tali domande epistemologiche per edificare prassi educative basate su una nuova *paideia* che metta al centro della formazione del nuovo

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ G. M. Bertin, (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando Editore, p. 37.

⁸⁵ M. Baldacci & F. Frabboni (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Milano: UTET, p. 7.

soggetto-persona, il pensiero critico e riflessivo, il paradigma della complessità e il dialogo generativo.

In questa prospettiva l'educazione diventa una risorsa umana da non dissolvere perché l'unica capace di alimentare e salvaguardare l'umanità e la singolarità di ognuno, la sola in grado di concedere l'opportunità di ostacolare quelle forme di disagio che frenano il soggetto a compiersi come persona e come cittadino in tutte le sfere della vita: affettiva, intellettuale, estetica, etico-sociale, valoriale.

È l'educazione, dunque, che, a cominciare dall'affermazione del suo ideale educativo, cioè la persona, può tornare a ricambiare senso e significato ai vissuti e alle esperienze.

Perciò è necessario capire che nella nostra società l'acquisizione della conoscenza non può essere delegata ad una sola istituzione: la scuola. La complessità ha palesato la fallibilità di sguardi interpretativi riduzionistici e ha svelato la necessità di pensare e progettare in ottica inter-trans-disciplinare e reticolare.

Ecco perché accanto alla scuola è basilare accostare, supportare e avviare altre agenzie educative – per intendersi quelle che rappresentano il Sistema Formativo Integrato – per provare ad attuare quel modello pedagogico che la qualifica e la definisce in ottica *lifelong, lifewide e lifedeeep*.

Rinforzare e non frammentare, questa è una strada percorribile. Una tendenza che può essere garante anche del benessere lavorativo e, più in generale, collettivo.

Pertanto, il compito della pedagogia è quello di assicurare al soggetto-persona le radici culturali, sociali e valoriali utili per affrontare la citata sfida esistenziale: progettare e costruire una nuova comunità in grado di pensare con la propria testa (dotata di un pensiero plurale e laico) e di sognare con il proprio cuore (dotato di emozioni e sentimenti solidali)⁸⁶.

Affidare al territorio un valore intrinsecamente e appositamente educativo consente di tracciare i contorni – sempre aperti e passibili di modifiche e ibridazioni – di un “ecosistema formativo”⁸⁷ essenziale per assicurare quell'integrità che permette a tutti, in particolar modo ai soggetti in formazione, di ampliare la possibilità di incrementare una coscienza di sé come soggetto-persona, come essere sociale e storico e come cittadino nella propria comunità e nel mondo.

⁸⁶ Ivi, p.16.

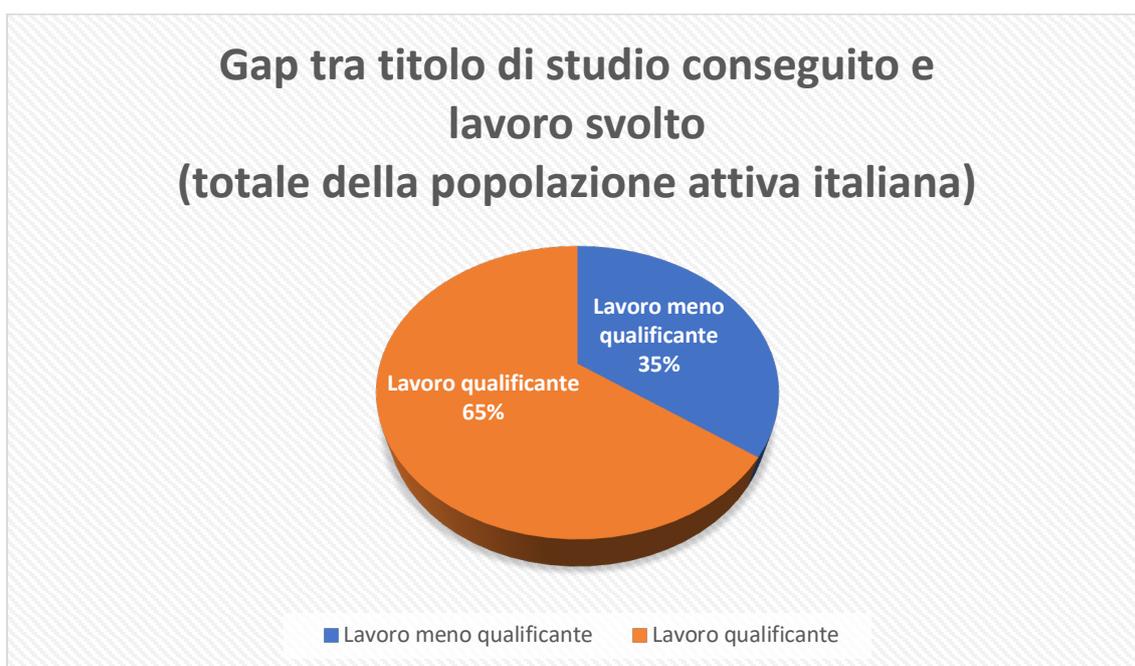
⁸⁷ V. Gherardi, (2013). *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*. Roma: Aracne, p. 63.

Per raggiungere questo obiettivo, la pedagogia – per dirla con le parole di Franco Fabbroni -deve «fare ricerca per sbirciare e per azzardare il futuro». Ricerca teorica per incamminarsi verso modelli pedagogici in grado di sconfinare la parzialità e la ristrettezza di prospettiva di certi modi di fare educazione; empirica per dare attuazione a quelle idee-limite che possono dischiudere al cambiamento e a quella dimensione utopica “concreta”, come direbbe Bloch (1918), che caratterizza il sapere/agire pedagogico.

4.2 Ipotesi, domanda e obiettivi della ricerca

L'ipotesi di ricerca da cui questo lavoro parte, analizza alcuni dati raccolti da un'indagine condotta dall'Istat – risalente ad agosto 2021 su un ampio campione di giovani laureati e diplomati – che ha messo in luce che il *gap* esistente tra percorso di studio e la professione, nel nostro Paese, è altissimo.

Ben il 35% degli italiani ricopre un ruolo meno qualificante rispetto al titolo di studi conseguito, il 24% sono profili under 30 e il 28% sono laureati. Il divario tra l'*iter* di studi e l'occupazione che si andrà a svolgere è assai ampio.



Fonte: ISTAT

Italia: gap tra titolo di studio conseguito e lavoro svolto (under30)



■ Lavoro meno qualificante ■ Lavoro qualificante

Fonte: ISTAT

Italia: gap tra titolo di studio conseguito e lavoro svolto (laureati)



■ Lavoro meno qualificante ■ Lavoro qualificante

Fonte: ISTAT

Questo *mismatch* può avere diverse motivazioni: da una parte le giovani generazioni vivono un profondo senso di frustrazione, soprattutto in seguito alla pandemia da *Covid-19*, dall'altra parte i giovani non riescono a mettere a frutto le competenze acquisite durante gli anni di studio perché, il più delle volte, l'offerta formativa non è confacente e adeguata alla reale richiesta delle aziende.

Questo scenario si palesa, drammaticamente, soprattutto nelle aree interne marginalizzate del nostro Paese come, ad esempio, i Monti Dauni, oggetto del presente lavoro di ricerca.

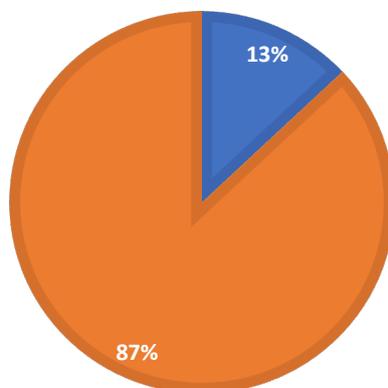
Un'ultima rilevazione sul *mismatch* domanda-offerta di lavoro risalente al 2022, nei paesi del Subappennino Dauno, si attesta su una percentuale pari al 33,7% (sostanzialmente nella media nazionale) con una percentuale di laureati che sfiora il 13,4%.



Fonte: Unioncamere

SUBAPPENNINO DAUNO: GAP TRA TITOLO DI STUDIO CONSEGUITO E LAVORO SVOLTO (LAUREATI)

■ Lavoro meno qualificato ■ Lavoro qualificato

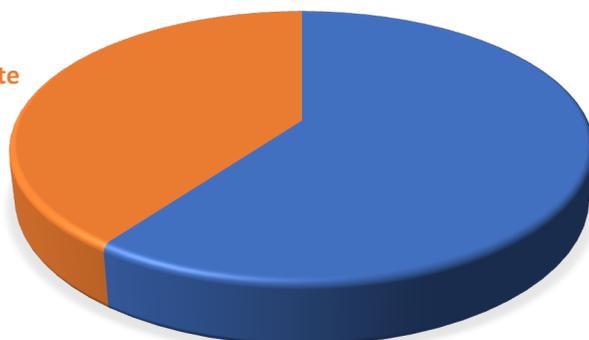


Fonte: Unioncamere

Analizzando, ulteriormente, i dati Istat presi in esame, emerge che il disallineamento, a livello nazionale, tra percorso di studio e posizione lavorativa è di gran lunga maggiore tra i diplomanti con un *mismatch* che si aggira intorno al 60%, mentre per i laureati la percentuale è di circa la metà.

ITALIA: GAP TRA TITOLO DI STUDIO CONSEGUITO E LAVORO SVOLTO (DIPLOMATI)

Lavoro
qualificante
40%



Lavoro meno
qualificante
60%

Fonte: ISTAT

L'*educational mismatch*, cioè il disallineamento tra titolo di studio conseguito e quello richiesto, e lo *skills mismatch*, cioè la mancata corrispondenza tra abilità conseguite e quelle richieste, sono fenomeni assai diffusi e variegati che richiedono interventi urgenti nel quadro delle politiche del lavoro.

Il rischio è legato all'enorme spreco di capitale umano e al conseguente spopolamento di quelle regioni e province italiane in cui la povertà economico-sociale è maggiore.

Questa fotografia del nostro Paese l'ho potuta riscontrare, ampiamente, anche nella realtà dei Monti Dauni che si presentano come un territorio difficile. Le criticità, oltre che di natura economica, sono legate alla mancanza di infrastrutture, alla carenza di vie di comunicazione moderne, alla poca apertura mentale e ad un sistema culturale legato più alla tradizione e diffidente verso l'innovazione.

I rischi sono molteplici. Prima di tutto lo spopolamento di ampi territori che rappresentano ancora una ricchezza per il sistema Paese; la perdita di fondi strutturali che l'Europa sta erogando per la valorizzazione di questi territori; la decrescita economica.

Da una prima mappatura delle aziende, effettuata sul territorio, emerge la presenza di imprese a carattere, per lo più, familiare, di piccola e media dimensione, tutte specializzate nei settori dell'agricoltura e caseario. Pochi sono gli investimenti mirati alla *green economy*.

Dal punto di vista della formazione erogata, occorre segnalare la risposta reticente dell'Istituto Omnicomprensivo dei Monti Dauni che ingloba gli Istituti Secondari Superiori di tre Comuni: Bovino, Accadia e Deliceto. Nel complesso, soprattutto alla luce delle criticità riscontrate, si può asserire che i Monti Dauni sono il territorio ideale e un terreno fertile, per provare a mettere in moto un cambio di rotta e iniziare a costruire una rete tra gli enti deputati alla formazione e le imprese per lo sviluppo sostenibile del territorio.

Entrando nel merito della domanda di ricerca, questa parte da una riflessione di base: si può pensare di profilare la figura del facilitatore di comunità all'interno del contesto formativo/imprenditoriale di un'area marginalizzata come quella dei Monti Dauni? Si tratta, evidentemente, di una figura di sistema di alto profilo che funga da mediazione e coordinamento tra l'ambito formativo, il territorio e le imprese.

L'intento del progetto è approfondire il tema-problema della formazione, orientamento e placement nelle aree interne al fine di promuovere occupabilità, autoimprenditorialità e valorizzazione dei talenti e giungere alla costruzione di un preciso profilo professionale.

La presente ricerca intende rispondere alla seguente domanda: è possibile creare una figura professionale di sistema che coniughi competenze inter e transdisciplinari – dalla didattica alla pedagogia, all'economia, alle neuroscienze – per far fronte ai nuovi bisogni formativi e alle esigenze delle imprese del territorio?

È possibile ipotizzare la profilazione di una nuova figura del facilitatore di comunità che coniughi formazione umanistica e formazione scientifica?

Per affrontare concretamente il problema è necessario, prima di tutto, indagare il rapporto che intercorre tra pedagogia e neuroscienze per comprendere come le due scienze si influenzino vicendevolmente.

L'ipotesi qui sostenuta è la profilazione della figura del facilitatore di comunità, che ha il compito di contribuire ad attivare politiche utili a ridurre l'abbandono e lo spopolamento del territorio garantendo esperienze ponte tra formazione, imprese, territorio.

L'intervento risponde a diversi obiettivi, sia a livello di sviluppo intensivo sia estensivo, come: l'aumento del benessere della popolazione locale; l'aumento della domanda locale di lavoro (e occupazione); l'aumento del grado di utilizzo del capitale territoriale; la riduzione dei costi sociali della de-antropizzazione; il rafforzamento dei fattori di sviluppo locale.

La riformulazione dell'offerta formativa da un lato e la profilazione e istituzione della figura di sistema dall'altro possono contribuire alla ricostruzione del capitale sociale delle aree interne attraverso la promozione di abiti mentali flessibili, proteiformi, aperti al cambiamento e ad una postura proattiva.

4.3 L'ipotetica figura del “facilitatore di comunità” per arginare il mismatch⁸⁸

Nel nostro Paese l'alto tasso di disoccupazione giovanile è corroborato dal fenomeno dell'abbandono scolastico e dal processo di de-antropizzazione in atto nelle aree interne e marginalizzate della penisola.

Un'attenta analisi e previsione della domanda di formazione, ripensata e ricalibrata alla luce delle necessità del territorio, può essere la chiave di volta per accorciare la forbice del *mismatch* tra offerta formativa e domanda di lavoro, favorendo così l'aumento e il miglioramento dell'occupabilità in un contesto in cui sembra imporsi il fenomeno degli *skill shortages*, ovvero dei posti di lavoro che restano scoperti per mancanza di manodopera competente e per mancanza di autoimprenditorialità.

Alla luce di queste considerazioni, una soluzione potrebbe essere l'istituzione di figure professionali che facciano da raccordo. Tra queste, ad esempio, il profilo del “facilitatore di comunità” capace di fare *networking* tra sistema formativo, territorio e impresa e di contribuire ad attivare politiche utili a ridurre l'abbandono e lo spopolamento.

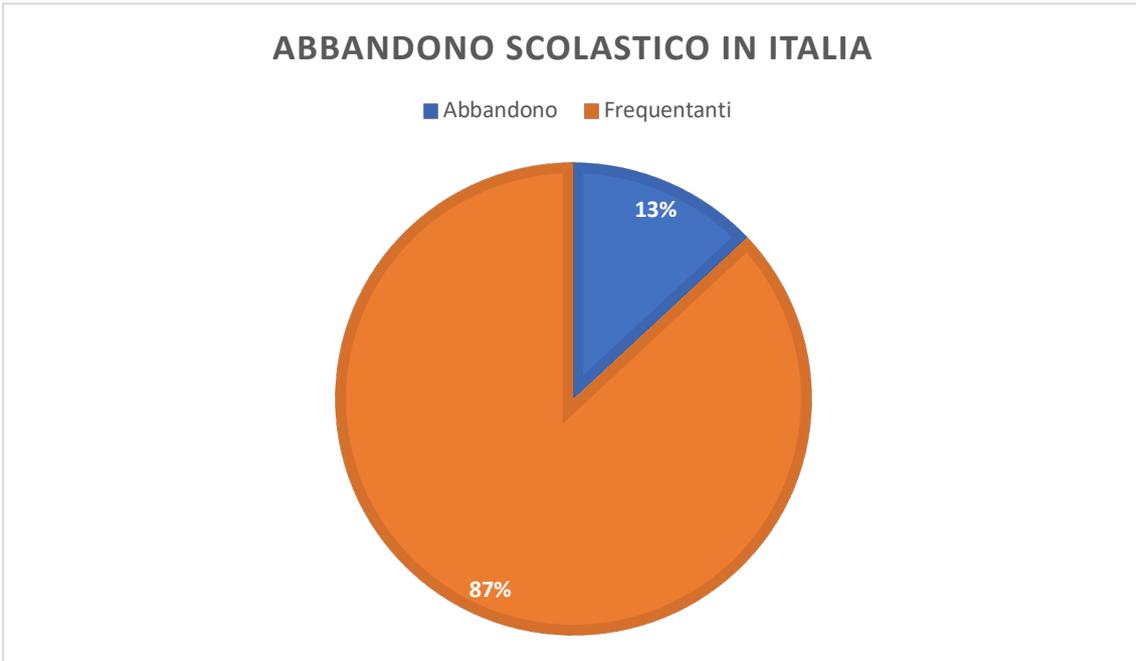
Il punto di partenza della presente indagine e di questo progetto di ricerca è l'analisi di alcuni dati sull'occupazione ricavati dalla rilevazione ISTAT di settembre 2021. Il dato allarmante è che, in Italia, continua a crescere il tasso di disoccupazione giovanile che attualmente raggiunge la soglia, critica, del 30% – per l'esattezza il 29,8% con un incremento del + 1,8% rispetto al mese di agosto 2021.

La fascia più colpita è quella tra i 25 e i 34 anni. Come se non bastasse, questo dato è rinforzato da un altro fenomeno presente, soprattutto, nel Meridione d'Italia: l'abbandono scolastico.

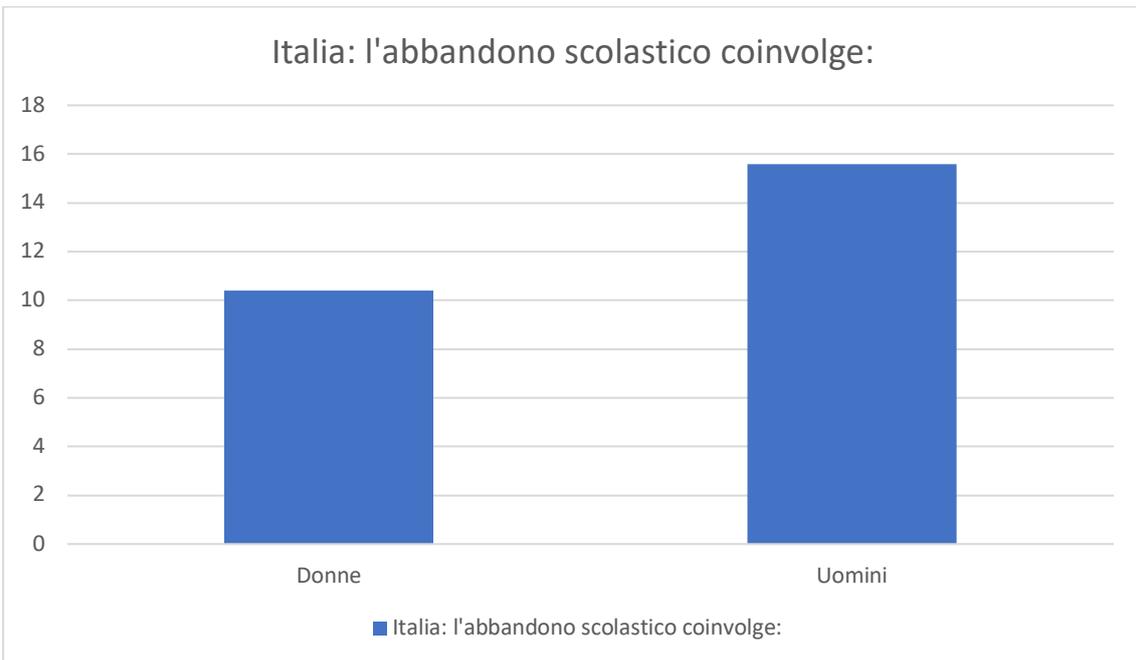
In Europa il fenomeno colpisce soprattutto i giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che possiedono, al più, un titolo secondario inferiore ed è fuori dal sistema di istruzione e formazione.

In Italia, nel 2020, il fenomeno era stimato al 13,1%, pari a 543 mila giovani – fonte ISTAT. L'abbandono scolastico coinvolge maggiormente i giovani uomini (15,6%) rispetto alle donne (10,4%).

⁸⁸ V. Palmieri, (2022). *Il facilitatore di comunità: ponte tra la formazione e l'occupazione per l'emancipazione del territorio*. In E. Zizioli & A. D'Antone, Con e per ogni “filo d'erba”. Città di Castello: Zeroseiup, pp. 145-152.



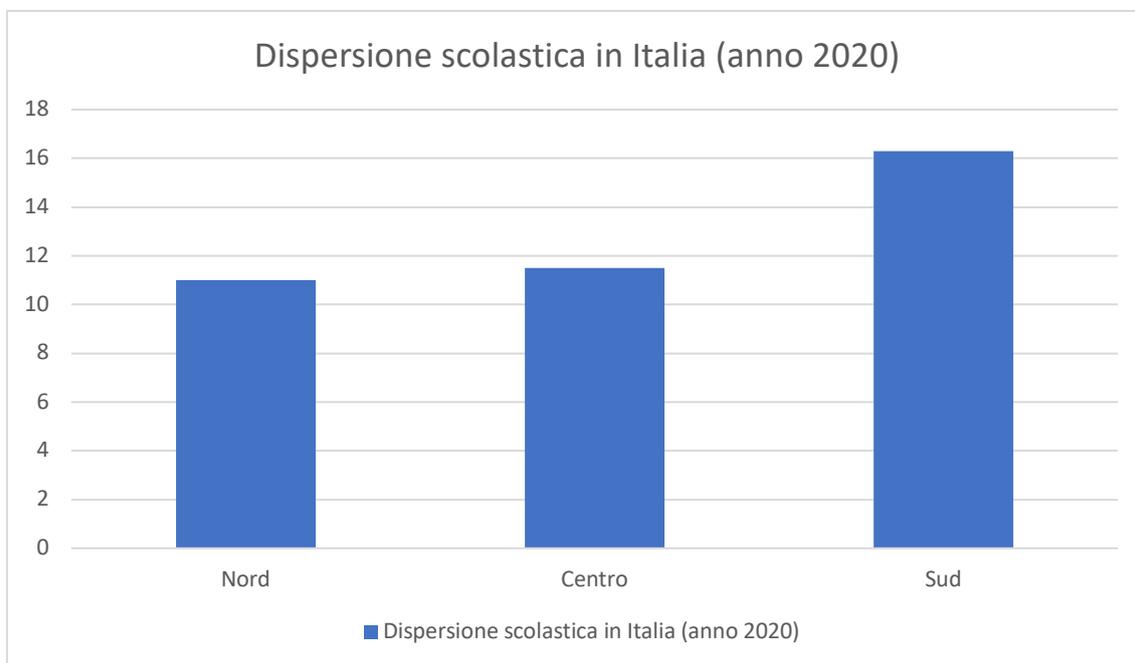
Fonte: ISTAT



Fonte: ISTAT

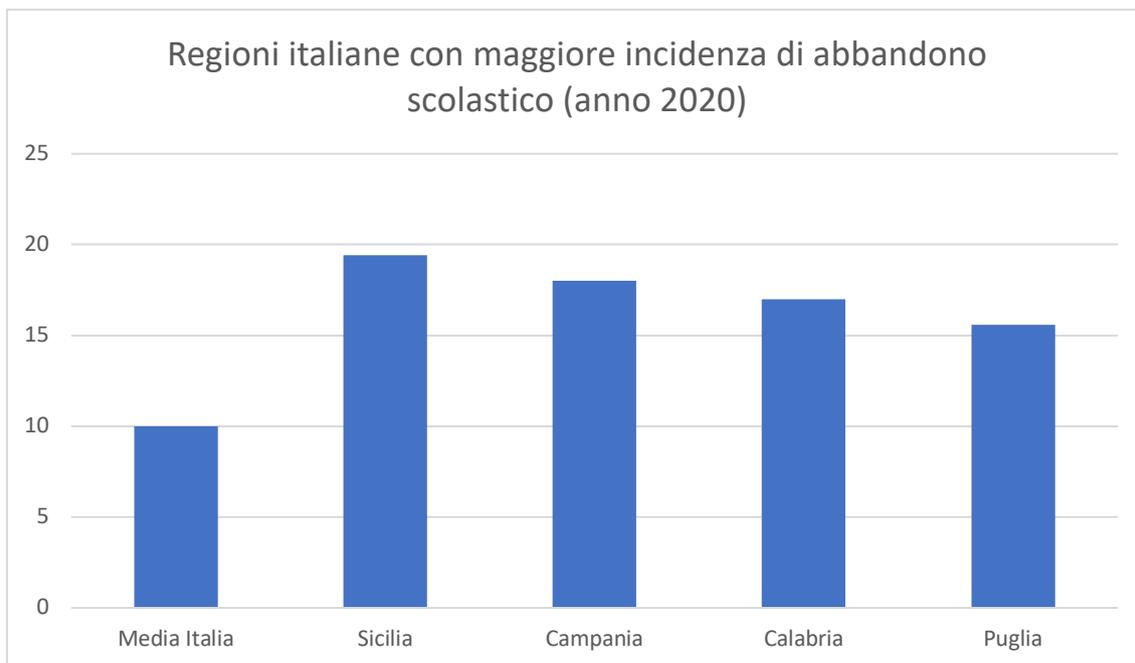
In quell'anno, a causa della situazione pandemica da *Covid-19*, il fenomeno della dispersione scolastica ha raggiunto livelli allarmanti. Il divario territoriale, tra Nord e Sud

del Paese, è molto ampio e persistente: 16,3% nel Mezzogiorno, 11,0% nel Nord e 11,5% nel Centro Italia.



Fonte: ISTAT

Secondo quanto evidenziato dall'ISTAT gli squilibri appaiono marcati in diverse regioni, infatti, hanno valori inferiori al 10% mentre Sicilia, Campania, Calabria e Puglia hanno le maggiori incidenze di abbandoni – dal 19,4%, al 15,6%.



Fonte: ISTAT

Questo divario apre a un'altra questione: il processo di de-antropizzazione in atto nelle aree interne e marginalizzate della penisola che rischiano di rimanere disabitate nonostante l'alto potenziale che possiedono in termini economici, storico-artistici e paesaggistici.

Dunque, quali argini porre a questi fenomeni? Quali risposte strutturali possono essere messe in campo?

Il tema-problema posto, oggetto del presente lavoro di ricerca, apre a una profonda valutazione sulla formazione, l'orientamento e il *placement* delle aree interne al fine di incoraggiare occupabilità, autoimprenditorialità e valorizzazione dei talenti, nella certezza che i territori si devono preparare – e devono essere aiutati a predisporre – ad approvare progetti di sviluppo locale sia di carattere economico che formativo.

«In un'epoca di incertezza del lavoro, di sue trasformazioni ma anche di suo tradimento e alienazione, pensare il lavoro è, allora, una sfida rinnovata e sempre aperta per la pedagogia. È emergenza interrogarsi sulla sua “forma o esistenza contraddittoria”⁸⁹, sul suo essere al contempo, ricordava Marx, “assoluta miseria” e “assoluta possibilità di ricchezza”, non foss'altro che per non dimenticare cosa è il lavoro, cosa vuol dire parlare

⁸⁹ M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, p. 35.

di diritto al lavoro e quali sono le funzioni che esso ricopre in un progetto di vita di più ampio respiro»⁹⁰.

Alla luce di tale considerazione sul mondo del lavoro, ineludibile riferimento nel quadro di complessità che si sta affrontando, occorre partire da una mappatura, dettagliata e quanto più possibile analitica, dei bisogni di formazione in relazione alle risorse socio-economico-culturali delle aree interne.

Si vuole giungere, così, alla riprogettazione partecipata di un sistema di formazione-orientamento in grado di abbassare i livelli di abbandono del territorio e di dispersione implicita ed esplicita dei giovani, di valorizzazione delle risorse locali per ottimizzare al meglio le ricchezze insite nelle aree marginalizzate della Penisola.

Una progettazione partecipata, condivisa, negoziata e co-progettata da molteplici attori: enti locali, imprese, enti di formazione, scuole e università del territorio locale. Una progettazione che parte dal “basso” attraverso la ricerca qualitativa e l’uso della metodologia dell’intervista, del questionario o del *focus group*:

«un metodo qualitativo di ricerca che prevede una discussione organizzata con un gruppo selezionato di partecipanti al fine di ottenere informazioni sulla loro esperienza. La sua nascita risale al 1920, quando la metodologia è stata utilizzata come tecnica specifica per la ricerca di mercato. Oggi, il *focus group* è uno strumento di raccolta dati comunemente impiegato in una vasta gamma di ambiti, incluse tutte le scienze sociali»⁹¹.

L’obiettivo, attraverso l’utilizzo di queste metodologie, è quello di rafforzare, da un lato, il tessuto produttivo esistente creando consapevolezza delle potenzialità del territorio e, dall’altro, costruire le condizioni per una nuova occupazione attraverso la valorizzazione del capitale sociale e identitario del territorio e la promozione di *formae mentis* proattive e resilienti capaci di fronteggiare il cambiamento e progettare futuro.

L’attività di ricerca intende promuovere un processo di riprogettazione partecipata di un sistema di formazione personalizzato e individualizzato attraverso il coinvolgimento dei diversi *stakeholder* – scuole, enti pubblici, università, imprese – e l’avvio di azioni di

⁹⁰ D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul “buon lavoro”*, p. 23.

⁹¹ F. Cirulli & V. Tamborra, *L’analisi dei bisogni e la costruzione dell’ambiente*, p. 65.

animazione del territorio per dare maggior impulso all'autoimprenditorialità, alla sperimentazione di percorsi innovativi e progetti di sviluppo formativo-professionale.

È evidente come la riprogettazione dell'offerta formativa da un lato, la promozione di *policy* di progettazione partecipata dall'altro e, non ultima, la profilazione e istituzione in via sperimentale di una figura di sistema rispondano a pieno titolo alle linee di sviluppo locale delle aree marginalizzate.

Ciò perché da un lato tali azioni sono volte a ridare voce ai bisogni dell'economia locale, in termini di competenze e progetti occupazionali, dall'altro lato rendono più efficace l'offerta formativa che, in quanto tale, alzerebbe i livelli di *effectance* e di autoefficacia dei giovani, che sarebbero aiutati a modificare i loro abiti mentali e sviluppare competenze di speranza e progettualità, dall'altro, ancora, sono volte ad assicurare la promozione di strategie di *networking* utili, soprattutto nelle aree interne, a promuovere un *welfare* formativo di comunità educante.

«La nozione di comunità educante presenta una serie di sfaccettature semantiche. [...] La prima tende a ricondurre l'insieme dei significati raccolti sotto l'espressione "comunità educante" nell'alveo delle questioni sollevate a proposito della gestione sociale della scuola e della libertà di insegnamento. [...] La seconda sollecitazione prende avvio proprio da quegli anni, quando si pensò di sottolineare, non già la natura, ma la modalità della gestione e si volle precisare il senso e significato di partecipazione. La comunità educante è, in questa prospettiva, la comunità che è resa attiva dall'esercizio della partecipazione, e proprio per questo educa i suoi componenti all'esercizio della cittadinanza. La terza sollecitazione punta principalmente al compito educativo e quindi centra il massimo della sua attenzione sull'aggettivo educante più ancora che sul sostantivo che genera l'espressione. [...] In questo contesto la comunità appare come ambito di esercizio della democrazia reale, come strumento di attuazione integrale del diritto all'educazione e come possibilità di eliminazione o di dimensionamento dei condizionamenti che possono indurre disparità, svantaggi, deprivazioni»⁹².

Al centro di questa progettualità c'è la profilazione e, parallelamente, l'istituzione presso gli enti locali di una figura di sistema intesa come "facilitatore di comunità", capace di fare *networking* tra sistema formativo, territorio e impresa.

⁹² N. Paparella, *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, pp. 13-16.

Una figura strategica in aree interne spesso segnate da una condizione di isolamento diffuso e caratterizzate da processi di de-antropizzazione che rischiano di annichilire ogni tipo di iniziativa di crescita.

Il *core curriculum* della figura di sistema deve poggiare su competenze *inter* e transdisciplinari certo che qualunque progetto di sviluppo formativo e professionale non possa prescindere dalla conoscenza dei meccanismi di funzionamento della mente, dei contesti comunitari e dell'interazione tra culture latenti e osservabili, implicite-esplicite, detti-non detti caratterizzanti il capitale d'identità culturale, sociale ed economico di ogni territorio.

Deve essere una figura in grado di pensare in maniera integrata e di mettere insieme saperi umanistici e saperi scientifici. Questo perché operando nella comunità, nelle imprese, e quindi con le persone, deve possedere un'ottima preparazione tecnico-pratica e garantire un grado di formazione e di ricerca in ambito educativo e professionale di alta qualità.

Ciò al fine di mettere in campo competenze trasversali e saper sviluppare progetti in autonomia, pensare e agire in maniera riflessiva e interdisciplinare, operare in *team*, valutare i risultati e proporre innovazioni.

Una figura di sistema, complessa e transdisciplinare, che avrà una funzione manageriale e strategica sviluppando competenze pedagogico-didattiche, psicologiche, economiche e neuroscientifiche utili a promuovere e coordinare da un lato processi di *career construction* delle comunità di giovani e dall'altro assicurare la qualità e l'efficacia della progettazione formativa proposta nelle aree interne in termini di partecipazione e condivisione di intenti con le realtà territoriali.

Si tratta di un vero e proprio differenziale competitivo che si concretizza nella promozione di una pratica cooperativa e condivisa che possa proporsi come *medium* dell'attivazione di un principio di responsabilità consapevole e diretta nei confronti dei risultati di tutti gli *stakeholders* dando vita a quello che Milani definisce un «operatore collettivo» che progetta dal basso rispondendo a specifici bisogni locali e in grado di sperimentare politiche integrate di sviluppo locale.

La figura di sistema, anche in quanto facilitatore di comunità, ha il compito, di più lungo respiro, di contribuire ad attivare politiche utili a ridurre l'abbandono e lo spopolamento del territorio garantendo esperienze ponte tra formazione, imprese, territorio.

Una figura che faccia da sintesi tra le varie realtà presenti, che moderi i processi collettivi di co-progettazione, in grado di ispirare e guidare azioni che favoriscano la promozione di competenze utili a far ritornare in *auge* il territorio e intercetti risorse necessarie per finanziare nuovi percorsi.

L'analisi e la previsione della domanda di formazione, unitamente alla figura del facilitatore di comunità, ripensate e ricalibrate alla luce delle necessità e delle reali richieste del territorio, possono essere la chiave di volta per accorciare la forbice del *mismatch* tra offerta formativa e domanda di lavoro – ovvero, la mancata corrispondenza esistente tra le competenze tecniche, umane e sociali acquisite dalle persone, specie dai giovani ancora in cerca di occupazione, e quelle richieste in ambito lavorativo dalle aziende – favorendo così l'aumento e il miglioramento dell'occupabilità.

Diversi studi dimostrano infatti come, a fronte di alti tassi di disoccupazione, sia sempre più imponente anche il fenomeno degli *skill shortages* – ovvero dei posti di lavoro che restano scoperti per mancanza di manodopera competente e per mancanza di autoimprenditorialità e creatività professionale.

La riduzione del *mismatch* è perseguibile, però, a patto di avere chiara, da un lato, la fotografia di contesto del sistema formativo, dall'altro del tessuto imprenditoriale e del mercato del lavoro del territorio delle aree interne.

«L'ingresso lavorativo rappresenta l'incontro con persone, ambienti, regole sociali, ruoli e compiti da svolgere e il passaggio ad una nuova situazione sociale ricca di stimoli psicosociali da decifrare, interpretare e sui quali impostare la propria condotta. Per di più il “periodo di iniziazione in un ruolo appare l'ambito in cui le due culture – professionale e dell'organizzazione – interagiscono con l'individuo. [...] L'incontro con il lavoro rappresenta il superamento di un confine, con l'abbandono di una situazione nota (*exit*) e l'ingresso in una nuova realtà sociale (*entry*)»⁹³.

La formazione di figure di accompagnamento, coordinamento e promozione di attività per l'occupabilità e autoimprenditorialità diventa in tal senso fondamentale per scongiurare i rischi di una “desertificazione” da parte del capitale umano di aree già territorialmente trascurate e isolate.

⁹³ G. Sarchielli, *Psicologia del lavoro*, pp. 128-129.

«La formazione, come insieme strutturato di opportunità di trasmissione e di acquisizione di un sapere tecnico-professionale e psicosociale, ha acquisito un ruolo importante sia per il sistema sociale in generale sia per le organizzazioni del lavoro. [...] Le funzioni della formazione possono essere sintetizzate in questo modo: orientare e, talvolta, trasformare le conoscenze, le *skills*, le abilità e le caratteristiche personali – valori, rappresentazioni, atteggiamenti, ecc. – in risorse da investire nel contesto lavorativo, in risposta alle esigenze dei vari compiti e ruoli e alle aspettative personali di crescita professionale. In sostanza, sono esplicitabili tre grandi funzioni della formazione:

- Funzione di mantenimento. La formazione rende possibile ridurre le discrepanze tra ciò che richiede il lavoro e ciò che viene fatto utilizzando le conoscenze e le capacità disponibili [...];
- Funzione di socializzazione. La formazione in questa seconda accezione rientra nell'insieme delle tattiche di socializzazione organizzativa [...];
- Funzione motivante. La formazione rappresenta anche uno spazio sociale di verifica e confronto tra le aspettative della persona e quelle dell'organizzazione»⁹⁴.

È evidente come la riprogettazione dell'offerta formativa, da un lato, la promozione di *policy* di progettazione partecipata dall'altro lato e, non ultima, la profilazione e istituzione in via sperimentale di una figura di sistema rispondano a pieno titolo alle linee di sviluppo locale delle aree marginalizzate.

Ciò perché, da un lato tali azioni sono volte a ridare voce ai bisogni dell'economia locale in termini di competenze e progetti occupazionali, dall'altro a rendere più efficace l'offerta formativa che, in quanto tale, alzerebbe i livelli di efficacia e di autoefficacia dei giovani, che sarebbero aiutati a modificare i loro abiti mentali e sviluppare competenze di speranza e progettualità, dall'altro, ancora, sono volte ad assicurare la promozione di strategie di *networking* utili, soprattutto nelle aree interne, a promuovere un welfare formativo di comunità, utile all'emancipazione del territorio.

L'intervento proposto risponde a diversi obiettivi sia a livello di sviluppo intensivo sia estensivo:

- Aumento del benessere della popolazione locale;
- Aumento della domanda locale di lavoro e occupazione;

⁹⁴ Ivi, pp. 155-157.

- Aumento del grado di utilizzo del capitale territoriale;
- Riduzione dei costi sociali della de-antropizzazione;
- Rafforzamento dei fattori di sviluppo locale.

L'innovatività della ricerca non è tanto da rinvenire nell'attenzione riservata alla riprogettazione dell'offerta formativa quanto a questi due elementi:

- Nella metodologia scelta, che prevede una progettazione dal basso a partire dai bisogni stessi dell'aree interne che spesso rimangono inascoltati e decontestualizzati da un sistema di *governance* auto-referenziale che non tiene conto dei reali bisogni territoriali;

- Nell'intenzione di profilare e istituire una specifica figura di sistema poliedrica e apicale che abbia, oltre che competenze di natura orientativa, anche specifiche competenze di progettazione partecipata e attivazione di strategie di *networking*.

Si tratta di un vero e proprio differenziale competitivo che si concretizza nella promozione di questa figura, facilitatore di comunità, con il compito, di più lungo respiro, di contribuire ad attivare politiche utili a ridurre l'abbandono e lo spopolamento del territorio garantendo "esperienze ponte" tra formazione, imprese, territorio per creare nuove opportunità di lavoro.

«Lavoro, persona e cura, istanze che, in tale prospettiva, possono essere coniugate nella comune casa di un *welfare* pedagogico delle opportunità "che si rivolge alla persona nella sua integralità, capace di rafforzare la continua autosufficienza perché interviene in anticipo con una offerta personalizzata e differenziata, stimolando comportamenti e stili di vita responsabili, condotte utili a sé e agli altri [...]. Il cuore delle politiche sociali per una società che vuole essere attiva è costituito dalla ricomposizione delle politiche di *Welfare to Work*. È il lavoro che garantisce la possibilità di sviluppare le capacità personali incrementando la competitività del Paese e, con essa, anche le risorse che affluiscono allo Stato sociale»⁹⁵.

⁹⁵ D. Dato, *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, p. 27.

Questa progettualità, tutta in divenire e che richiede ulteriori approfondimenti prima di essere elevata al rango di buona prassi, ha molteplici obiettivi tutti concatenati che possono essere sintetizzati da un passo dell'Enciclica *Laborem exercens* in cui viene ricordato che il lavoro è uno degli aspetti della vita su cui occorre interrogarsi costantemente e sui cui investire nuove risorse umane. Un aspetto della vita dell'uomo

«perenne e fondamentale, sempre attuale e tale da esigere costantemente una rinnovata attenzione e una decisa testimonianza. Perché sorgono sempre nuovi interrogativi e problemi, nascono sempre nuove speranze, ma anche timori e minacce connesse con questa fondamentale dimensione dell'umano esistere, con la quale la vita dell'uomo è costruita ogni giorno, dalla quale essa attinge la propria specifica dignità, ma nella quale è contemporaneamente contenuta la costante misura dell'umana fatica, della sofferenza e anche del danno e dell'ingiustizia che penetrano profondamente la vita sociale, all'interno delle singole Nazioni e sul piano internazionale».

Un aspetto che, concludendo, deve aprirsi positivamente all'immaginazione del futuro:

«Immaginare significa non solo nutrire la speranza che un tale futuro esista, ma ammettere che il presente può essere modellato proprio come lo sogniamo. Immaginare significa sognare, spingersi oltre i confini della *routine* e della praticità. L'immaginazione risiede non solo nel sogno creativo individuale, ma anche nei movimenti culturali che creano nuovi percorsi, nuovi sogni che si concretizzano nella solidarietà sociale, nella speranza e nella fiducia»⁹⁶.

4.4 La metodologia e gli strumenti della ricerca

Il presente lavoro di ricerca ha visto alternarsi due macro-fasi. La prima si è svolta sul piano teorico e ha utilizzato l'approccio storico per eseguire, principalmente, una

⁹⁶ S. Aronowitz, (2006). *Post-work. Per la fine del lavoro senza fine*. Bologna: DeriveApprodi Editore, p. 120.

ricognizione della letteratura scientifica sulla Storia dell'Educazione degli adulti e dell'orientamento.

«Si tratta di un approccio che ha dato vita a un settore fortemente sviluppato degli studi pedagogici che ha dedicato i suoi sforzi all'esame delle dottrine pedagogiche, delle pratiche educative, della scuola e delle altre istituzioni formative. L'impianto metodologico è quello dell'indagine storica rigorosa legata all'esame delle fonti e ai diversi paradigmi storiografici che regolano la ricostruzione, la narrazione e l'interpretazione di eventi e dottrine. Qualsiasi ricerca educativa comporta una collocazione nella storia del suo oggetto di studio, ma in particolare le indagini longitudinali sull'evoluzione dei sistemi educativi e sull'evoluzione delle metodologie educative richiedono una forte componente di lavoro di ricostruzione storica»⁹⁷.

La seconda macro-fase, quella della ricerca empirica, si è svolta sul piano descrittivo/ermeneutico e della ricerca standard con lo scopo di tipo ideografico per quanto concerne l'analisi qualitativa.

L'obiettivo è stato quello di far luce su una data realtà educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente collocata, e, pertanto, su un campione precisato, allo scopo di avere una comprensione sviscerata di tale situazione valutata nella sua unicità e messa in connessione con i temi della ricerca.

La metodologia di ricerca utilizzata ha inteso promuovere un processo di riprogettazione partecipata di un sistema di formazione personalizzato e individualizzato attraverso il coinvolgimento dei diversi *stakeholder* – scuole, enti pubblici, università, imprese – e l'avvio di azioni di animazione per dare maggior impulso all'autoimprenditorialità, alla sperimentazione di percorsi innovativi e progetti di sviluppo formativo-professionale.

Strategica la profilazione e istituzione di una apposita figura di sistema.

Il progetto di ricerca si avvale di un campione eterogeneo di *stakeholders* rappresentativi dell'intero tessuto socio-economico dell'area interna prescelta: filiera della formazione, delle imprese, degli enti locali.

L'approccio metodologico è di natura squisitamente qualitativa e si fonderà sul metodo della progettazione partecipata.

⁹⁷ P. Lucisano & A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, pp. 91.

Lì dove particolarmente importante nei processi di progettazione partecipata è la cooperazione orizzontale tra soggetti operativi diversi (enti pubblici, soggetti privati, sindacati, imprese, scuole, ecc.) e la cooperazione, sul versante verticale, tra coloro che operano sul campo e coloro che detengono la responsabilità tecnica e politica in un territorio.

Il progetto vuole intervenire su due piani distinti:

1. Miglioramento e personalizzazione dell'offerta formativa promossa dagli enti locali e dalle istituzioni culturali, sociali ed educative del territorio;

2. Profilazione e istituzione di una figura di sistema esperta di orientamento, progettazione partecipata e networking.

In tale direzione il progetto prevede:

- Ricognizione dell'attuale offerta formativa territoriale;
- Mappatura dei bisogni del territorio e delle imprese in termini di competenze e profili professionali richiesti dall'economia territoriale;
- Riprogettazione partecipata della proposta di una rinnovata e più spendibile offerta formativa;
- Profilazione e istituzione, in via sperimentale, della figura di sistema esperta in progettazione partecipata, orientamento e *networking* in alcuni comuni delle aree in questione.

Sul piano ontologico, la ricerca si è basata sul metodo di tipo costruttivista abbracciando il filone interpretativista. Questa scelta assume una postura fenomenologica ed ermeneutica, nella certezza che il problema dell'esistenza o meno di una realtà sia dipendente al problema della percezione che si ha di essa in quanto riflesso dell'attività mentale e culturale di costruzione dei significati.

In tale visuale, non è possibile separare la realtà da colui che la scruta ragion per cui la conoscenza desumete dall'osservazione dei fenomeni, dei contesti e dei dati non può che essere relativista e quindi seguire il paradigma costruttivista.

Ogni forma di conoscenza, infatti, è storicamente e socialmente determinata; quindi, il modo in cui una specificata attività di ricerca si svolge è subordinato dai presupposti teorici e culturali del ricercatore e di tutti coloro che partecipano attivamente alla ricerca.

Dalle scelte epistemologiche e ontologiche sono derivate anche le scelte metodologiche, ovvero gli approcci, i metodi e gli strumenti con cui approfondire la realtà presa in esame.

Nello specifico di questo lavoro di ricerca l'approccio è stato di tipo qualitativo e ha visto l'utilizzo dello strumento dell'intervista semi-strutturata, in cui sono stati prefissati temi, linee guida e argomenti da toccare predisponendo un'apposita scaletta di intervista.

«Le interviste semi-strutturate prevedono una traccia di argomenti da affrontare nel corso dell'intervista senza però dover seguire un ordine di presentazione rigido. L'ordine di presentazione delle domande varia in relazione all'andamento dell'intervista, cioè in funzione delle risposte ricevute. In questo caso l'intervistatore è obbligato a rivolgere un certo numero di domande specifiche, ma può, se lo ritiene necessario, rivolgere altre domande per ottenere chiarimenti. Le domande-guida vengono preparate per essere sicuri che le stesse informazioni su argomenti centrali vengano raccolte su soggetti diversi senza che vi siano distorsioni. Questo modo di condurre l'intervista concede ampia libertà sia dell'intervistatore (nell'ordine delle domande e nel modo di porre le domande sempre all'interno di una traccia) sia dell'intervistato, garantendo che siano discussi tutti i temi e che siano raccolte tutte le informazioni necessarie⁹⁸».

L'intervista, dunque, si connota come uno scambio verbale asimmetrico fra due o più persone, intervistatore e intervistato, con ruoli e compiti diversi, stabiliti e definiti con lo scopo di raccogliere informazioni, idee e opinioni su un dato tema.

Diversamente da una conversazione di tipo occasionale – dove gli interlocutori non organizzano preventivamente l'oggetto della discussione – l'intervista è utilizzata per raccogliere informazioni su un determinato argomento, stabilendo in maniera precisa i ruoli degli attori in gioco.

Ovviamente, esistono varie tipologie di interviste che sono classificate in base alla loro struttura. La scelta della tipologia da adoperare dipende da una serie di fattori:

- la fase della ricerca;
- i dati che si vogliono raccogliere;
- il tempo a disposizione;

⁹⁸ Ivi, p. 202.

- il numero dei partecipanti all'intervista;
- il numero di intervistatori con competenza ed esperienza;
- la facilità nel codificare;
- l'analisi e l'interpretazione dei dati e delle informazioni raccolte.

Nel caso specifico del presente lavoro di ricerca, si è preferito utilizzare, come già detto, l'intervista semi-strutturata per lasciare ai soggetti intervistati maggiore libertà di espressione e condivisione delle proprie esperienze e opinioni.

Certo, occorre ricordare anche gli svantaggi di tale strumento come, per esempio, il tempo necessario per la raccolta dei dati e l'addestramento degli intervistatori, l'analisi e l'interpretazione dei dati stessi, ovvero saper leggere in maniera oggettiva e univoca le informazioni raccolte.

4.5 Il campione

Il presente lavoro di ricerca ha visto protagonisti diversi *stakeholder* presenti nel territorio dei Monti Dauni. Partendo dal presupposto dell'impossibilità di allargare l'indagine a tutti i casi che costituiscono la popolazione o l'universo in esame, è stato indispensabile determinare e selezionare un campione il più possibile rappresentativo dell'intera comunità. La strategia di campionamento adoperato è stata quella non probabilistica per convenienza.

Nello specifico, un primo campione di riferimento è stato individuato nella scuola secondaria di secondo grado dell'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino – in provincia di Foggia – che abbraccia, al suo interno, le scuole di Bovino, Deliceto, Troia e Accadia.

Sono presenti quattro indirizzi di studio: il liceo scientifico (presso Bovino e Accadia), l'istituto professionale dei servizi commerciali e l'istituto professionale dei servizi per la sanità e l'assistenza sociale (Deliceto e Bovino), l'istituto tecnico economico (Troia).

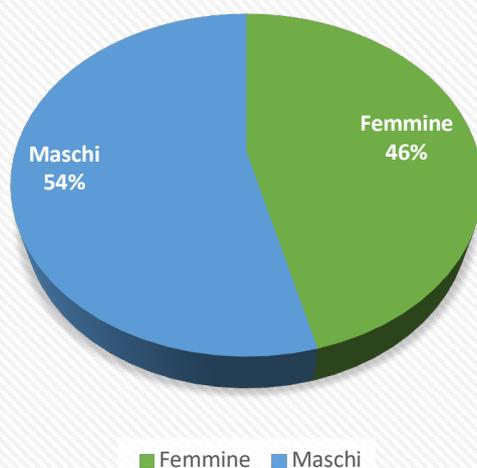
Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino: indirizzi di studio	
<i>Indirizzo</i>	<i>Sedi</i>
Liceo scientifico	Bovino - Accadia
Istituto professionale dei servizi commerciali	Deliceto - Bovino
Istituto professionale dei servizi per la sanità e l'assistenza sociale	Deliceto - Bovino
Istituto tecnico economico	Troia

Nella tabella successiva, si riporta il numero totale degli studenti e delle studentesse iscritti all'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino (appendice, allegato 3).

Studentesse	108
Studenti	129
Totale	237

Come si evince dall'osservazione della tabella, la componente maschile degli iscritti è leggermente maggiore di quella femminile che, in termini percentuali, si attesta al 54,4%.

Iscritti Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino



Gli alunni e le alunne sono così divisi tra le classi del biennio e del triennio (il riferimento è sempre generale al numero totale degli iscritti all'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino senza differenziazione tra gli indirizzi di studio e i comuni ospitanti):

Biennio	7 classi
Triennio	11 classi

Un secondo campione di riferimento è rappresentato dal CPIA – Centro provinciale per l'istruzione degli adulti – di Bovino che conta 13 iscritti per il corso di “alfabetizzazione linguistica” (di cui 5 donne – 8 uomini) e 15 iscritti per il corso denominato “primo periodo didattico” (con 8 donne – 7 uomini).

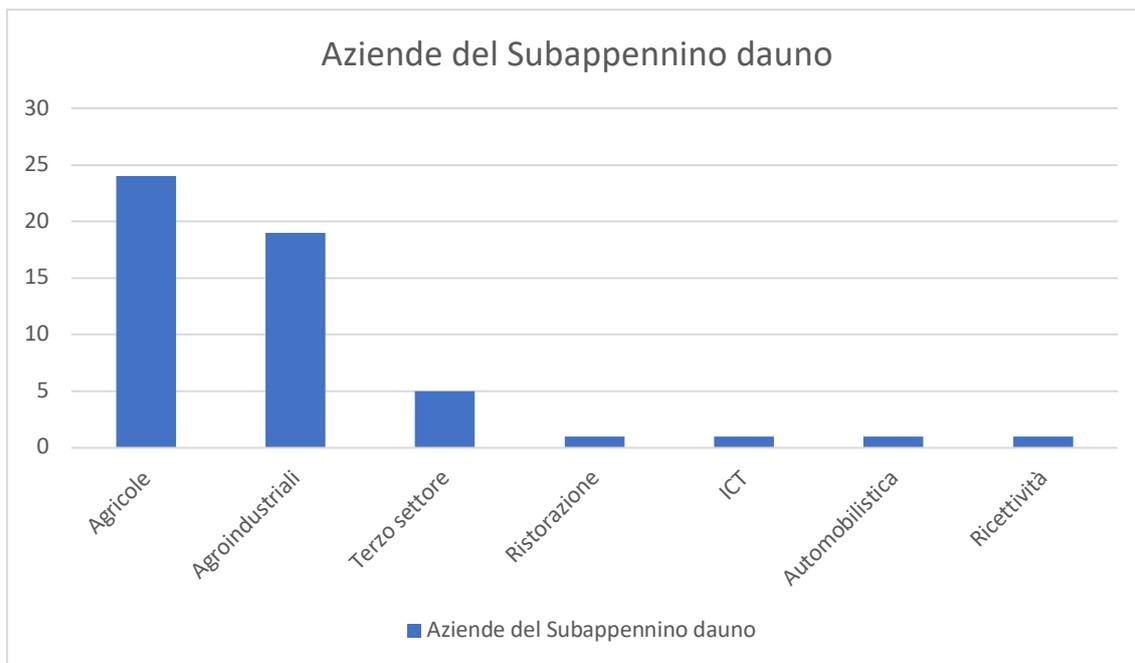
L'età media degli iscritti è di 30/35 anni, tutti di origine straniera (appendice, allegato 4).

CPIA: iscritti corso di “alfabetizzazione linguistica”	
Donne	5
Uomini	8
Totale	13

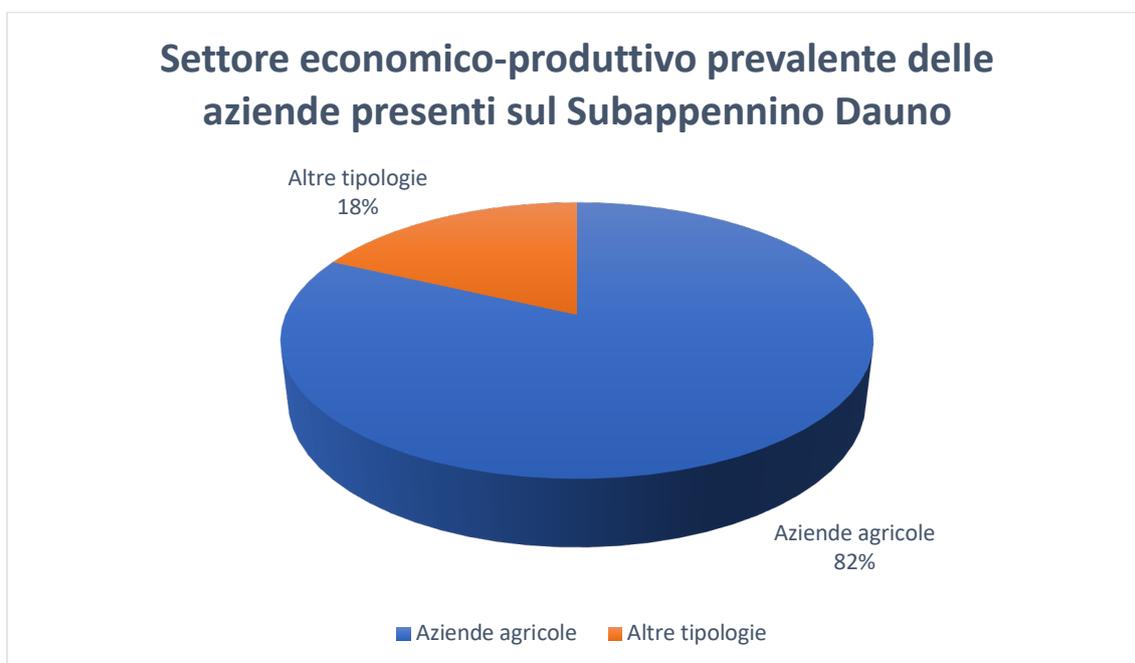
CPIA: iscritti corso “primo periodo didattico”	
Donne	8
Uomini	7
Totale	15

Un ultimo campione di riferimento preso in analisi, afferente agli stakeholder presenti nel territorio del Subappennino Dauno, sono le aziende locali. Si tratta, per lo più, di micro, piccole e medie imprese tutte a carattere e gestione familiare.

Nella zona oggetto di indagine se ne contano 52 ripartite, principalmente, nei seguenti settori economico-produttivi: 4 aziende di varia tipologia (ristorazione, *ICT*, automobilistica, ricettività), 19 imprese dell’agroindustria, 24 aziende agricole e, infine, 5 inerenti il Terzo settore.



Come si evince, 43 aziende su 52 sono imprese a carattere agricolo che, in termini di percentuale, si traduce nell' 82,7%. Un dato molto significativo che mette in luce l'animo profondo di questo territorio ancora dedito e radicato alla terra (appendice, allegato 5).



4.6 Caratteristiche principali del Subappennino Dauno

Centro focale del presente lavoro di ricerca è il Subappennino Dauno con i suoi 30 comuni:

Accadia, Anzano di Puglia, Ascoli Satriano, Bovino, Candela, Castelluccio dei Sauri, Castelluccio Valmaggiore, Celle di San Vito, Deliceto, Faeto, Lucera, Monteleone di Puglia, Orsara di Puglia, Panni, Rocchetta Sant'Antonio, Sant'Agata di Puglia, Troia, Casalnuovo Monterotaro, Alberona, Biccari, Carlantino, Casavecchio di Puglia, Castelnuovo della Daunia, Celenza Valfortore, Motta Montecorvino, Pietramontecorvino, Roseto Valfortore, San Marco la Catola, Volturara Appula e Volturino.



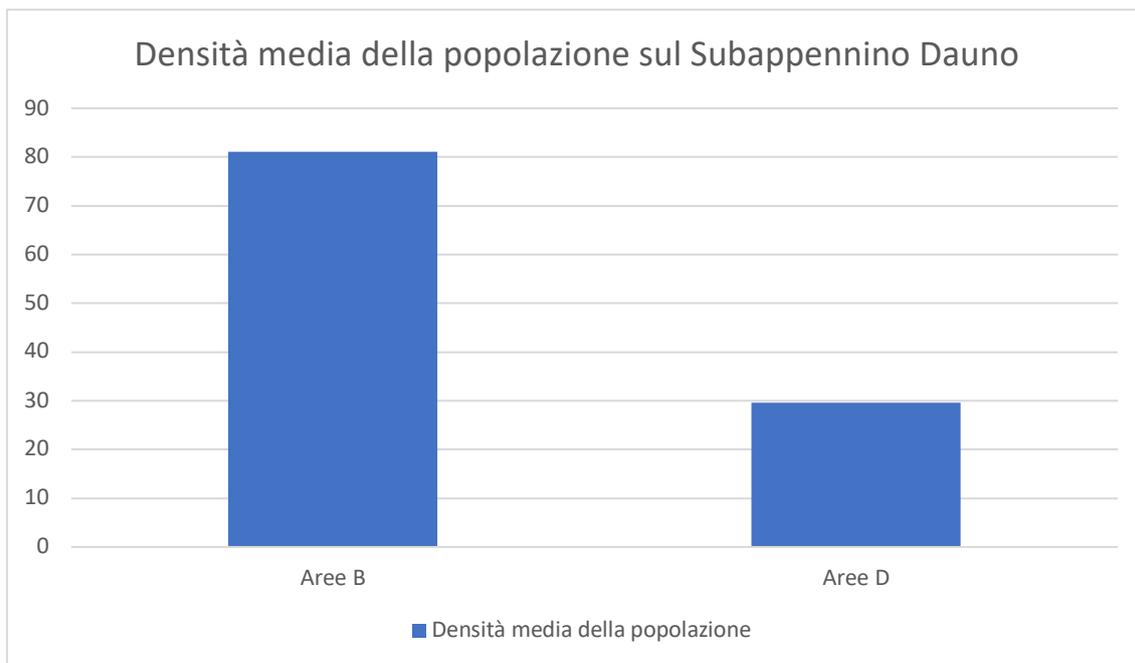


Il territorio dei Monti Dauni, decantato anche da importanti poeti come Giuseppe Ungaretti (si veda l'ampia citazione ad inizio del presente capitolo), si sviluppa per 2.286,56 kmq alle pendici dell'Appennino in Provincia di Foggia, all'estremità nord-occidentale della Puglia e ai confini con il Molise, la Campania e la Basilicata.

È un territorio collinare contraddistinto da piccoli borghi contigui, oltre al comune di Lucera più esteso per popolazione. L'intera area ha una spiccata caratteristica di ruralità e di isolamento territoriale, essendo un'area montuosa e di alta collina: solo il 23% dell'estensione del territorio è pianura, mentre il 68% è collina interna e l'9% è montagna interna.

Sotto il profilo geo-morfologico è molto impervia e accidentata, non permettendo facili collegamenti interni. Si distingue, ulteriormente, per la marginalità economico/produttiva, e per gli assetti demografici, con comuni di piccola dimensione e bassa densità demografica, oltre che per la forte tendenza allo spopolamento e all'invecchiamento della popolazione.

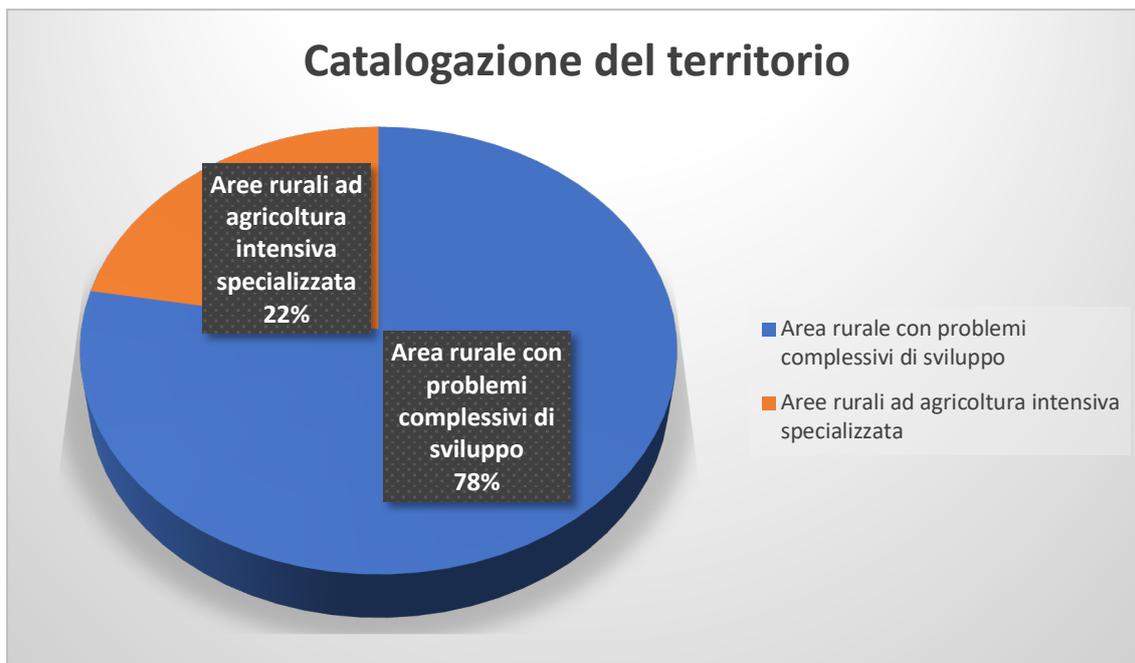
L'assetto istituzionale locale abbraccia 30 Comuni, la densità media di popolazione è di 29,57 abitanti/kmq nelle aree D – che comprendono le parti di territorio predestinate all'insediamento di impianti industriali – e di 81,10 abitanti/kmq nelle aree B – che comprendono parti di territorio totalmente o parzialmente edificate.



Fonte: GAL Meridaunia

Un territorio molto “diradato” per popolazione se si esamina la media regionale di 209,26 abitanti/kmq.

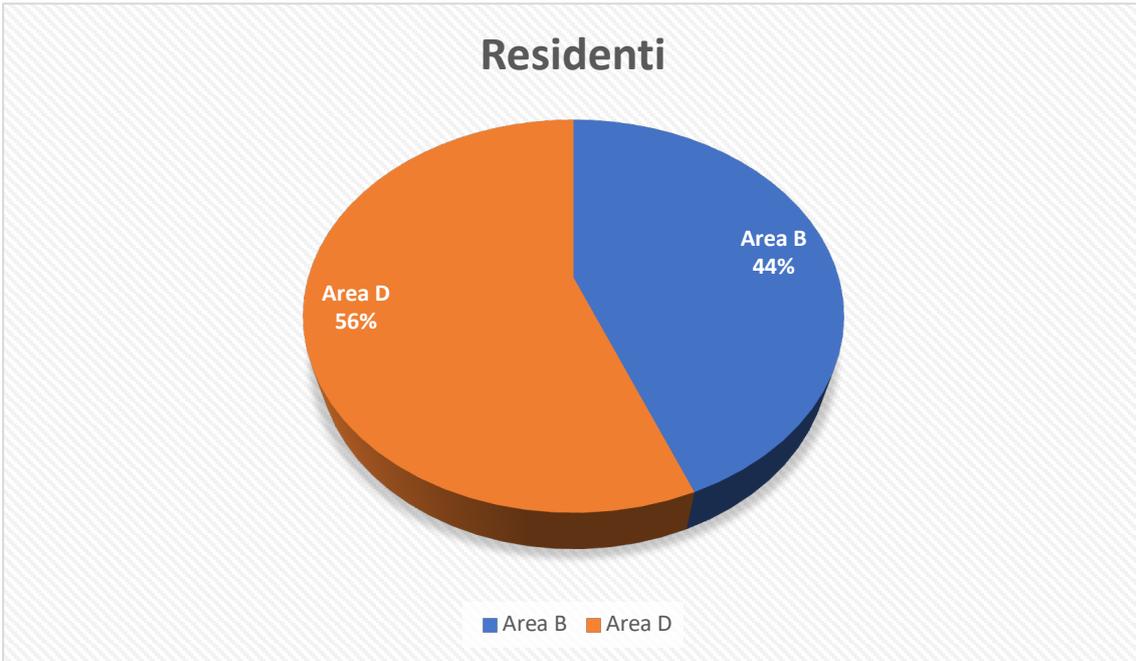
Il territorio è catalogato primariamente come “area rurale con problemi complessivi di sviluppo” (aree D) per una superficie di 1778,52 kmq pari al 77,79% del totale dell’area ad eccezione del territorio dei Comuni di Troia e Lucera “aree rurali ad agricoltura intensiva specializzata” (area B), per una superficie pari a 508,04 kmq e 22,21% dell’area, quindi coerente con le delimitazioni.



Fonte: GAL Meridaunia

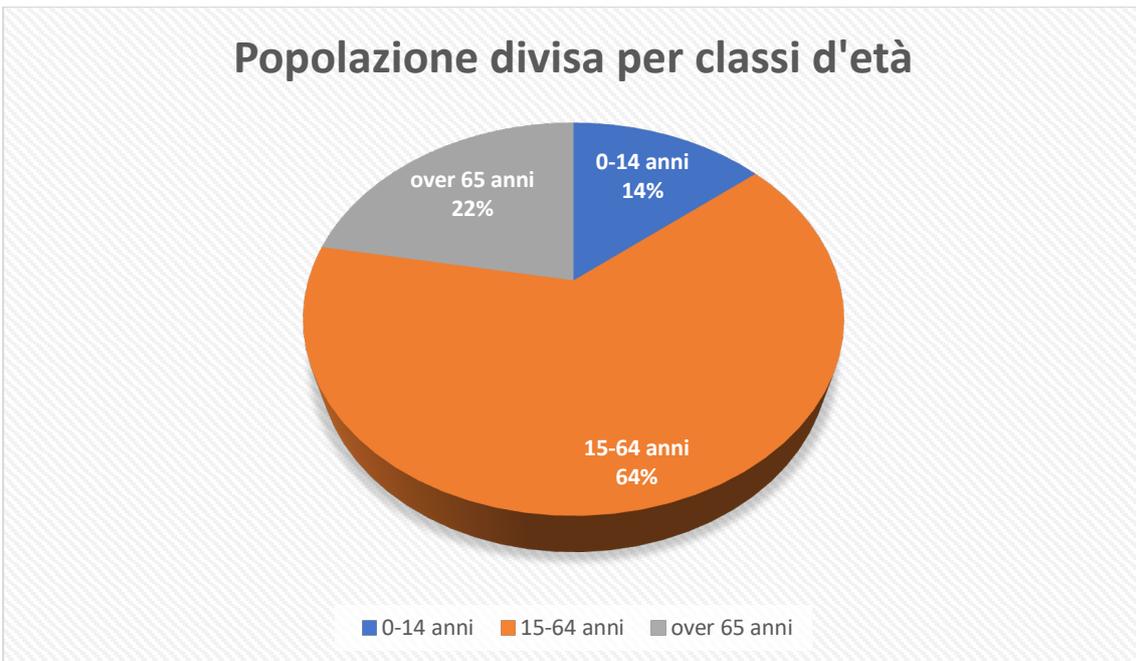
Nell'area risiedono 93.806 abitanti di cui 52.600 abitanti pari al 56.07% della popolazione nell'area D, e 41.206 abitanti pari al 43.93% della popolazione complessiva nell'area B, valori ampiamente inferiori alla media regionale e del Mezzogiorno.

Abitanti area D	52600
Abitanti area B	41206
Totale abitanti	93806



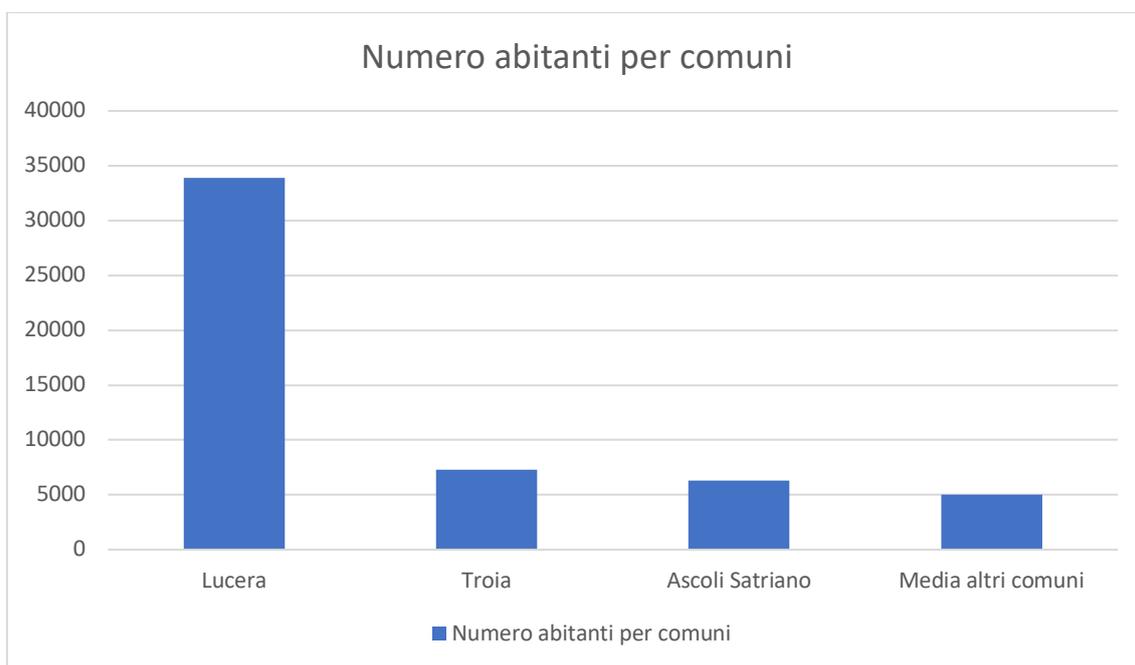
Fonte: GAL Meridaunia

L'analisi della popolazione per classi di età mette in luce come il 63,66% ha un'età compresa tra i 15 e i 64 anni, circa il 14% rientri nella classe 0-14 anni e circa il 22% abbia più di 65 anni di età.



Fonte: GAL Meridaunia

Il profilo orografico dell'area dei Monti Dauni e le difficoltà di collegamento si riflettono sull'estensione demografica dei comuni. Questi, tranne alcune manifeste eccezioni collocate in pianura o a ridosso di essa – Lucera con 33.898 abitanti, Troia con 7308 abitanti e Ascoli Satriano che conta 6318 abitanti – non superano la soglia dei 5.000 abitanti.

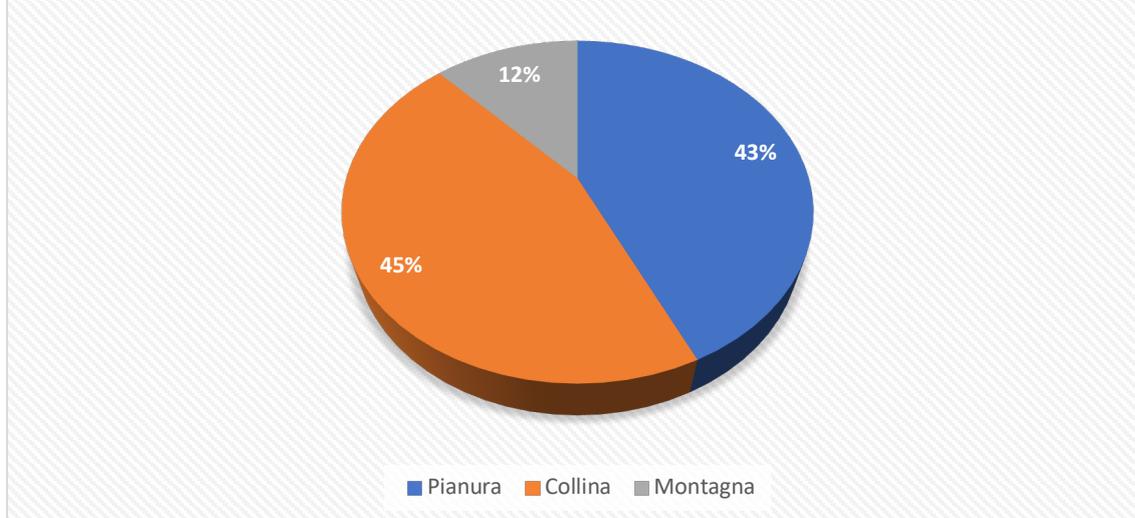


Fonte: GAL Meridaunia

La popolazione dell'area tende a concentrarsi sostanzialmente nella parte pianeggiante del territorio, tenuto conto che circa il 43% risiede nei comuni appartenenti al Tavoliere.

Per contro, soltanto il 12,1% risiede nella zona più montuosa e interna. La restante parte, circa il 45%, abita nella zona collinare.

Concentrazione della popolazione nelle varie zone del territorio



Fonte: GAL Meridaunia

«Significativi appaiono i dati relativi alla variazione della popolazione negli ultimi diciotto anni e ai movimenti naturali e migratori. Infatti, da essi emerge chiaramente come tutto il territorio dell'Area dei Monti Dauni costituisce un'area di declino demografico e di esodo. Va, comunque, sottolineato che il declino è ridotto rispetto ai dati previsionali. Con riferimento al saldo naturale, si constata che tutti i comuni nel 2015 presentano un saldo ampiamente negativo con una tendenza prossima alla crescita zero, con valori maggiori nei comuni montani oppure delle aree più interne e distanti dal capoluogo e specificamente, di quei comuni posti lungo il tracciato più tortuoso e malagevole della SS 17, che unisce Foggia a Campobasso. Essi rappresentano anche l'area di maggiore esodo con tassi di emigrazione molto consistenti. La principale causa di questo persistente calo demografico, in particolare dei saldi naturali negativi rilevati, è da attribuire primariamente all'elevato grado di invecchiamento della popolazione. Infatti, nell'Area dei Monti Dauni, la quota degli anziani sul totale dei residenti si attesta oltre il 22%. Specificamente, la zona che maggiormente fa rilevare la più consistente incidenza di popolazione anziana è quella più interna, posta al confine con la provincia di Campobasso e quella di Benevento, comunque quella che si espande tra il comune di Lucera e Campobasso, lungo il tragitto della SS 17. Infatti, analizzando i dati a livello di circoscrizione comunale si verifica che nel Comune di Volturara Appula la quota di

anziani è 42% rispetto alla popolazione residente e in quelli di Motta Montecorvino, Celle di San Vito e Panni tocca rispettivamente il 36%, il 35% e il 35%, ossia oltre il terzo degli abitanti. Per contro, sono davvero pochi i comuni che presentano percentuali inferiori al 20% posti in pianura oppure in prossimità di essa. In generale la quota di ultrasessantacinquenni risulta la più elevata tra i compartimenti geografici della provincia e superiore al dato regionale. In modo inversamente proporzionale rispetto alla popolazione anziana, propende a distribuirsi quella più giovane.

In sintesi, l'Area dei Monti Dauni si connota per assetti demografici caratterizzati da comuni di piccola dimensione; bassa densità demografica, 1/3 della popolazione dell'area si concentra in un solo comune (Lucera) e quasi la metà nei tre comuni più popolosi (Lucera, Troia e Ascoli Satriano), comuni più grandi che garantiscono almeno un livello e uno standard di servizi tali per il soddisfacimento delle esigenze minime proposte dai modelli di vita "moderni"; notevole invecchiamento della popolazione, dovuto alla persistente continuità dei flussi emigratori che interessano le fasce attive. Pertanto, dall'analisi di contesto del territorio emerge che:

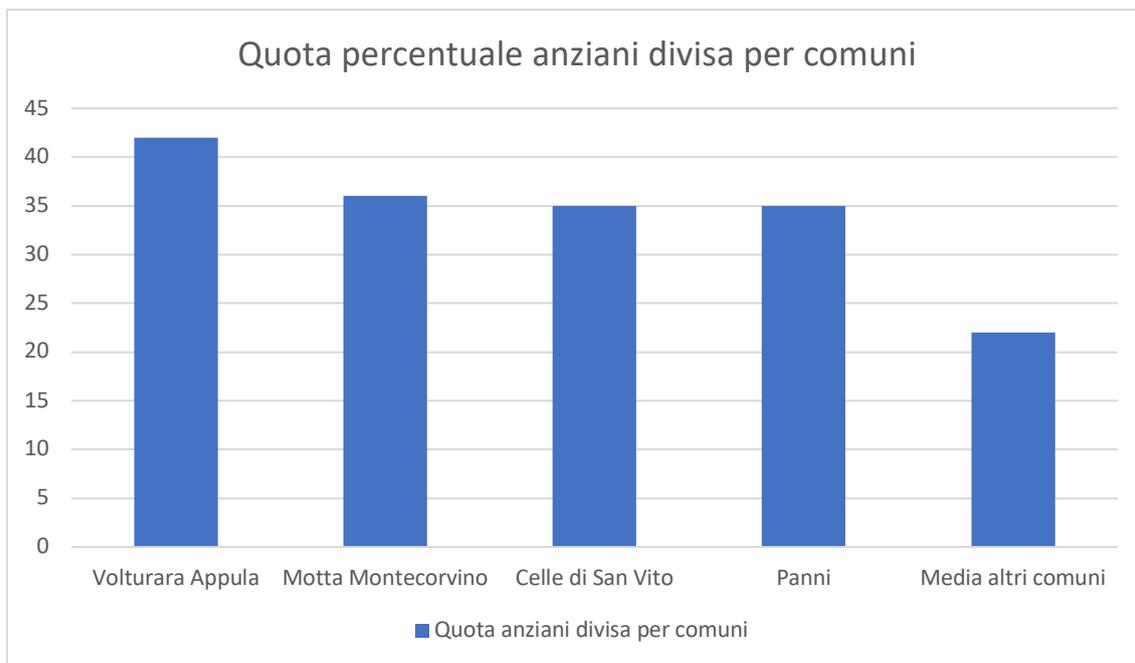
- l'area, caratterizzata da una bassissima densità demografica e da un altrettanto bassa densità di unità di lavoro nonché da difficili collegamenti interni, si presenta come un territorio molto "diradato", in cui è spesso difficile che la classe attiva possa innescare quel meccanismo di condivisione informale di informazioni che permette di conoscere e mettere in rete le eccellenze, di condividere una strategia di crescita, di fare sistema;
- la percentuale di anziani fra la popolazione è molto elevata (specie nei comuni più interni dove fa registrare punte superiori al 40%). Questo dato "droga" il PIL pro-capite dell'area, che risulta inferiore (ma non di troppi punti) alla media provinciale. Tuttavia non è un PIL composto prevalentemente da settori produttivi, ma da entrate pensionistiche degli anziani;
- terminate le scuole superiori, i giovani abbandonano l'area per gli studi universitari e difficilmente vi fanno ritorno; chi rimane, spesso svolge piccoli lavori in nero, senza tramutarli in attività imprenditoriali, potendo contare sulla presenza, nel nucleo familiare, di anziani che contribuiscono con il loro reddito al benessere della famiglia;

- la percentuale degli anziani è inoltre molto elevata anche nella conduzione delle aziende agricole che, pur costituendo la gran parte del tessuto produttivo dell'area, generano poca occupazione sul territorio, non diversificano le produzioni puntando prevalentemente sui cereali, ed in generale sono poco propensi all'innovazione; per tali motivi si collocano in classi di dimensione economica basse o molto basse;
- le persone in età attiva, spesso per mancanza di fiducia verso le istituzioni e senso di scoraggiamento, tendono a non iscriversi nei centri per l'impiego né a cercare informazioni sulle opportunità offerte a vario titolo dal PSR, dal PAL e da altri strumenti finanziari;
- gli imprenditori, ma anche le istituzioni del territorio, tendono a non fare rete e a fare investimenti remunerativi nel breve/brevissimo termine piuttosto che scelte strategiche»⁹⁹.



Fonte: GAL Meridaunia

⁹⁹ Strategia di Sviluppo Locale “Monti Dauni” – GAL Meridaunia

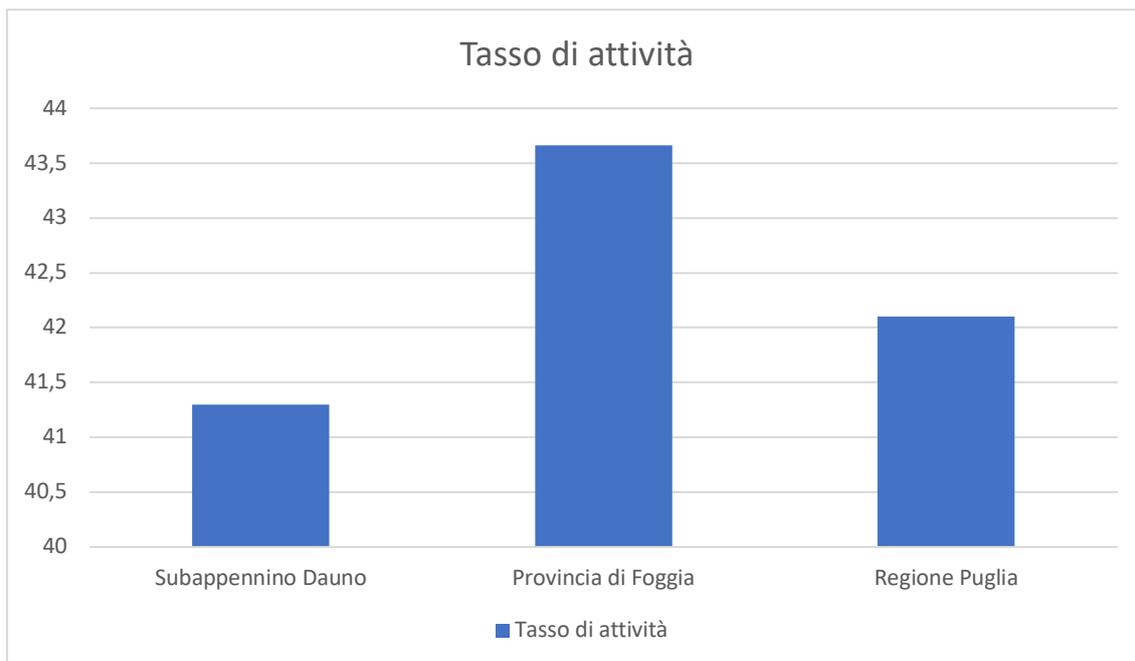


Fonte: GAL Meridaunia

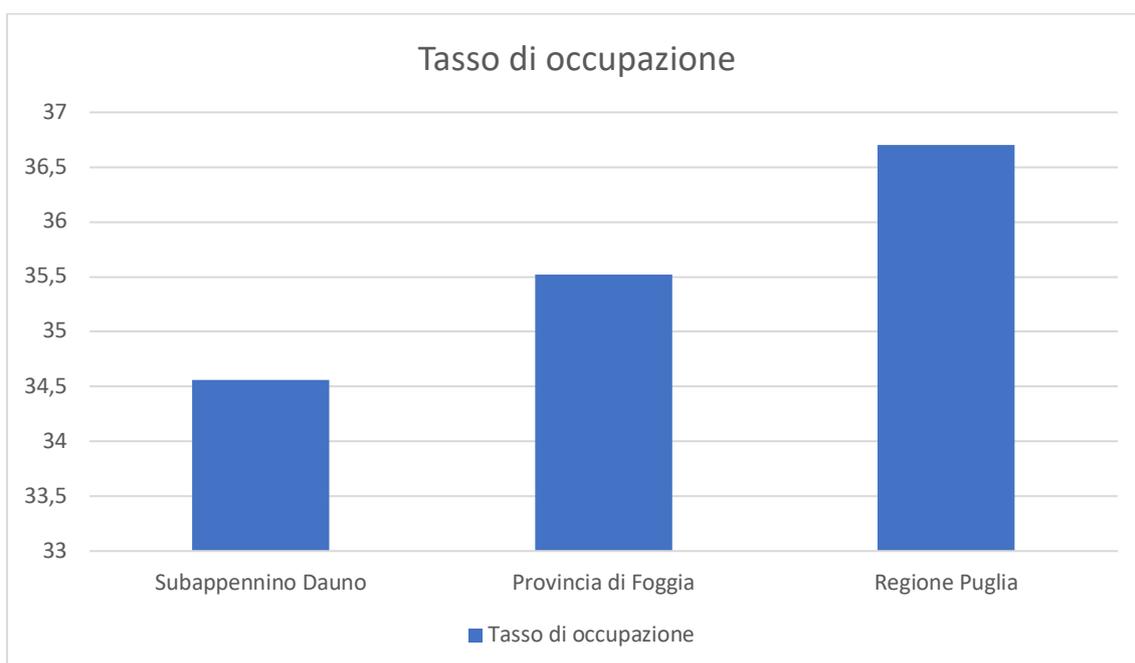
Le cause del crescente declino demografico e dei divari interni appaiono ancor più evidenti dall'analisi degli assetti economici e dei livelli occupazionali dell'area. Tutti i parametri economici mettono in luce l'esistenza di un tessuto produttivo debole.

Sotto il profilo dei tassi di attività e dei livelli occupazionali, l'Area dei Monti Dauni appare contraddistinta da un livello piuttosto contenuto dell'occupazione e da una scarsa consistenza della forza lavoro, pur risultando i tassi di attività e di occupazione sostanzialmente in linea con quelli provinciali (rispettivamente 41,3% e 34,56% in confronto al 43,66% e 35,52% della provincia).

Infatti, essi fanno registrare livelli alquanto bassi di quelli medi regionali (rispettivamente 42,1% e 36,7%), già più contenuti rispetto alla media nazionale.



Fonte: GAL Meridaunia



Fonte: GAL Meridaunia

I livelli dei tassi di disoccupazione, eccessivamente alti o molto contenuti, mettono in evidenza un movimento emigratorio in atto. I soggetti in età occupazionale sono pochi; i giovani per un “effetto di scoraggiamento”, non si iscrivono più ai centri per l’impiego

verso i quali non nutrono fiducia, tendono ad aumentare il proprio livello di scolarizzazione e a trasferirsi direttamente altrove per mancanza di opportunità lavorative.

4.7 Gli stakeholder del progetto: scuola, CPIA e aziende

Come indicato nei precedenti paragrafi, il presente progetto di ricerca prende in riferimento alcuni *stakeholder* del territorio che sono protagonisti nell'ambito della formazione e dell'imprenditorialità di quest'area interna marginalizzata del Subappennino Dauno.

Un primo attore del territorio in esame è l'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino che, dal 2019, riunisce sotto un unico apparato burocratico-dirigenziale gli istituti secondari di secondo grado di ben quattro paesi dei Monti Dauni: Bovino, Deliceto, Accadia e Troia.

L'accorpamento di più istituti è, ormai, una prassi consolidata nel nostro Paese che viene utilizzata per sopperire, principalmente, le carenze di organico, sia dell'amministrazione sia del corpo docente, e per effetto del processo di denatalità in corso ormai da anni in tutta Italia.

Come si evince nella scarna intervista, riportata in appendice – allegato 3, concessa dal dirigente scolastico dell'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino, l'offerta formativa è ampia e variegata: infatti, gli oltre duecento studenti iscritti possono scegliere di frequentare il liceo scientifico, l'istituto tecnico – che si articola in diverse varianti – e l'istituto professionale.

Osservando le singole proposte formative riportate nei diversi PTOF – Piano triennale dell'offerta formativa – si evince la volontà di calare, il più possibile nella dimensione territoriale, gli insegnamenti erogati agli studenti. Questo, ovviamente, non basta a formare figure professionali competenti e preparate per le aziende del territorio soprattutto, perché, manca la formazione continua.

In tal modo si crea, inevitabilmente quel *gap* – *mismatch* – tra il mondo della formazione e il mondo del lavoro.

Purtroppo, per volontà del dirigente scolastico dell'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino¹⁰⁰, non è stato possibile approfondire ulteriormente la ricerca indagando il punto di vista, prezioso, degli studenti.

Questo elemento è sintomatico di una precisa difficoltà dell'intero territorio a fare rete e ad operare in sinergia per il bene comune dell'intera collettività.

L'unico elemento di novità, che emerge nell'intervista, è l'apertura di un corso serale per operatori socio-sanitari indirizzato a giovanissimi over16 e finalizzato per il recupero dell'abbandono scolastico.

Questo percorso, avviato nel 2021, ha visto la partecipazione di 55 studenti, di cui 43 femmine e 12 maschi, tutti disoccupati.

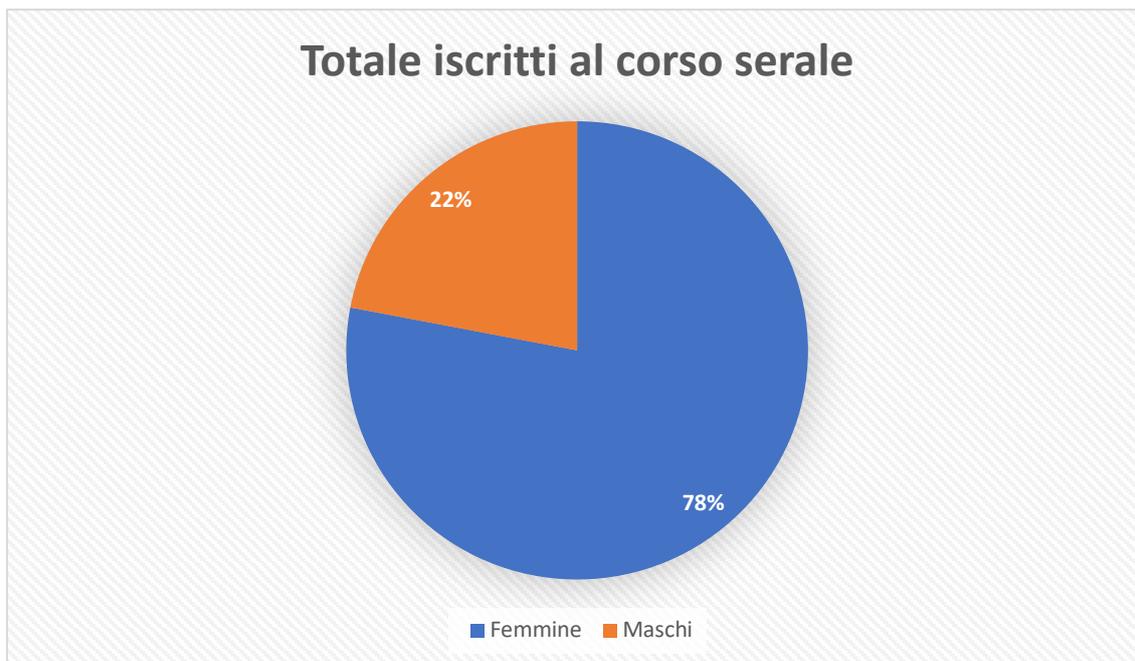
Femmine	43
Maschi	12
Totale iscritti	55

Dalla tabella si può osservare la maggiore componente femminile rispetto a quella maschile che, in termini percentuali, si attesta sul 78,2%.

¹⁰⁰ La volontà del dirigente scolastico è stata certificata attraverso una pec giunta allo scrivente questo progetto di tesi, in data 30/07/2021:

«Gentilissimo sig. Palmieri,
Sono il Dirigente Scolastico. Riguardo l'intervista proposta, da una disamina delle domande, emerge una richiesta di informazioni particolarmente dettagliata, per cui si ritiene non aderire al monitoraggio.

Scusandomi per il disagio, la saluto cordialmente».



Un altro *stakeholder* coinvolto nel presente lavoro di ricerca è il CPIA (Centro provinciale per l'istruzione degli adulti) di Foggia – sede di Bovino.

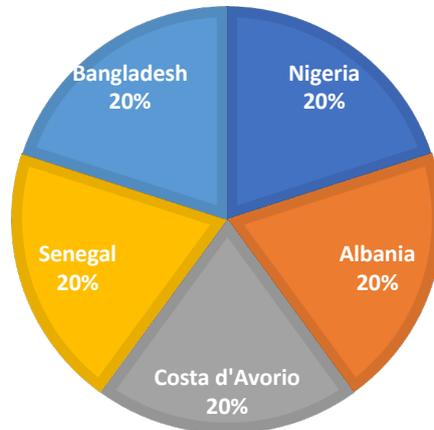
Il dato che emerge, dall'intervista rilasciata dal responsabile – in appendice, allegato 4 – è che si tratta di una prima esperienza, nata solo nel 2020. Bovino, attualmente, è l'unica sede operativa presente sui Monti Dauni anche se, man mano, stanno sviluppandosi altre progettualità in tal senso.

Come evidenziato nell'intervista, sono partiti due corsi: uno di alfabetizzazione indirizzato agli stranieri residenti in Italia, l'altro corrispondente al primo ciclo di istruzione del sistema scolastico italiano.

L'età media degli iscritti è intorno ai 30-35 anni e la provenienza è eterogenea: Nigeria, Albania, Costa d'Avorio, Senegal e Bangladesh.

PROVENIENZA DEGLI ISCRITTI AI CORSI EROGATI DAL CPIA DI BOVINO

■ Nigeria ■ Albania ■ Costa d'Avorio ■ Senegal ■ Bangladesh



Tutti gli iscritti risultano disoccupati o lavoratori stagionali. Il grado di istruzione di partenza, per la maggior parte, è di livello elementare, anche se alcuni risultano non scolarizzati.

Da segnalare la presenza, a Monteleone di Puglia, di una comunità per minori stranieri non accompagnati.

Dunque, dall'esperienza raccolta, emerge un quadro estremamente sintetico che disegna i tratti di un territorio che non vive l'accoglienza degli immigrati stranieri come un'emergenza sociale su cui operare per favorire l'integrazione.

Un ultimo *stakeholder* di riferimento per il presente lavoro di ricerca sono le aziende locali presenti nella realtà territoriale dei Monti Dauni.

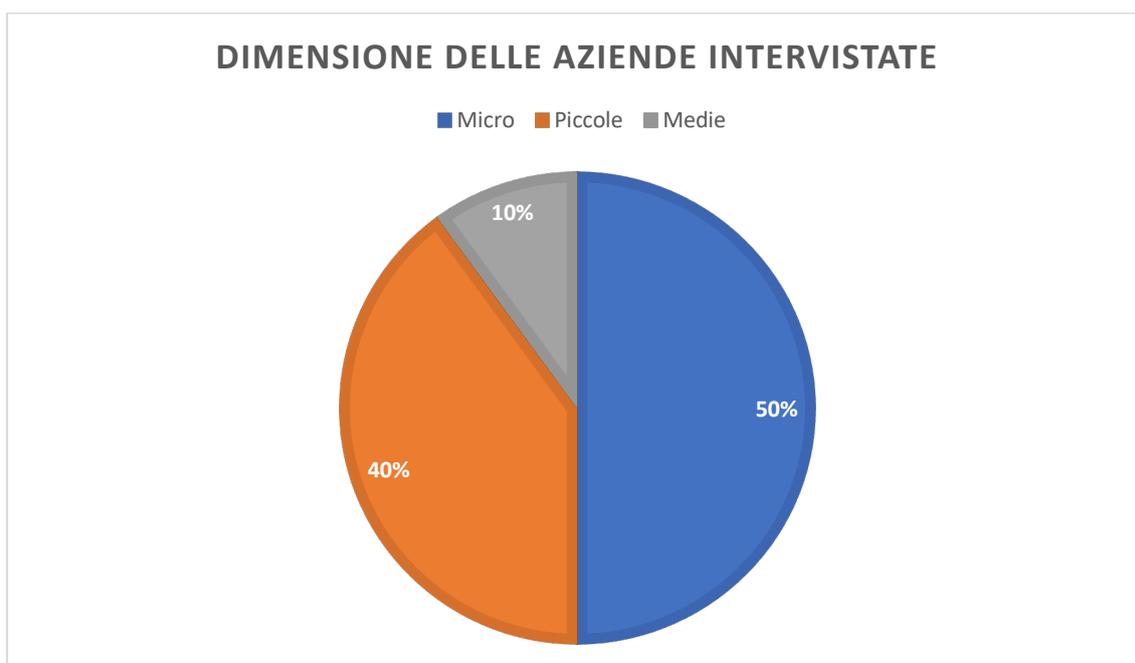
Nella zona oggetto di indagine se ne contano 52 ripartite, principalmente, nei seguenti settori economico-produttivi: 4 aziende di varia tipologia (ristorazione, ICT, automobilistica, ricettività), 19 imprese dell'agroindustria, 24 aziende agricole e, infine, 5 inerenti il Terzo settore.

Come si evince, ben 43 aziende su 52 si occupano del settore agricolo e la gestione è, principalmente, a carattere familiare. Tutte le imprese presenti sul territorio sono di dimensione micro, piccole o medie e, il più delle volte, non sono competitive sul mercato nazionale ed internazionale.

A tutte le aziende è stata proposta l'intervista semi-strutturata presente in appendice – allegato 5 – ma solo 10 su 52 hanno accettato questa richiesta facendo, però, istanza di rimanere anonime.

Questo è un primo dato su cui riflettere perché mette in luce, nuovamente, un territorio che ha difficoltà a fare rete, ad esprimersi e a mettersi in gioco. Sicuramente, può diventare un limite in termini di crescita socio-economica in quanto resta una visione chiusa e circoscritta della realtà.

Dalle poche risposte ottenute risulta che il 40% si classifica come una azienda di piccole dimensioni (con meno di 50 dipendenti), il 50% è una micro impresa (con meno di 10 dipendenti) e, solo, il restante 10% di medie dimensioni (con meno di 250 dipendenti).

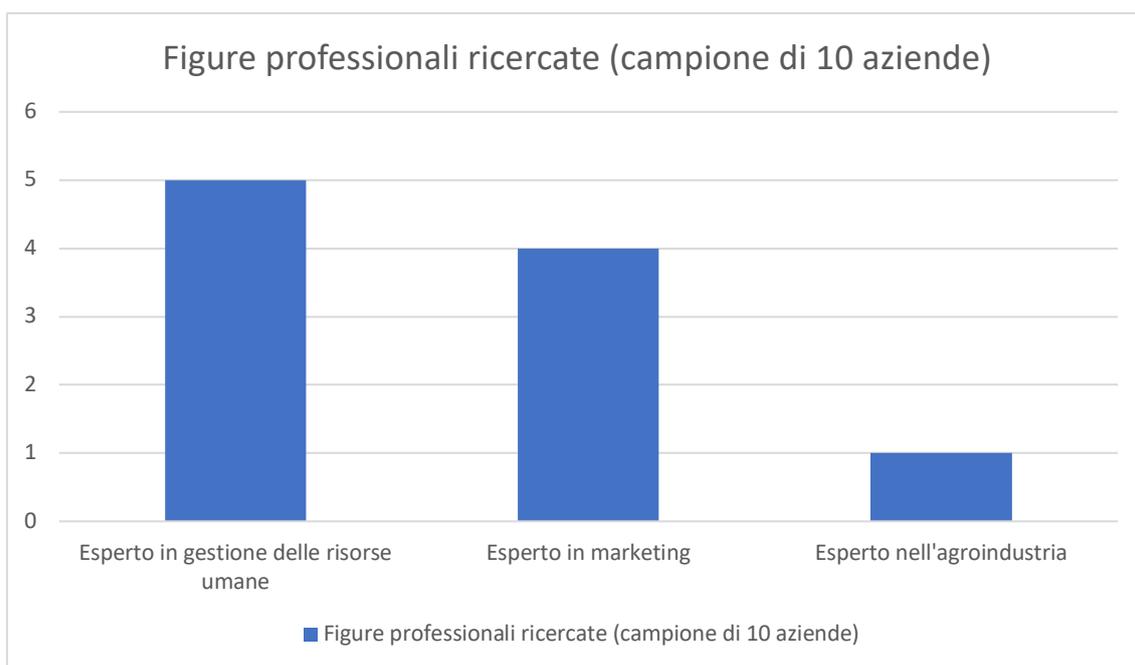


Si tratta di un primo dato interessante perché indica la portata del territorio e, contestualmente, la capacità di fare impresa. Inoltre, è significativo rispetto al tasso di occupazione/disoccupazione.

Proseguendo l'analisi delle risposte raccolte, emerge una certa inadeguatezza degli imprenditori locali a individuare eventuali figure professionali che portino valore

aggiunto all'impresa stessa e all'intero territorio. Infatti, a riguardo, nessuna delle dieci aziende ha, specificatamente, indicato una figura precisa.

Qualcuno ha accennato alla necessità di avere un esperto in gestione delle risorse umane (5 aziende su 10), altri hanno nominato la figura dell'esperto in *marketing* (4 aziende su 10) e solo uno ha espresso l'esigenza di avere un esperto nel campo dell'agroindustria (1 impresa su 10).



Infine, tutti ritengono necessarie ed urgenti attività di formazione iniziale e continua per provare a rilanciare e riqualificare gli sforzi e i sacrifici che, quotidianamente, compiono e portano avanti, ma anche per il benessere del territorio.

4.8 I punti di forza del territorio: il patrimonio culturale e le bellezze paesaggistiche

Al di là delle difficoltà segnalate occorre sottolineare come quest'area interna del Subappennino Dauno ha alcuni punti di forza da cui ripartire e sui quali investire in termini di risorse umane ed economiche, oltre che in progettualità innovative.

Il riferimento è all'inestimabile patrimonio culturale e paesaggistico che rende i Monti Dauni un museo a cielo aperto e una riserva naturale mozzafiato.

Rispetto al patrimonio culturale occorre segnalare alcuni elementi fondamentali:

«tutta la zona collinare è disseminata di resti archeologici di età preistorica e romana sia sparsi nelle campagne che concentrati in antichi insediamenti. A Lucera, “capitale” dauna, si trova l'Anfiteatro Romano – del I sec. a.C., restaurato nel 1932 – la più estesa testimonianza dell'impero romano in terra di Puglia e con molta probabilità del sud Italia. L'intera area di Ascoli Satriano è molto ricca di risorse, costituendo un vero e proprio attrattore per gli appassionati del settore. Nella cittadina sono fruibili e visitabili il Parco Archeologico dei Dauni; l'Area Monumentale del Serpente ed il Sito di Faragola: una successione di insediamenti abitativi che a partire dal IV secolo a.C. vedono il sovrapporsi di elementi dauni, romani di epoca repubblicana ed imperiale, e medievali. Ascoli merita una visita anche e soprattutto per i suoi grifoni del *trapezophoros* (sostegno per mensa rituale), un complesso di marmi pregiati provenienti da *Aphrodisias* di Caria nell'attuale Turchia, costituiscono l'evidenza dello splendore di quel popolo che giunse dall'Illiria nel nord della Puglia insediandovi e chiamandola Daunia. [...]

Le testimonianze più evidenti dell'epoca feudale sono numerosi castelli (oltre 15), torri di avvistamento e decine di palazzi nobiliari. Alcuni, decisamente importanti, come la Fortezza svevo-angioina di Lucera (con le imponenti torri del Re e della Regina) ed utilizzati come sedi di musei o istituzioni (come quello di Bovino, sede del Museo Diocesano), altri ancora invece, totalmente abbandonati (come quello di Dragonara a Casalnuovo Monterotaro).

In tutta l'area si registra un elevato numero di chiese e santuari ricchi di testimonianze storico-artistico-architettoniche di notevole interesse. In effetti nell'area la presenza del potere papale è sempre stata molto forte. La diocesi di Lucera-Troia e l'Arcidiocesi di Foggia-Bovino sono tutt'ora tra le più importanti dell'Italia meridionale. Si contano circa 150 chiese, alcune rurali, 3 cattedrali. Almeno una decina i conventi ed altrettanti i santuari. Al potere religioso vanno ricondotti i principali oggetti d'arte: statue lignee, crocifissi, paramenti, tele, pergamene medievali e calici visibili nei Musei diocesani. Degno di nota il Museo del Tesoro della Cattedrale di Troia, dove tra i reperti conservati vi sono 3 Exultet: rotoli illustrati in pergamena, realizzati attorno all'anno mille di cui si ha notizia di soli 32 al mondo.

Sono molti gli eventi legati a tradizioni religiose e ai prodotti tipici. [...]

Attraversa inoltre i Monti Dauni, la Via Francigena: un fascio di percorsi che da Canterbury portano a Roma, per poi proseguire in direzione di Gerusalemme. Oggi le Vie Francigene entrano dunque in Puglia attraversando i territori di Faeto, Celle San Vito e Castelluccio Valmaggiore, guardando Orsara di Puglia e raggiungendo Troia e Lucera. Va inoltre segnalata l'opportunità di valorizzare i luoghi di San Pio sui Monti Dauni, tracciando un cammino religioso. Infatti il Santo di Pietrelcina, prima di arrivare a San Giovanni Rotondo, ha dimorato nel Convento dei Cappuccini di San Marco la Catola più di una volta: dal 1905 al 1906, al termine degli studi ginnasiali e nel 1918 (aprile-maggio) e proprio a San Marco incontrò P. Benedetto da S. Marco in Lamis che diventò suo direttore spirituale sino al 1922.

Fra i punti di forza va sottolineata la presenza di un impianto termale, situato a Castelnuovo della Daunia, che si caratterizza per la ricchezza di sorgenti: acque sulfuree dalle proprietà benefiche»¹⁰¹.

Invece, nel novero delle bellezze paesaggistiche, che rappresentano un ulteriore punto di forza del territorio in esame, occorre segnalare l'enorme patrimonio boschivo, infatti:

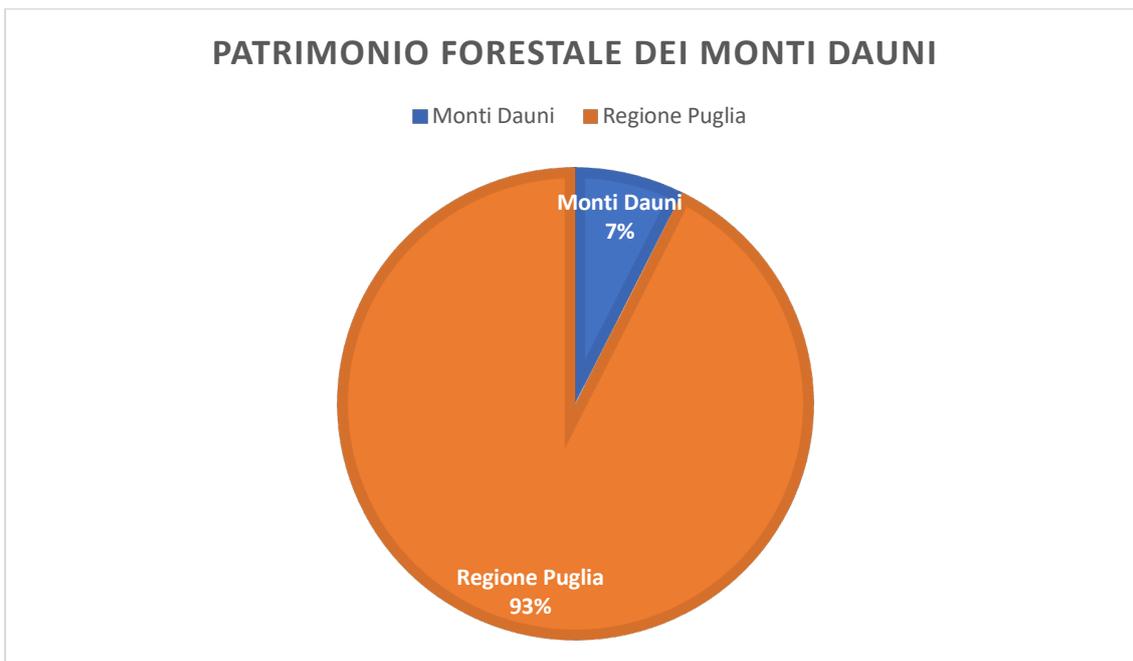
«la superficie forestale dei Monti Dauni è stimata in circa 13.372 kmq, ovvero il 7,4% della superficie forestale regionale. La forma culturale più diffusamente adottata risulta essere il ceduo matricinato, ma vi sono anche faggi, cerri, pioppi e querce, con alcuni esemplari secolari. Il prodotto principale che si ricava dalla utilizzazione dei boschi cedui è la legna da ardere.

La Regione Puglia ha inserito i Boschi dei Monti Dauni nell'elenco delle aree naturali protette, ai sensi della L.R. n.19/97. La diffusione territoriale del bosco rende questo elemento una componente essenziale del paesaggio, caratterizzata da formazioni complesse e stabili sotto il profilo ecosistemico, con elementi di pregio quali foreste a galleria di *Salix alba* e *Populus alba*, foreste di *Quercus ilex*, tutte specie ed habitat di interesse comunitario.

Vi sono inoltre superfici, spesso molto ridotte, popolate da varie specie di orchidee protette e da altre specie rare»¹⁰².

¹⁰¹ GAL MERIDAUNIA

¹⁰² Ibidem.



Fonte: GAL Meridaunia

Infine, degno di nota è l'inestimabile patrimonio eno-gastronomico locale che annovera tra i prodotti tipici: il lardo e il Prosciutto di Faeto, il maiale nero, la salsiccia dell'Appennino Dauno, la soppressata dell'Appennino Dauno, il caciocavallo podolico Dauno, il pane di Ascoli Satriano, il fagiolo dei Monti Dauni Meridionali, la mela limoncella dei Monti Dauni Meridionali, l'olio DOP Dauno.

Inoltre, ricordiamo l'olio extravergine di oliva e la salsiccia di maiale nero di Biccari, cacioricotta di Capra e delle pizze a "furne apierte" quale De. Co. – Denominazioni Comunali.

4.9 Ulteriori elementi di criticità del territorio: la carenza di infrastrutture e la criminalità organizzata

Nel gruppo delle criticità e difficoltà del territorio occorre far rientrare e considerare altri due elementi: la carenza di infrastrutture e il fenomeno della criminalità organizzata.

I Monti Dauni, per le peculiarità geomorfologiche, sono contraddistinti da un isolamento territoriale legato ad un sistema viario interno poco efficiente e flessibile, con strade tortuose e con fondo stradale, spesso, in cattivo stato a causa del dissesto idro-geologici che colpisce il territorio.

Particolarmente, sono complicati i movimenti fra i Comuni all'interno della stessa area, con tempi di percorrenza molto lunghi rispetto alle distanze da ricoprire.

L'area è solo sfiorata dalle attuali grandi arterie di comunicazione autostradali, attraverso i caselli autostradali che ne assicurano l'accessibilità: il casello di Candela sulla A16 e quello di Foggia sulla linea adriatica.

La stazione ferroviaria principale è quella di Foggia, sulla direttrice adriatica e di collegamento con Napoli. La distanza, invece, dai principali aeroporti di Bari e Napoli è di circa 150 km.

La raggiungibilità dell'area interna, attraverso il Trasporto Pubblico Locale, il trasporto interurbano e i collegamenti ferroviari è assolutamente mancante, situazione che non favorisce gli spostamenti verso i più grandi centri urbani esterni all'area – Lucera, San Severo e Foggia – dove sono forniti la maggior parte dei servizi essenziali.

Sono quasi inesistenti i collegamenti interni fra i Comuni, mentre i collegamenti verso Lucera e Foggia mostrano criticità legate alla insufficienza di coincidenze, di completamento delle diverse tipologie di trasporto e alla limitatezza delle corse e degli orari.

La stagionalità di molte tratte e l'assenza di una opportuna programmazione degli orari dei mezzi pubblici locali non sostiene le necessità di alcune fasce di popolazione, in primis lavoratori e studenti.

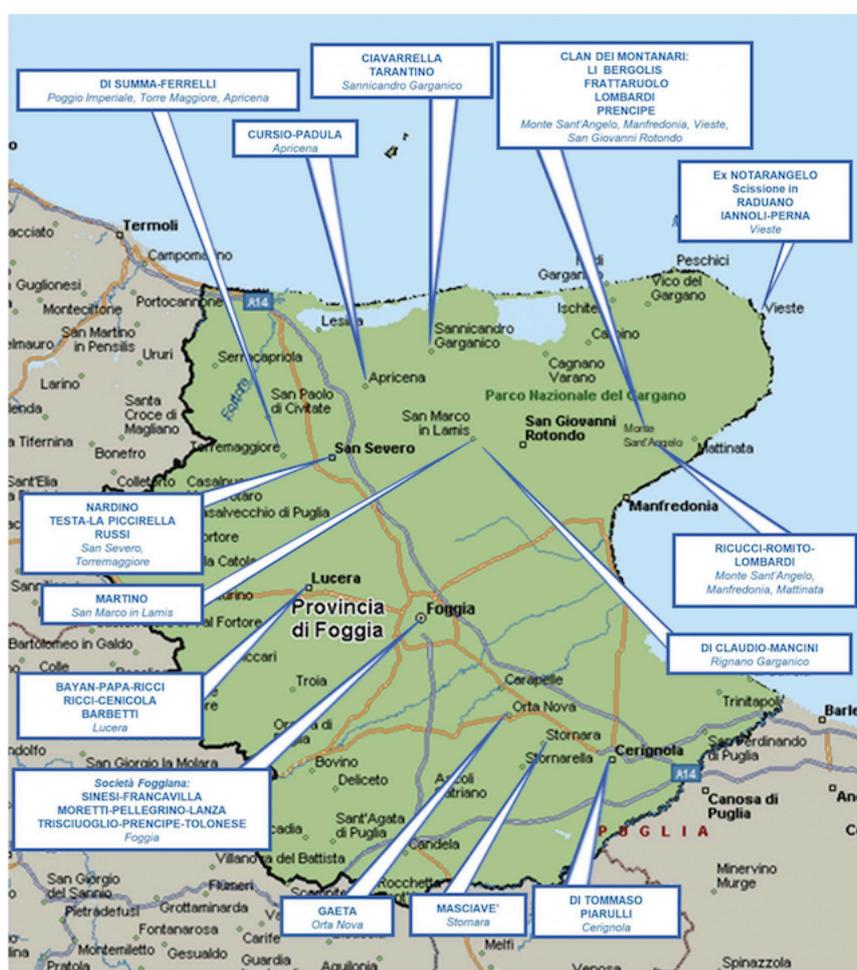
Questi ultimi denunciano la difficoltà, e in molti casi l'impossibilità, di aderire ad attività pomeridiane scolastiche ed extrascolastiche.

Inoltre, i Comuni dei Monti Dauni Settentrionali sono allacciati con Foggia non direttamente con il trasporto interurbano, ma per mezzo dell'unico snodo ferroviario interno all'area, la stazione di Lucera, che diviene, dunque, di strategica importanza nella mobilità interna all'area settentrionale.

La difficoltà dei trasporti è un elemento circolare che affluisce nei vari settori dell'economia e dei servizi: dalla difficoltà di accesso ai servizi socio-sanitari, alla complessità per arrivare presso le strutture scolastiche, tanto più, per i singoli Istituti scolastici del territorio, di toccare il numero minimo di iscritti.

Questo problema di ripercuote sul turismo perché non si riescono a soddisfare le richieste di spostamenti di turisti e visitatori che vogliono beneficiare appieno delle bellezze del territorio sparse nei tanti borghi, ma, in particolare, influenza l'economia che rimanendo in un "sistema chiuso" non trova facili sbocchi di mercato al di fuori del territorio di riferimento.

Infine, non può mancare un riferimento al fenomeno mafioso che, da anni, attanaglia la provincia di Foggia, teatro, peraltro, della cosiddetta quarta mafia, attualmente la più attiva e cruenta organizzazione criminale di stampo mafioso presente in Italia.



Fonte: Direzione Investigativa Antimafia

Come si evince nella cartina riportata in alto, i Monti Dauni – con la sola eccezione del comune di Lucera – sembrerebbero un "paradiso senza mafia".

Ma, purtroppo non è propriamente così. Se è vero che, attualmente, non sembrerebbero esserci famiglie o clan mafiosi attenzionati dalle forze dell'ordine, occorre mantenere alta la guardia per evitare una ramificazione del sistema mafioso nell'area interna del Subappennino Dauno.

La mafia può gettare i suoi tentacoli ovunque: sui fondi PNRR, sugli incentivi e i progetti europei o regionali, sulle aziende del territorio e, in generale, su un sistema già fragile per molteplici aspetti.

L'ombra della malavita, oggi, si chiama anche caporalato, agromafie, ecomafie. Per compiere i propri affari questo sistema genera una spirale asfissiante di morte della società e dell'economia di un intero territorio.

Lo sa bene la città di Foggia – con la Società foggiana – e ne sono al corrente tutti i comuni garganici, tra l'altro molti dei quali commissariati per infiltrazioni mafiose nell'apparato burocratico cittadino e comunale.

Non resta che vigilare e denunciare eventuali tendenze mafiose. Su questo, tutte le comunità del Subappennino Dauno possono e devono fare rete perché il sistema criminale può essere sconfitto solo, attraverso, una regia unica di legalità.

La circostanza che rende, almeno attualmente e apparentemente, il territorio dei Monti Dauni immune dal virus della mafia deve aprire due canali di riflessione e azione:

- adottare, preventivamente, strategie e politiche che incentivino l'educazione alla legalità;
- incrementare la rete di contatto tra le aziende e le istituzioni al fine di creare processi virtuosi nella gestione delle risorse economiche.

La mafia è un fenomeno umano che è destinato a morire solo se, l'intera comunità, utilizza l'unica "arma" che può sconfiggerla: la cultura della legalità.

Il facilitatore e il *team* di comunità: pratiche di intervento per formare all'occupabilità

«L'insegnamento principale di Liliana che ho portato sempre con me è stato proprio la sua totale dedizione, il suo amore verso tutte le cose, verso il vero, il bello ed il giusto.

Ed il tesoro di umanità che aveva riversato nel rapporto con gli altri»

(Angelo Rossi, fratello di Liliana¹⁰³)

5.1 Il team di comunità

L'esperienza umana e professionale di Liliana Rossi, tratteggiata dal fratello Angelo con parole di amore e dedizione nell'incipit riportato in apertura del presente capitolo, rappresentano una guida lungimirante per tutti i cittadini dei comuni del Subappennino Dauno.

Questa donna, figlia di una terra fatta di paradossi a limite tra bellezze e frustrazioni, è un esempio mirabile a cui tendere per riqualificare un territorio che cerca il proprio ruolo nel mondo e il proprio riscatto.

Liliana con la sua forza d'animo e statura professionale ha saputo incarnare il desiderio di una comunità, come quella dei Monti Dauni, che vuole emanciparsi attraverso i suoi punti di forza e la sua bellezza umana e storico-ambientale.

Proprio questo deve essere il punto di ripartenza di un territorio che, ancor'oggi, fatica a ritrovare la sua identità, che non riesce a fare rete e per queste ragioni appare deficitario e non al passo dei tempi.

¹⁰³ Liliana Rossi nata a Bovino il 4 novembre 1932 e deceduta, improvvisamente, a causa di un'embolia a soli 23 anni e mezzo, il 18 giugno 1956. Liliana ha vissuto in un tempo in cui l'Italia stava uscendo dall'oscurità della Seconda guerra mondiale, con i suoi orrori, e dalla dittatura fascista; in un mondo, inoltre, ancora fortemente maschilista. Eppure, ha saputo illuminare il suo contesto con la sua giovinezza e con il suo impegno a favore del prossimo. Un impegno civico e politico, impreziosito da un profondo amore per l'Arte.

Dalla disamina effettuata tramite un'attenta e meticolosa mappatura del territorio emergono dei contrasti che aprono a una riflessione profonda su quali strategie porre in essere per sviluppare le potenzialità di un'area interna come quella del Subappennino Dauno.

«Già da diversi anni in ambito scientifico prima e politico successivamente, ci si interroga sul significato di aree interne per giungere ad una loro definizione e quindi inclusione nelle misure di accompagnamento allo sviluppo. Dopo una lunga stagione di interventi focalizzati sulle città intese come centri propulsori di sviluppo, da oltre vent'anni la geografia cerca di scandagliare il ruolo che alcune aree interne svolgono all'interno di un processo di mutamento del territorio»¹⁰⁴.

In questa nuova circostanza di ricerca, l'attenzione è stata posta proprio alle regioni meridionali del Paese intese come parte di un processo più articolato di rivalorizzazione di quelle zone d'Italia in ritardo nel processo di sviluppo tanto da farle apparire marginali.

In particolare, guardando alle aree interne, emergono i Monti Dauni che, ormai da anni, sono posti sotto la lente d'ingrandimento della politica e sono teatro di numerosi progetti di riqualificazione.

Nel novero dei punti di forza rientrano le bellezze paesaggistiche, la storia e la cultura delle varie popolazioni autoctone, le tradizioni e la grande umanità di uomini e donne dediti al loro lavoro e alla terra.

Di contro, sono tante le criticità riscontrate: il fenomeno della desertificazione umana, la disoccupazione, l'emigrazione, l'abbandono scolastico, il *mismatch*, la carenza di infrastrutture e il *virus* della malavita.

Dunque, quale strategia concreta porre in atto per riqualificare e rivalorizzare un territorio potenzialmente ricco come quello dei Monti Dauni?

La proposta è quella di costituire e istituzionalizzare un "*team* di comunità" composto da varie figure professionali specializzate in grado di fare rete e coordinare le iniziative, le idee, le progettualità, i finanziamenti e le sensibilità di questo territorio.

Un team di esperti capace di leggere le istanze della comunità, di co-progettare strategie di azione "sartoriali", definite per e con il contesto specifico, e attuarle in modo

¹⁰⁴ R. Sommella, (1998). *Una strategia per le aree interne italiane*. In Geotema, pp. 76-79.

che i diversi soggetti possano combinare saperi e competenze evitando la frammentazione e la mancanza di confronto.

La co-progettazione rappresenta un elemento chiave, un mantra su cui puntare per far ritornare in auge questi luoghi.

Da quali figure deve essere composto il “*team* di comunità”?

Sicuramente occorrono numerosi esperti (almeno dieci/dodici):

- orientatore;
- formatore ed educatore;
- rappresentante dell’UST – Ufficio scolastico territoriale;
- delegato dell’università;
- esperto di comunicazione e *marketing*;
- progettista europeo;
- tecnico dell’agroindustria;
- rappresentante dell’istituzione regionale e di quelle locali;
- rappresentante degli imprenditori;
- rappresentate dei sindacati;
- esperto in gestione delle risorse umane;
- rappresentante del Terzo settore.

Si tratta di un vero e proprio *team* al servizio della comunità e del territorio. La particolarità di questo gruppo di lavoro è quella di essere riconosciuto a livello istituzionale come raggruppamento operativo con poteri non solo a carattere informativo e orientativo ma, anche, con la possibilità di progettazione e gestione di fondi/risorse destinati al territorio.

La durata dell’incarico deve variare dai 3 ai 5 anni per permettere una maggiore progettualità e fattibilità delle azioni poste in essere.

A capo di questa struttura, che deve incontrarsi periodicamente in un luogo fisico ben definito, c’è il “facilitatore di comunità”.

Questa figura, per natura, deve essere trasversale e possedere un *core curriculum* interdisciplinare.

Inoltre, deve avere le seguenti caratteristiche:

- mediatore;
- creare relazioni *client collaborative*;
- pianificare processi di gruppo appropriati;

- creare e sostenere un ambiente partecipativo;
- guidare un gruppo a risultati idonei e utili;
- costruire e mantenere conoscenze professionali;
- modello di atteggiamento positivo e propositivo.

Il prototipo di riferimento del “*team di comunità*” è l’esperienza della Città dei mestieri che diventa non solo una buona prassi da analizzare e osservare ma anche un esempio virtuoso su come lo Stato e il territorio devono dialogare per il bene della comunità e delle generazioni presenti e future.

Il “*team di comunità*” può attingere tanto dall’esperienza pluriennale della Città dei mestieri perché si tratta di un percorso ben collaudato e diffuso nel mondo.

Certamente, occorre creare un modello italiano in grado di leggere i tempi e i territori e capace di intercettare quelle risorse e progettualità in grado di riattivare processi virtuosi che diano linfa nuova alle aree interne marginalizzate come quella dei Monti Dauni.

L’Italia, nel Piano Nazionale di Riforma (PNR)¹⁰⁵, ha adottato una strategia per bloccare la caduta demografica e rilanciare lo sviluppo e i servizi di queste aree attraverso fondi ordinari della Legge di Stabilità e i fondi comunitari.

La Strategia Nazionale per le Aree Interne è, insieme alle Politiche per le Città, una delle due grandi politiche territoriali promosse dal Governo nel ciclo di programmazione 2014/2020.

Ma la vera sfida è rappresentata dal PNRR – Piano nazionale di ripresa e resilienza – che rappresenta un’occasione importante per l’Italia.

¹⁰⁵ Dal 2011, con il passaggio dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020 e l’istituzione del semestre europeo di coordinamento delle politiche economiche e di bilancio, il PNR, ai sensi della Legge 7 aprile 2011 n. 39, è confluito nel Documento di Economia e Finanza – DEF. Il Programma Nazionale di riforma (PNR) è il documento che definisce annualmente gli interventi da adottare per il raggiungimento degli obiettivi nazionali di crescita, produttività, occupazione e sostenibilità delineati dalla Strategia Europa 2020. Si tratta di un documento che ciascuno Stato membro presenta alla CE con cadenza annuale (nel mese di aprile) nel cui ambito sono indicati: lo stato di avanzamento delle riforme avviate, con indicazione dell’eventuale scostamento tra i risultati previsti e quelli conseguiti; gli squilibri macroeconomici nazionali e i fattori di natura macroeconomica che incidono sulla competitività; le priorità del Paese, con le principali riforme da attuare, i tempi previsti per la loro attuazione e la compatibilità con gli obiettivi programmatici indicati nel Programma di stabilità; i prevedibili effetti delle riforme proposte in termini di crescita dell’economia, di rafforzamento della competitività del sistema economico e di aumento dell’occupazione. (Fonte: Dipartimento Politiche Europee, Presidenza del Consiglio, 2016, Retrieved from <http://www.politicheeuropee.it/attivita/17522/programma-nazionale-di-riforma>).

Si tratta di un'opportunità che va sfruttata con meticolosità e lungimiranza, perché vale il futuro della nostra società e della nostra democrazia, soprattutto per eliminare le differenze territoriali esistenti ancor'oggi.

Investire sulla formazione e sulla ricerca significa riconoscere il valore fondante che rivestono all'interno del Sistema Paese. Senza la cultura saltano tutti gli equilibri:

- istituzionali;
- economici;
- sociali;
- demografici.

Ecco perché occorre fare in fretta, non sono più ammessi rinvii. Se vogliamo preservare le nuove generazioni e aiutare i giovani a costruire un futuro florido per le loro esistenze e per la nazione intera, è questo il tempo del coraggio e delle scelte audaci.

Il punto della ripartenza sono i giovanissimi studenti e lavoratori, veri protagonisti e fruitori del sistema di formazione scolastico e professionale.

La scuola di ogni ordine e grado così come l'Università non devono operare come isole, non devono essere scambiati alla stregua di mercificatori di voti o CFU.

Al contrario, devono diventare punti di riferimento per la comunità, per le famiglie e per tutte le agenzie formative.

Devono divenire il cuore pulsante delle metropoli ma anche delle aree marginalizzate, il nuovo indotto economico di una società fondata sulla Cultura¹⁰⁶.

Solo così sarà possibile ristabilire quell'equità sociale ed economica che, soprattutto nell'aree interne del Paese come i Monti Dauni, continua a creare disuguaglianze e ingiustizie sociali.

¹⁰⁶ V. Palmieri, (2022). *La comunicazione educante per una didattica interattiva*. In Rivista Formazione Lavoro Persona, V. 36 anno X n. 28, pp. 94-103.

5.2 Progettazione del Corso di formazione professionale

Approfondendo ulteriormente l'analisi del territorio del Subappennino dauno e osservando gli aspetti chiave che hanno portato a formalizzare la proposta di istituire un ipotetico “*team di comunità*” coordinato e presieduto da un “*facilitatore di comunità*”, si rende necessaria un'ulteriore mozione che guarda all'università.

Il riferimento preciso può essere esplicitato dalla risposta ad alcuni interrogati:

- Quale apporto il mondo accademico può fornire al territorio dei Monti Dauni e, più in generale, alle aree interne marginalizzate?
- Quale proposta concreta può servire per sviluppare nuove competenze da mettere al servizio della comunità?

Da questo nasce l'idea e l'esigenza di promuovere e progettare, a livello universitario, un Corso di formazione professionale in “*Esperto della progettazione partecipata e delle pratiche di intervento per formare all'occupabilità*”.

Scendendo subito nel concreto, questo corso ha come obiettivo principale quello di formare *in toto* la figura, altamente professionalizzante, del “*facilitatore di comunità*”.

A livello internazionale è una figura già presente e utilizzata ma per il nostro Paese si tratta di una novità che può portare notevoli benefici, non solo alle aree interne marginalizzate.

Se in Italia il lavoro di comunità è sicuramente una prassi molto diffusa, è di fatto ugualmente ingarbugliata nei suoi riferimenti teorico-metodologici.

In assenza, dunque, di un profilo professionale chiaro, gli operatori e le organizzazioni che operano nel campo dello sviluppo di comunità accettano spesso ruoli e significati diversi in virtù di forze in conflitto tra loro:

- gli obiettivi dell'istituzione referente;
- i bisogni della comunità;
- gli interessi del governo locale;
- le aspirazioni personali dei singoli operatori.

Contestualmente, la difficoltà a delimitare un ruolo chiaro e condiviso sta proprio nella dubbia e fragile formulazione concettuale del lavoro di comunità, per cui si potrebbe parlare più di un'autodefinizione che molti operatori assegnano a sé stessi che di un'attività scientificamente identificata, essendo poco circoscritto il campo sul piano teorico-metodologico.

Sebbene da tempo le istituzioni siano impegnate in programmi per lo sviluppo locale, scaturisce, a tutt'oggi, ancora poco chiaro il profilo delle figure professionali impegnate nel lavoro di comunità.

Inoltre, sono molteplici le definizioni impiegate:

- operatore per lo sviluppo locale;
- animatore di sviluppo locale;
- manager di quartiere;
- mediatore sociale ed esperto in progettazione partecipata;
- agente di sviluppo di comunità;
- agente di sviluppo locale.

L'opportunità di sperimentare praticamente l'operato "sul campo" dei facilitatori ha consentito di mettere a fuoco un sistema integrato di competenze reali che può descrivere un utile riferimento teorico-metodologico per il personale impegnato nel settore.

Al di là, infatti, di mere dissertazioni teoriche su abilità e competenze del profilo professionale, interessa evidenziare la specifica complessità e transdisciplinarietà della figura, in merito a cui va sottolineata la dotazione di metacompetenze, cioè la capacità di capire i contesti, decifrarne nell'*hic et nunc* le specifiche esigenze e, di conseguenza, creare pratiche e metodi appropriati.

La progettazione di operazioni complesse indirizzate allo sviluppo locale interpella, dalla fase della programmazione iniziale a quella della valutazione finale, il coinvolgimento di diverse figure professionali che, distintamente, non dissipano tuttavia le funzioni di un facilitatore.

Questo deve poter incaricarsi sin dal principio di una mansione chiara e costante di affiancamento dell'intero percorso, con competenze trasversali e con un ruolo *super partes* che permetta di integrare e implementare le risorse esistenti.

Prima ancora della profilatura, occorre riportare una premessa valoriale che orienta e mette il facilitatore in uno spazio interposto tra cittadino e istituzioni che non può non essere di natura "politica", visto che la finalità è quella di un cambiamento sociale evolutivo del territorio.

Tuttavia, è necessario specificare che tale posizione, se ben coordinata, può esercitare una preziosa influenza nell'esercizio della *governance* locale mentre, in caso contrario, può diventare fonte di indeterminatezza improduttiva.

Il senso politico dell'operato di un facilitatore è da capire, nell'accezione giusta, come slegato da qualsiasi appartenenza partitica e attinente a una capacità di pesare su criticità

territoriali attraverso prassi trasformative e decentrate che possano sostenere una corrispondente attivazione e responsabilizzazione civica.

In sintesi, potremmo affermare che il facilitatore va a porsi in uno spazio che è di debole potere politico rispetto ai sistemi delle politiche istituzionali ma di forte influenza rispetto al territorio locale, trattandosi di uno spazio a elevato potere di connessione e di comunicazione.

Un altro aspetto valoriale è indubbiamente rappresentato dalla specifica funzione di affiancamento della comunità locale verso un percorso di *empowering* che permetta alla comunità stessa di diventare decisore autorevole delle proprie scelte.

In questo risiede lo specifico professionale di tale figura che coordina e gestisce ma, contemporaneamente permette ai singoli soggetti, in precedenza attori passivi del territorio, di assumersi la responsabilità del cambiamento, iniziando percorsi di sviluppo autorganizzati e autogestiti.

Il “fare politico” finalizzato alla presa di coscienza di comunità territoriali passive verso il proprio sviluppo raffigura, dunque, la premessa concettuale e valoriale che unisce l’operato di un facilitatore con il “*team di comunità*”.

Quest’ampia puntualizzazione sul ruolo e le caratteristiche del facilitatore di comunità è propedeutica per stabilire gli aspetti fondamentali della proposta di istituzione di un Corso di formazione professionale in “*Esperto della progettazione partecipata e delle pratiche di intervento per formare all’occupabilità*”.

L’ente erogatore di tale percorso potrebbe essere l’Università degli Studi di Foggia, baluardo culturale per l’intera provincia di Foggia.

La durata del corso, articolato su più livelli e diversi ambiti disciplinari, è annuale.

Si prevedono 1500 ore, con un corrispettivo di 60 crediti formativi, così ripartite:

- 500 ore di lezioni teoriche;
- 500 ore di laboratori tematici;
- 500 ore di tirocinio diretto.

I destinatari del corso di formazione professionale post laurea in “*Esperto della progettazione partecipata e delle pratiche di intervento per formare all’occupabilità*” devono possedere almeno un titolo di laurea triennale o vecchio ordinamento.

Il corso è a numero chiuso con un minimo di 10 partecipanti - *max 20*.

La selezione avviene tramite la valutazione dei titoli, delle esperienze professionali e un colloquio selettivo.

La finalità del percorso è la formazione professionale della figura di sistema intesa come “facilitatore di comunità”, capace di fare *networking* tra sistema formativo, territorio e impresa.

Si tratta di una figura strategica in aree interne spesso segnate da una condizione di isolamento diffuso.

Gli obiettivi principali del percorso sono i seguenti:

- Aumento del benessere della popolazione locale;
- Aumento della domanda locale di lavoro (e occupazione);
- Aumento del grado di utilizzo del capitale territoriale;
- Riduzione dei costi sociali della de-antropizzazione;
- Costruzione del core curriculum del facilitatore di comunità;
- Rafforzamento dei fattori di sviluppo locale.

Rispetto alle competenze attese, queste si dividono per area di afferenza:

- *Area giuridica*: conoscenza della normativa vigente e capacità di mappare ed interagire sul territorio con istituzioni ed enti.
- *Area psico-pedagogica*: conoscenza, applicazione, implementazione di strumenti, tecniche, modelli di riconoscimento dei segnali precursori e di disagio; conoscenza, applicazione, implementazione di strumenti, tecniche, modelli di gestione educativa e motivazionale della comunità; conoscenza, applicazione, implementazione di strumenti, tecniche, modelli di gestione delle criticità territoriali; raccolta e diffusione di buone pratiche educative.
- *Area economica*: conoscenza dei principali dispositivi in materia economica soprattutto riguardo i fondi e le risorse europee e regionali.
- *Area organizzativa*: consulenza e supervisione per la revisione/stesura di Regolamenti, atti e documentativi; gestione delle risorse umane; utilizzo di strumenti, tecniche, modelli; gestione di strumentazione *on line*.

Rispetto al piano didattico, i settori scientifico disciplinari coinvolti nel corso di formazione professionale proposto mostrano l’approccio *inter-transdisciplinare*. Nello specifico:

- Pedagogia generale e sociale (MPED/01);
- Pedagogia e Storia della Pedagogia (MPED/02);
- Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa (MPED/03);

- Pedagogia sperimentale (MPED/04);
- Psicologia generale. Psicobiologia e psicometria (M- PSI/01);
- Storia moderna (M-STO/02);
- Storia contemporanea (M-STO/04);
- Letteratura italiana moderna (L-FIL-LET/10);
- Letteratura italiana contemporanea (L-FIL-LET/11);
- Storia dell'arte moderna (L-ART/02);
- Storia dell'arte contemporanea (L-ART/03);
- Neurologia (MED/26);
- Fisiologia (BIO/09);
- Diritto del lavoro (IUS/07);
- Diritto Penale (IUS/17);
- Teorie e tecniche dei nuovi media (L-ART/06);
- Economia Politica (SECS-P/01);
- Logica matematica (MAT/01);
- Economia aziendale (SECS-P/07).

La didattica sarà erogata in modalità *blended* sia con lezioni frontali sia con lezioni a distanza. I laboratori e il tirocinio sono previsti interamente in presenza.

Al termine del periodo di formazione è prevista l'elaborazione di un project work che illustri i contenuti appresi durante il percorso.

Questo strumento progettuale si collega alla metodologia “*learning by doing*”¹⁰⁷, che sottolinea come, in seguito ad un periodo di apprendimento, si riesca a realizzare un progetto relativo a obiettivi prefissati e a contesti reali.

¹⁰⁷ È una metodologia di apprendimento basata sull'imparare facendo.

5.3 Conclusioni

Giunto al termine del percorso triennale di ricerca occorre fare alcune riflessioni e considerazioni sui luoghi visitati, i temi analizzati, le prospettive emerse e le persone incontrate. Tutto è stato fonte di ricchezza e di crescita personale, umana, professionale e relazionale.

Anche l'imprevisto, l'incognita, il non dato e l'inaspettato hanno raffigurato spunti di osservazione e visioni diverse di un territorio che fatica ad emergere ma che ha tantissime risorse – umane, naturali, artistiche, storiche, culturali, eno-gastronomiche, paesaggistiche, economiche – e potenzialità inesprese.

Ripercorrendo – metaforicamente – il sentiero della ricerca svolto lungo il periodo di dottorato, affiorano alla mente i ricordi degli incantevoli paesaggi “ameni”, rimasti quasi incontaminati, dei Monti Dauni; i colori e gli odori della terra e dei suoi frutti, le velature e le sfumature del cielo; l'umiltà di un popolo lavoratore che riesce ad accoglierti nonostante le difficoltà e le emergenze sociali e strutturali.

È stato un percorso irto, con numerosi ostacoli e qualche piacevole scoperta che ha rappresentato la linfa per andare avanti.

I Monti Dauni sono un territorio periferico della provincia di Foggia che vivono la difficoltà di essere un'area interna marginalizzata. Sono un luogo ricco di complessità che va a confluire nel contesto socio-economico delle numerose comunità cittadine che fanno parte del Subappennino Dauno.

Il dato più critico e, a tratti, il più dannoso è l'assenza di una rete di contatti che permetta a ciascun attore del territorio di confrontarsi con gli altri e di progettare il futuro.

La mancanza di un legame solido tra i vari paesi facenti parte del Subappennino Dauno genera isolamento, carenze diffuse, spopolamento, disoccupazione, disaffezione verso il territorio e disorientamento.

Questo, inevitabilmente, colpisce maggiormente le giovani generazioni locali che si vedono costrette ad emigrare al nord o in altre città del sud per provare a cambiare le loro vite.

Questa fuga, certamente, innesca processi di de-antropizzazione che aprono un problema sostanziale sul presente e futuro delle comunità dei Monti Dauni caratterizzate dalla mancanza di sviluppo.

Queste criticità, tuttavia, sono controbilanciate da un patrimonio naturale e storico-artistico invidiabile che, al momento, sembra come un quadro importante riposto e dimenticato in soffitta.

Dunque come valorizzare il territorio? Come riqualificare queste aree interne?

L'intervento richiesto e necessario è legato, essenzialmente, a due parole chiave: rete e comunicazione.

Fare rete in questi territori significa, prima di tutto, parlarsi, dialogare, uscire dalle logiche provinciali per aprirsi al mondo globalizzato.

Costruire reti di comunità dimostra la chiara volontà di cambiare rotta, di mettersi in gioco e di puntare allo sviluppo del territorio. Solo “viaggiando” insieme e nella stessa direzione si può raggiungere l'obiettivo di riemergere come comunità e territorio.

Comunicare, invece, per questi luoghi significa promuovere le proprie bellezze, ricchezze, idee, progettualità. Non si tratta solamente di marketing, ma occorre sviluppare una vera etichetta dei Monti Dauni, una sorta di marchio di fabbrica che tratteggi i caratteri essenziali dell'identità di questo popolo già ancorato a radici profonde e solide.

Da queste premesse emerge chiaramente il ruolo che, gioco-forza, deve svolgere il “facilitatore di comunità”. Non è un politico, un economista, un esperto di diritto, un agronomo o un formatore; è tutto questo e molto altro messo insieme.

Il facilitatore diventa il fulcro di questo cambiamento, il *deus ex machina* di un rinnovamento sociale, il mentore di un territorio che fatica a guardare oltre i propri averi.

Come è emerso dalla ricerca portata avanti, il facilitatore da solo non basta. Occorre che il suo operato sia coadiuvato da un team di esperti, un “*team* di comunità” che sostenga e supporti l'azione del facilitatore.

Per mettere in atto un cambiamento radicale, inoltre, occorre che queste due figure – il facilitatore di comunità e il *team* di comunità – siano istituzionalizzate, riconosciute e condivise da chi è chiamato a gestire la cosa pubblica.

Senza un processo di formalizzazione si rischia di rimanere allo stato teorico che a nulla potrebbe giovare per il territorio.

Dunque serve coraggio, prima di tutto, da parte della classe dirigente e poi della collettività.

L'unica strada da percorrere è questa perché garantisce un processo di rinnovamento strutturale del sistema dei Monti Dauni, evita i progettifici che irrorano fondi spesi male e stimola l'attuazione di percorsi di co-progettazione partecipata.

Solo unendo le forze, investendo sulla formazione, aumentando le risorse umane ed economiche e istituzionalizzando queste due figure di sistema, il Subappennino Dauno potrà tornare a splendere di luce propria.

Appendice

Allegato 1

Intervista rilasciata dal dott. Furio Bednarz, capo dell'ufficio della formazione continua e dell'innovazione del Canton Ticino.

Come inquadra questa proposta di progetto di ricerca italiano nell'ambito dell'esperienza ticinese?

Il quadro di riferimento riguarda le politiche del lavoro e quelle della formazione continua. Negli anni mi sono occupato molto di questi ambiti e di altri aspetti ad essi correlati, tra i quali rientra anche la tematica dello sviluppo locale. Leggendo il progetto di ricerca ho colto due *focus* all'interno del tema principale: l'orientamento, interessante per fare un'analisi comparativa, scrutare le diverse esperienze e, quindi, conoscere un sistema diverso. Mentre, l'altro riguarda la dinamica dello sviluppo nelle aree marginalizzate.

Non conosco la realtà e la situazione dei Monti Dauni ma ho colto che si tratta di un'area interna e montana, perciò lì rientra anche tutto il filone dello sviluppo territoriale integrato e dello sviluppo della micro-territorialità che è un altro tema su cui ho già fatto esperienza nel passato. Sono due questioni che hanno una loro autonomia, perché in realtà, per quanto riguarda la Svizzera, l'orientamento è molto strutturato e codificato e ha una serie di figure e di luoghi di riferimento anche se è in continua evoluzione.

Invece, lo sviluppo locale segue un altro filone d'intervento legato molto alla progettazione comunitaria e a quella partecipata, dove però non possiamo affermare che troviamo figure analoghe a quella che lei ipotizza – il facilitatore di comunità. Piuttosto, potrei suggerirle alcune competenze che possono essere interessanti rispetto a questa idea progettuale.

Questo progetto prevede l'eventuale istituzionalizzazione di una ipotetica figura di sistema denominata "facilitatore di comunità" che funga da ponte tra la formazione, l'orientamento e il mondo del lavoro. Lei conosce la situazione italiana, in particolare del Sud del Paese?

Sono stato tanti anni in Italia prima di trasferirmi in Svizzera, quindi la conosco abbastanza bene. Sono al corrente dei punti di forza ma anche delle criticità del sistema Paese. Conosco le politiche attuate in passato e quelle attuali. Tuttavia, non possiedo tutti gli elementi per valutare le dinamiche delle aree interne, in particolare del Sud Italia.

Notizia degli ultimi mesi: il PNRR ha previsto una figura che faccia da orientatore a partire dalla Scuola Secondaria di primo grado, quindi è stata prevista una struttura che funga proprio da raccordo tra l'orientamento e la formazione, in uscita dalle Scuole Secondarie di secondo grado e in ingresso per l'università. Cosa ne pensa?

Direi di partire da questo aspetto, ovvero analizzare come funziona la struttura dell'orientamento in Svizzera e quali possono essere delle pratiche interessanti. In Svizzera, l'orientamento ha una dimensione cantonale e quindi sono i singoli Cantoni che dispongono il modo in cui si organizzano i servizi di orientamento. Questo significa, anche, che il posizionamento dell'orientamento cambia nelle varie situazioni. Ci sono ambiti dove si colloca più nel contesto della formazione professionale, anche in raccordo con il mercato del lavoro, con le politiche del lavoro; ambiti in cui si colloca più nel contesto scolastico.

Ecco, il Ticino è uno di quei ambiti dove l'ufficio di orientamento, che si chiama U.O.S.P. – Ufficio di orientamento scolastico e professionale – in realtà è insediato nella divisione della scuola del Dipartimento dell'educazione e cultura allo *sport*. È molto ancorato alla dimensione scolastica e, ovviamente, agisce soprattutto nella fase della transizione.

In Svizzera abbiamo la scuola dell'obbligo fino alla Scuola Secondaria; rispetto alla transizione si fa riferimento al passaggio dal ciclo Secondario Superiore al terziario o al

mercato del lavoro. Infatti, anche la nascita della Città dei mestieri andava ad occupare uno spazio interessante che era quello dell'orientamento nella transizione due (Secondaria Superiore) e nella formazione continua. Quindi, rispetto al management l'ufficio di orientamento, per il suo posizionamento, ha contribuito ad elaborare soprattutto orientamento di base.

In Ticino, principalmente nella scuola media (terza e quarta media) venivano organizzate delle esibizioni di professioni, si portavano i ragazzini a ragionare anche attraverso lo strumento degli stage per cercare di farli scegliere quale formazione Secondaria Superiore prediligere. Anche qui bisogna tener conto che, in Svizzera, l'orientamento serve molto a fare una scelta professionale, quindi formativa, con uno sbocco lavorativo precoce. Nel Ticino, e addirittura nei Cantoni svizzeri-tedeschi, questo processo inizia già nella scuola elementare dando origine a una selezione molto precoce.

Oggi giova poco nella maturazione dei ragazzi che, spesso, avviene più tardi e che si indirizza verso la formazione su due canali che mirano alla formazione professionale: il canale principale della formazione in Svizzera – considerando anche il Ticino – dove pure la formazione liceale ha più rilievo e due terzi delle persone che escono con il Secondario Superiore conseguono un titolo di formazione professionale che poi può essere abilitante con la maturità professionale (che è una strada per entrare nella formazione terziaria, nelle scuole universitarie professionali o anche con delle passerelle all'università).

Però, sostanzialmente, ha un titolo già abilitante, un posto di lavoro e un terzo circa conclude con un titolo di maturità liceale. In Ticino c'è anche la Maturità commerciale che è molto particolare perché è un misto tra formazione professionale e maturità liceale.

Diciamo che questa scelta liceale è una scelta minoritaria che sta crescendo nel tempo e che prepara ad una formazione universitaria che va oltre il diploma liceale.

Questo tipo di orientamento serve perché un ragazzo tra i 14 e i 16 anni venga indirizzato verso un apprendistato. Essendoci un modello duale, l'apprendistato ha un fortissimo ancoraggio con il mondo dell'impresa, anche perché se voglio svolgere un apprendistato nella scuola a tempo parziale, ma in forma duale con contratto di apprendistato, devo trovare un'impresa che mi dia il posto di apprendistato e questo comporta una ricerca del lavoro. Ciò spiega perché, ovviamente, il raccordo tra il mondo della formazione e il mondo dell'impresa è molto forte e le imprese, le associazioni professionali hanno il compito di definire i profili professionali.

Quindi, è chiaro che i curricula formativi sono impostati addirittura, in qualche modo, dal mondo dell'impresa e rappresentano quello scollamento che è tipico della situazione

italiana. Qui, in Svizzera, non c'è, difatti un'ampia diffusione della disoccupazione giovanile che è limitata, contenuta e, soprattutto, è legata a quelli che si smarriscono per strada ovvero che sbagliano la scelta e trovano difficoltà, si disperdono. Si pensi che nel Ticino c'è una dispersione scolastica nel Secondario Superiore che raggiunge circa il 10-12%, quindi abbastanza significativa.

Diverse persone non raggiungono il Secondario Superiore tanto che il Canton Ticino, insieme al Cantone di Ginevra, sono stati i primi che hanno definito l'obbligo formativo fino ai 18 anni affinché questi giovani trovino uno spazio di ulteriore orientamento e formazione che gli permetta di arrivare ad un Secondario Superiore.

Invece, la disoccupazione dei giovani, ma anche degli adulti, nel Ticino è legata all'assenza di una qualifica professionale, altrimenti, in linea di massima, un lavoro lo si trova. Dunque, in estrema sintesi, questo è il contesto: è l'opposto dell'Italia dove c'è una sovra-qualificazione.

Da noi, il mismatch tra domanda e offerta, è il contrario rispetto all'Italia; si tratta di un mismatch orizzontale perché ci sono settori che tirano di più di altri. C'è meno gente che frequenta ma, il vero problema, è soprattutto la mancanza di una formazione di base. Quindi, c'è una difficoltà per chi non ha le competenze sufficienti per entrare nel mondo del lavoro rispetto a chi ne ha troppe.

Lo “scollamento” che, come diceva, è assente in Svizzera è regolamentato a livello ministeriale oppure la Città dei mestieri interviene in tal senso?

In Svizzera le qualifiche sono definite di concerto dalle associazioni professionali e dalla Confederazione e hanno un valore nazionale. Però, la strutturazione dell'orientamento, e quindi le scelte di organizzazione del sistema formativo, vengono fatte dai Cantoni. Sono loro e non lo Stato centrale ad attuare tali politiche. Non esiste un Ministero dell'Istruzione perché sono i Cantoni i responsabili. A tal proposito occorre sottolineare che ci sono dei concordati inter-cantonali che prevedono una certa armonizzazione tra le parti.

Però, per dare l'idea, occorre spiegare che ci sono diversi percorsi: in alcuni si comincia prima, in altri dopo e ci sono delle scelte pedagogico-didattiche diverse perché la Svizzera tedesca ha un'impronta differente dalla Svizzera latina e quindi, possiamo asserire, che convivono diversi modelli e sistemi. Detto questo, vorrei precisare che

l'ufficio di orientamento è un ufficio statale, cioè dipende dal Cantone. In tutti i Cantoni c'è un ufficio di orientamento.

In particolare, nel Ticino l'ufficio orientamento fa questo lavoro, che nel tempo si è rilevato un po' più complesso, perché è competenza di psicologi e orientatori che si formano per fare un'analisi attitudinale e in cui prevale capire le motivazioni, le aspettative, le qualità dell'individuo. Questo fa sì che molti giovani si orientano verso settori professionali che attiravano, anche molto, ma che adesso sono minacciati dai cambiamenti in atto.

Per esempio, chi sceglie di fare l'impiegato di commercio o frequenta la formazione liceale o gli sbocchi sono più difficili, soprattutto nei settori strategici dove servirà maggior personale. Allo stesso tempo, occorrerebbero molti di più in altri settori che sono deserti, per esempio il comparto industriale. Le aziende fanno fatica a trovare apprendisti perché la gente non vuole andare a fare un mestiere tecnico industriale e, quindi, esiste un problema di *mismatch*.

Quando è stata fondata la Città dei mestieri in Svizzera conoscevo bene l'esperienza della Città dei mestieri di Parigi ma anche quella di Ginevra nata 10-12 anni fa. Dunque, tale istituzione diventa modello di riferimento. Al suo interno è previsto uno spazio di informazione e di libera fruizione dove la persona non viene orientata in maniera top down, ma attraverso la possibilità di avere più ottiche, più punti di vista in modo tale che si faccia un'idea, si costruisca un futuro. Dentro la Città dei mestieri troverà l'orientatore ma anche il formatore di adulti, l'esperto di apprendistato e chi si occupa della formazione continua.

Quindi, trova in un *one stop shop* – un unico contenitore – che è appunto la Città dei mestieri. Chiunque si rivolge a questo servizio potrà usufruire di una consulenza che lo aiuta a costruire un proprio progetto di carriera e di vita piuttosto che lavorare sulla dimensione attitudinale con dei test. Si tratta di un lavoro dialogico che si rivolge a tutte quelle fasce di popolazione che, l'ufficio d'orientamento, raggiunge meno perché non è collocato in un ambiente scolastico.

La Città dei mestieri è un luogo fisico in cui è possibile trovare adulti, giovani, donne e uomini; c'è una grande eterogeneità di pubblico che può usufruire di questo tipo di spazio con una logica di empowerment, anche partendo dall'idea che una buona informazione permette di ampliare le prospettive di costruirsi un progetto futuro. La cosa ha funzionato nel senso che, adesso, la Città dei mestieri ha un ruolo guida all'interno dell'amministrazione cantonale sulla tematica dell'orientamento e del lavoro.

Ha sostituito le vecchie esposizioni professionali, una classica fiera delle professioni rivolta ai ragazzini di terza media e che prevedeva una serie di programmi, molti anche in forma di webinar, durante tutto l'anno per dare un senso di continuità al processo di orientamento che non può essere limitato al periodo in cui avviene la scelta o a un piccolo periodo di stage. Invece, questa possibilità di dialogo deve restare sempre aperta. L'altro elemento molto interessante della Città dei mestieri della Svizzera italiana è il periodo di istituzione.

Infatti, è nata il 25 gennaio 2020 a ridosso del lockdown dovuto dall'espandersi della pandemia mondiale da *Covid-19*. Dunque, in fase di avvio delle attività, ha subito l'effetto delle chiusure ma questo ha permesso di sperimentare un lavoro ibrido che le altre Città dei mestieri, già strutturate, hanno dovuto poi costruirsi con una certa difficoltà perché avevano impostato tutto il lavoro su consulenze in presenza. Noi abbiamo cercato di lavorare con un modello in cui si valorizzasse anche il lavoro da remoto, ed è stato un grande elemento di successo.

La Città dei mestieri è un uno sportello dove la gente arriva senza appuntamento e trova, sempre, la possibilità di avere una consulenza libera e anonima. Non c'è una pressione, chiunque può arrivare e ha diritto di avere una consulenza. Un altro elemento da considerare è legato all'organizzazione di eventi che promuovono, attivamente, i servizi offerti.

Per esempio, sono stati organizzati molti eventi che riguardano e derivano dal progetto *Skillmatch-Insubria* in cui si cercava di presentare cosa stesse succedendo nei vari comparti industriali in modo che le persone potessero rendersene conto. Si lavora molto con le associazioni professionali e le imprese che si presentano a individuare delle persone; si fanno degli speed dating per conoscere, in poco tempo, il profilo dell'individuo.

Nella sede di Ginevra è una prassi consolidata soprattutto per chi cerca posti di apprendistato: ci si presenta al *career day* e trova delle imprese che selezionano candidati sul momento, quindi lavora anche in ottica di *matching*. Tutto questo non appartiene al patrimonio dell'ufficio di orientamento che però collabora, è parte integrante degli uffici e dei servizi della Città dei mestieri.

Andando ad approfondire il modello della Città dei mestieri, ritengo che sia un prototipo molto interessante anche per l'Italia da poter prendere in considerazione particolarmente in determinate realtà come il Sud del Paese e le aree interne marginalizzate.

In Lombardia, a Milano, c'è stato un tentativo in tal senso che però poi è diventato una sorta di sportello virtuale e non so quanto sia ancora operativo. Inoltre, è in fase di certificazione la Città dei mestieri di Torino. Tuttavia, in Italia, a differenza della Svizzera, non sono gestiti direttamente dall'amministrazione pubblica ma, per esempio quella di Milano era un braccio operativo della Regione. A Torino, invece, c'è una cooperativa che gestisce questa Città dei mestieri.

È chiaro che, nel Sud del bel Paese, avrebbero uno spazio interessante perché essendo luoghi di informazione permetterebbero a molte persone di fare un'esperienza di orientamento fuori dal contesto della loro Regione e muoversi nella direzione di ricostruire le proprie competenze che si acquisiscono con un'esperienza all'interno del proprio contesto.

Si tratta di uno strumento di orientamento molto interessante, un modello protetto da un label che fa riferimento diretto all'esperienza e alla struttura tecnica della Città dei mestieri di Parigi. È una realtà molto stimolante per rivedere e riformare l'approccio all'orientamento.

La città dei mestieri è istituzionalizzata?

Sì, è il braccio operativo delle istituzioni cantonali che vede la partecipazione degli stakeholder deputati alla formazione e all'orientamento delle persone.

Nel concreto come opera la Città dei mestieri?

Dal punto di vista operativo noi abbiamo trovato uno spazio anomalo rispetto alle altre Città dei mestieri perché è in verticale, cioè è un edificio a tre piani dove su ogni livello abbiamo attrezzato gli ambienti per svolgere differenti attività.

Nel concreto, in un piano c'è l'accoglienza, un altro è dedicato a quattro sportelli, ovvero quattro aree di consulenza che sono dentro un *open space*; quindi, una qualsiasi persona viene presa in carico anche in maniera integrale dalle quattro aree così può consultare due o tre operatori nella stessa giornata.

Per esempio, a una persona che arriva con un bisogno – sta cercando un lavoro ma non ha la formazione adeguata e per questo non riesce a trovare un impiego – presso la Città

dei mestieri trova un operatore che viene dagli uffici regionali di collocamento, che fa anche formazione permanente, che spiegherà quali sono le possibilità di riqualificazione.

Successivamente, la stessa persona ha la possibilità di confrontarsi anche con un orientatore che potrebbe guidarlo nella valutazione delle proprie competenze acquisite ed esperienze fatte.

Quindi, una persona che arriva all'accoglienza, si propone per cercare un'occupazione, dopo aver espresso il suo reale bisogno si affida nelle mani di personale competente ed altamente qualificato che fa una vera e propria diagnosi dei bisogni e indirizza l'utente dal primo operatore che lo prende in carico. Quest'ultimo ha il compito di creare una rete fisica anche con gli altri operatori.

Potenzialmente, in Italia, si potrebbe partire anche con un'esperienza che faccia almeno da raccordo con i diversi *stakeholder* e non partire subito attraverso un processo di livello ministeriale perché qui c'è il governo centrale che opera, mentre le regioni hanno poca competenza in materia di istruzione e formazione.

Quindi si tratta proprio di ricerca attiva del lavoro, nel senso che una persona può valutare le posizioni aperte in quel determinato settore?

Questo lo può fare direttamente attraverso il colloquio con l'area deputata alla ricerca di un impiego. È normale che una persona ha diritto ad avere il sostegno dell'ufficio regionale di collocamento ma potrà approfondire vari aspetti grazie alla Città dei mestieri.

L'idea di fondo è quella di creare uno spazio integrato dove tutti i servizi sono presenti: un'area accoglienza di primo livello, un secondo *step* per chi necessita di una formazione continua e di un sostegno nello svolgere la stessa per uscire dalla condizione di disoccupazione.

Presso la Città dei mestieri trova questi operatori e, così, in poco tempo riesce ad avere un quadro completo delle tappe da seguire per trovare un lavoro perché potrà rivolgersi al servizio competente. Venendo alla situazione dei transfrontalieri Italia-Svizzera – che quotidianamente oltrepassano il confine per trovare lavoro qui – anche loro possono rivolgersi alla Città dei mestieri per trovare le informazioni necessarie e, in base ai bisogni emersi nel colloquio di accoglienza, possono richiedere una consulenza di orientamento.

Tuttavia, non essendo residenti in Svizzera, non si ha diritto ad usufruire gratuitamente del servizio, quindi occorre pagare le consulenze di secondo livello. L'80% delle persone

che si rivolgono alla Città dei mestieri risolvono il problema anche perché, spesso, agli utenti mancano, soltanto, quei due o tre elementi informativi che possono smuovere una situazione personale di stallo. È normale che potrebbe esserci il caso di una persona in grande difficoltà che oltre a rivolgersi alla Città dei mestieri può anche usufruire dei servizi preposti per il recupero scolastico, l'integrazione della persona straniera che non parla bene la lingua o il recupero di un particolare disagio.

Oltre al servizio di consulenza diretta, c'è anche uno spazio adibito alla consultazione online attraverso dei computer fruibili da tutti e l'assistenza di un facilitatore o mediatore digitale che supporta l'utente nella ricerca di informazioni pratiche tramite il web guidandolo nella costruzione della candidatura. Inoltre, c'è uno spazio che viene dedicato ad eventi che si organizzano in sede, sia in presenza sia in forma ibrida. Vengono proposti anche eventi più grandi che si svolgono in sedi diverse – scuole, piazze, associazioni, enti pubblici o privati – e sono patrocinati dalla Città dei mestieri e dalle diverse associazioni professionali.

Gli eventi, quindi, sono la parte attiva perché aiutano a promuovere le iniziative della Città dei mestieri e rappresentano anche uno stimolo per le imprese, le associazioni di categoria e, ovviamente, per ciascun cittadino che versa in una situazione di disagio.

Come interviene l'università nelle dinamiche della Città dei mestieri visto che è uno stakeholder? Organizza corsi di formazione professionale?

Interviene sostanzialmente su due livelli: l'università produce ricerca e quadri di riferimento. Quindi da la possibilità di trasformare questo materiale, risultato di studi di ricerche, in materiale di orientamento, di formazione permanente e di divulgazione. Spesso, il problema dell'università è di produrre analisi, anche raffinate, che nessuno legge perché non ci sono spazi adeguati di diffusione.

Il lavoro che fa l'università è anche un lavoro di orientamento ma gli operatori non sono sempre disponibili come nella Città dei mestieri. La SUPSI, tuttavia, ha istituito un servizio permanente per chi vuole recarsi presso la Città dei mestieri e avere lì la consulenza. Ovviamente, oltre agli sportelli di *front office*, l'università organizza giornate a porte aperte e diversi momenti di presentazione delle offerte formative e dei servizi presenti.

Le università organizzano anche corsi di formazione di base, struttura curricula universitari adeguati alla reale richiesta del mondo del lavoro, propone molti corsi e seminari di formazione continua, momenti e attività di orientamento.

La Città dei mestieri, quindi, resta il luogo di messa in rete dei vari servizi proposti. Questo avviene anche attraverso il sito internet che ormai è diventato una piattaforma attiva a 360°, dove si mettono in relazione molte iniziative che avvengono sul territorio, compresa l'università.

Gli è mai successo, nel corso della sua esperienza, che qualche azienda in particolare abbia richiesto figure altamente specializzate e l'università è intervenuta con corsi di laurea *ad hoc*, *master* o altro? Perché, ad esempio, in Italia – o almeno qui nella nostra realtà della provincia di Foggia, Monti dauni in primis, con un'economia prettamente a carattere agricolo – le aziende richiedono particolari figure specializzate. Ad esempio, da una prima mappatura fatta del territorio del Subappennino Dauno emerge una richiesta in tal senso che l'università di Foggia non riesce ancora totalmente a colmare con corsi di laurea o corsi di formazione mirati.

Sì, da noi l'università ha quest'attenzione anche nel definire la sua offerta formativa. Non dimentichiamo che la SUPSI ha questa caratteristica di essere Scuola universitaria professionale. Ricordo che è qui è diffuso anche il modello tedesco del terziario, prettamente ad indirizzo professionale. In Ticino, la Scuola universitaria professionale della svizzera italiana è nata su alcuni settori dell'Economia aziendale e del settore finanziario; poi c'è anche il dipartimento di Teologia e di Scienze della comunicazione, ma è nata su alcune spinte-esigenze del territorio.

Per esempio, quest'anno partirà il *Master* in Medicina perché non è presente nella formazione della Scuola universitaria professionale della svizzera italiana. La SUPSI ha una serie di indirizzi di ricerca applicata e di formazione nel settore informatico, nel settore del lavoro e dell'economia aziendale, della sanità, della socialità, del territorio e dell'architettura. Questi, rappresentano ambiti in cui il Ticino ha una tradizione formativa di ampio raggio.

Anche l'Accademia delle Belle Arti è legata alla SUPSI. Infatti, è piena di architetti e di ingegneri dediti al territorio in pieno stile ed impostazione tipica dell'università di

riferimento, la SUPSI appunto. Molto è nato e si è sviluppato anche attraverso l'incremento del settore dell'innovazione industriale che, oggi, è abbastanza forte. La SUPSI ha lavorato alacremente, anche, nel settore delle nuove tecnologie proprio a contatto con le imprese e facendo ricerca applicata finanziata, in Svizzera, per il 50% dalla Confederazione e per il restante 50% dall'impresa stessa.

Questo ha dato la possibilità di realizzare progetti operativi nel campo delle nuove tecnologie, dei diversi materiali di trasformazione e in tantissimi altri settori di ricerca.

Ad esempio, c'è l'Istituto "Dalle Molle" – specializzato sull'intelligenza artificiale – che da più di dieci anni rappresenta un'eccellenza per il territorio svizzero perché conduce studi molto avanzati. Oggi, infatti, questo è un settore che sta diventando fondamentale ed è in stretto legame con il mondo dell'economia.

Si tratta di un settore strategico con un forte impatto, anche in termini di valutazione, sulle imprese che lo finanziano. Il problema del Ticino è che l'USI – Università della Svizzera italiana – e la SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana – ospitano anche molti studenti ticinesi, ma quest'ultimi continuano a fare l'università a Zurigo o al Politecnico federale di Losanna. È normale che chi studia lì si inserisce in un mercato del lavoro che è molto più ricco e ampio di quello ticinese, perché a Zurigo c'è una grande domanda di lavoro e le paghe sono il 30% più alte di quelle ticinesi.

Occorre sottolineare che il Ticino soffre della vicinanza dell'Italia e quindi del fatto che molti transfrontalieri si accontentano di paghe molto più basse. Se consideriamo un informatico laureato a Zurigo, ovviamente vuole lavorare e restare in quella sede. Questo depaupera il Ticino e, ovviamente, crea il fenomeno della fuga dei "cervelli" della realtà ticinese.

Infatti, c'è stata una grande migrazione di giovani che sono andati a fare l'università fuori. Però, non è una fuga dovuta al fatto che le università non preparano, ma è legata al mercato del lavoro.

Con lo *smart working*, secondo me, molte cose si stanno anche riassetando ma ci sono ancora segnali deboli in tal senso. Tuttavia, arrivano segnali dalle ditte della Svizzera tedesca che, pur di avere delle persone qualificate, sono disponibili a fare determinati discorsi, anche a carattere economico e soprattutto con certe professioni tecniche, per stimolare il rientro di queste professionalità nel Ticino. Si sta diffondendo, inoltre, la formula dello *smart working* per quattro giorni a settimana e solo uno o due giorni in sede. Penso che ciò rappresenta una prospettiva interessante anche per il futuro dei lavoratori in Italia.

In realtà questa formula è stata utilizzata anche in Italia da diverse aziende come strumento di lavoro almeno fino a sei mesi dopo l'uscita dallo stato di emergenza. Addirittura alcune imprese, in particolare le banche, stanno mantenendo ancora questa doppia possibilità, magari due giorni in sede e quattro a casa in *smart working*. E in Svizzera?

Questo accade anche in Svizzera, addirittura c'è chi lavora totalmente da casa. Questo fenomeno c'è stato anche con i frontalieri ma è emersa la problematica internazionale dal momento che il soggetto è sottoposto a delle regole molto più complesse e stringenti.

Rispetto al rapporto tra università e mondo delle imprese è molto interessante e produttivo, soprattutto la SUPSI rispetto all'USI, per il tipo di approccio che le vede collegate al mondo dell'impresa.

L'altro elemento molto importante in Svizzera è la formazione professionale superiore, anche se nel Ticino non è ancora ampiamente sviluppata. Si tratta di una sorta di formazione che assomiglia un po' all'*ITS* che permette, a chi ha fatto la formazione professionale di base, di diventare qualificato e poi, addirittura, di accedere progressivamente al mondo universitario pur non avendo una maturità ma acquisendo dei titoli federali che, in genere, sono l'attestato professionale federale e il diploma federale.

Questi sono molto appetibili e spendibili nel mondo delle imprese e rappresentano titoli molto riconosciuti in Svizzera perché esistono da sempre e sono legati alle scuole specializzate superiori che hanno un controllo da parte della Confederazione.

Questi curricula definiti dalle associazioni professionali offrono percorsi di specializzazione, soprattutto nel mondo tecnico-industriale, e gestiscono la formazione, la preparazione alla prova d'esame e il riconoscimento stesso dei titoli. Per esempio, se in Italia Confindustria gestisse gli esami, si avrebbero dei lavoratori adeguati con le competenze richieste dal mercato del lavoro.

Questo è molto interessante perché aiuta il rapporto con le imprese e, soprattutto, nella formazione rivolta agli adulti che, in genere, sono persone che già lavorano ma hanno necessità di ampliare e aggiornare la propria formazione. La Confederazione investe tanto su questo ambito perché parte della tassa di iscrizione frutta introiti pari al 50% della somma versata, anche in caso di bocciatura all'esame.

Da segnalare che Svizzera esiste uno strumento denominato NPR – Nuova Politica Regionale – che si occupa dello sviluppo delle aree interne e di quelle aree rimaste ai margini del processo di sviluppo.

Allegato 2

Intervista rilasciata da Massimo Ghezzi, direttore della Città dei mestieri della Svizzera italiana.

Com'è nato questo progetto della città dei mestieri?

Le dico che siamo la ventiseiesima città dei mestieri al mondo, la prima è nata più di trenta anni fa a Parigi e questa ha dato il via ad una vera e propria rete di città dei mestieri che condividono un modello di funzionamento molto chiaro descritto nella carta dei principi. In Svizzera è la seconda Città dei mestieri che apriamo dopo quella di Ginevra che è presente da quindici anni.

Nel Ticino abbiamo aperto a fine gennaio del 2020, in un'epoca non propriamente delle più comode. Però bisogna anche dire che, dopo quello che abbiamo vissuto tutti a livello di deconfinamento e *lockdown*, siamo riusciti a rilanciare e non abbiamo più subito limitazioni particolari se non l'erogazione di prestazioni anche con la modalità di lavoro a distanza – online.

È stata una gestazione piuttosto lunga, quasi due decenni. Infatti, il Ticino si è interrogato ripetutamente sulla necessità di dotarsi di una Città dei mestieri, poi la decisione è arrivata ma si è scontrata con qualche ostacolo di natura politica, amministrativa, finanziaria e logistica. La cosa ha preso il verso giusto solo a fine gennaio 2020, così abbiamo deciso di aprire.

Siamo al nostro quarto anno di attività e devo dire che siamo soddisfatti e piuttosto sorpresi di come questo nuovo servizio e questo nuovo modo di lavorare ha preso piede nel territorio.

Quindi è stata istituzionalizzata?

La città dei mestieri è assolutamente in mano all'ente pubblico, quindi il Canton Ticino ha messo le risorse per la gestione. Tuttavia, è vero anche che la nostra governance prevede un comitato guida che ci accompagna strategicamente e questa struttura è

composta da diversi rappresentanti: in testa troviamo tutti quelli del mondo economico come le associazioni professionali.

Ci incontriamo più volte durante l'anno per fare il punto della situazione. Il mio compito è quello di dirigerla con il mio *team*, poi chiaramente, ci sono numerosi accordi di collaborazione con centinaia di partner che abbiamo nel territorio: dai servizi istituzionali, alle scuole di vario ordine e grado, le associazioni di categoria, i formatori, le società di varie strutture profit e non profit e la SUPSI – Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana.

Andando più nel concreto, come funziona e a chi si rivolge?

L'ho accennato prima come la nostra istituzione adoperi un modo di lavorare condiviso a livello di rete internazionale e c'è una carta dei principi che indica dei criteri a cui assolutamente non si può derogare. La Città dei mestieri è fruibile liberamente, nessuno è obbligato a venire e chi decide di entrare sa che lo può fare senza appuntamento.

Tutto quello che eroghiamo è gratuito e possiamo anche assicurare l'anonimato. Al centro del nostro progetto c'è l'individuo, quindi possiamo avere tutte le risorse possibili ed immaginabili ma la cosa più importante in una Città dei mestieri è l'utente. Lavoriamo cercando di de-compartmentalizzare. È vero che la Città dei mestieri è un organismo istituzionale ma bisogna stare attenti a non istituzionalizzarla troppo. Piuttosto occorre porre attenzione a determinate dinamiche.

In questo periodo, ad esempio, tutto quello che è la digitalizzazione, l'intelligenza artificiale e la transizione energetica sono ritenuti come un cambio generazionale che la popolazione deve prendere in considerazione e la Città dei mestieri deve porre la giusta attenzione su questi ambiti. La Città dei mestieri della Svizzera italiana si rivolge a giovani e adulti che necessitano d'informazioni per potersi orientare nel mondo professionale o nelle opportunità della formazione.

Dalla formazione di base a quella superiore, dall'autoimprenditorialità alle esperienze di mobilità in altre regioni della Svizzera. La Città dei mestieri della Svizzera italiana è un polo in cui, senza appuntamento, si potranno ricevere delle prime informazioni, consultare documentazione o partecipare a ateliers o incontri con professionisti.

Pensando a tre parole chiave: formazione, orientamento e mondo del lavoro, qual è stato il punto di partenza prima che nascesse la Città dei mestieri? Avete già dei dati che analizzano qual è la situazione attuale? Quali apporti migliorativi ci sono stati con questo progetto? Il tutto alla luce del raccordo tra queste tre parole chiave e il fenomeno del *mismatch*.

Prima della creazione della Città dei mestieri c'erano già dei servizi facenti parte dell'amministrazione cantonale che si occupavano di formazione professionale di base, che da noi è l'apprendistato, e si occupavano di formazione continua e di perfezionamento.

Come ha detto Furio Bednarz, che si occupa di orientamento scolastico professionale e di sostegno all'occupazione, la Città dei mestieri assume un carattere trasversale ecco perché è un soggetto inter-dipartimentale e tutto quello che riguarda la formazione e l'orientamento è in mano al Dipartimento di educazione e cultura dello *sport*.

Invece, tutta la filiera dell'occupazione, del mercato del lavoro e del sostegno ai disoccupati è in mano alla sezione del lavoro che è sotto un altro Dipartimento, quello delle finanze e dell'economia.

Con l'avvento della Città dei mestieri vengono messi in relazione questi diversi servizi che sono raggruppati sotto lo stesso tetto, ognuno con un ruolo complementare; non andiamo a sostituirci a nessuno e il vantaggio per l'utenza è che qui può trovare, rapidamente, varie risorse che altrimenti potrebbero essere dislocate separatamente.

L'attività di consulenza, che è il cuore pulsante della Città dei mestieri, si divide in quattro aree che sono: l'apprendistato, il perfezionarsi e riqualificarsi con la formazione di base, l'orientamento scolastico e professionale non soltanto per i giovani ma anche per gli adulti. Poi, entra in gioco anche l'altro dipartimento che favorisce la ricerca del lavoro e il sostegno all'occupazione.

Il tutto viene completato con un centro di documentazione con le risorse classiche ma anche uno spazio web con le risorse multimediali. È un progetto che affianca e valorizza l'esistente con un'offerta coordinata. Anche se gli Uffici regionali di collocamento sono e rimangono enti di riferimento per le persone disoccupate in cerca di lavoro, alla Città dei mestieri la persona che cerca lavoro potrà, ad esempio, ricevere le prime informazioni sull'assicurazione e la disoccupazione, fruire liberamente delle risorse offerte dal centro documentazione con materiale cartaceo e postazioni *PC* e partecipare ad atelier tematici o di presentazioni di singole professioni.

Quindi immaginando una stazione, la Città dei mestieri è come un treno che viaggia su più binari?

Non poteva utilizzare metafora migliore, però sono dei binari che si incontrano e che si intrecciano, ci sono gli scambi. Infatti, una delle cose che l'utenza apprezza quotidianamente è quella di poter beneficiare, immediatamente, di un approfondimento in un'altra area.

Per esempio se un utente viene nell'area "Orientarsi" poi scopre che ce n'è un'altra che può attivare e consultare subito. Si parla di consulenze di primo livello, che sono tendenzialmente veloci e la durata media è pari a venti minuti, premesso che puoi tornare tutte le volte che si vuole. C'è anche questo, una grande flessibilità e un grande dinamismo.

Presso la Città dei mestieri le aziende propongono posizioni aperte? Possiamo asserire che funge anche da vetrina per le offerte di lavoro?

Questo è un compito che svolge già la sezione del lavoro nelle sedi degli Uffici regionali di collocamento, che sono cinque in tutto il territorio, tranne che il servizio aziende.

Ci sono, addirittura, dei settori professionali che sono obbligati ad annunciare i posti vacanti ma si tratta di una misura della sezione del lavoro. Alla Città dei mestieri c'è, comunque, l'area in cui trovare annunci di lavoro.

Ci sono tantissimi italiani transfrontalieri che lavorano in Svizzera. Lei ha contezza non solo della situazione italiana ma è anche esperto di queste due aree: italiana e ticinese. A suo parere, quali sono gli elementi di concordanza – se ci sono – e quali le distanze a livello istituzionale, formativo e occupazionale tra le due realtà? Quale divario l'Italia dovrebbe, eventualmente, colmare?

Non sono un esperto di mercato del lavoro transfrontaliero però, essendo ormai alla Città dei mestieri da qualche anno, ho una posizione piuttosto privilegiata per capire ed osservare determinate dinamiche. Ultimamente, ho contribuito a promuovere il progetto *Skillmatch-Insubria* e da questo abbiamo imparato molto e abbiamo fatto delle esperienze interessanti.

È un mercato che assorbe la manodopera transfrontaliera per il semplice fatto che trova, in questa, delle risorse molto importanti. A tal proposito, posso fare degli esempi concreti: la manodopera transfrontaliera nell'edilizia, nell'artigianato, nell'industria, nella ristorazione, nella vendita e, soprattutto, nella sanità fa parte della storia del Canton Ticino che, però, non immette nel mercato del lavoro sufficienti professionisti indigeni qualificati.

Quindi, viene preso del personale dall'altra parte (in Italia). Il fatto che gli italiani entrano nel mercato del lavoro svizzero con costi minori è una leggenda metropolitana. Ci sono ben altre ragioni che riguardano, piuttosto, una differenza nel posizionamento dei salari. Attenzione, questo è il mercato del lavoro a determinarli.

Tuttavia, ci sono delle figure professionali che il sistema svizzero non prepara, soprattutto nell'industria; ci sono degli specialisti che giungono dall'Italia perché in Svizzera non ci sono figure professionali in tale ambito. Sostanzialmente, non rientrano nel sistema e sono posizioni, di solito, con un certo valore aggiunto in quanto detentori di competenze maggiori in ambito tecnologico.

Ecco perché si ricorre, tranquillamente, alla mano d'opera transfrontaliera. Dove si genera qualche polemica, invece, a livello politico è per il settore amministrativo perché si crea il fenomeno del *damping* in quanto si prendono i laureati italiani per delle posizioni dove, fondamentalmente, la laurea serve a poco.

Sostanzialmente, dall'Italia giungono in Svizzera molto motivati e con competenze elevate per svolgere un'attività dove, fondamentalmente, la loro preparazione va oltre le mansioni da svolgere. I giovani laureati italiani, tuttavia, si adattano a fare questo tipo di lavoro perché le condizioni salariali sono molto più interessanti rispetto a quelle del bel Paese.

In questo caso, la libera circolazione della manodopera, oggettivamente, crea qualche problema e mette in difficoltà il settore facendo diminuire la concorrenza. Questo aspetto, dal nostro osservatorio privilegiato, è chiarissimo. Posso aggiungere che in Italia c'è un grosso problema con la formazione professionale di base. L'apprendistato non esiste o se esiste non è quello sviluppato nella nostra forma.

È chiaro che se le regioni transfrontaliere della parte italiana andassero ad investire nella formazione dei giovani, verosimilmente, questa pressione sul mercato transfrontaliero potrebbe diminuire anche perché si va ad investire nella formazione professionale in Italia.

Tuttavia, voglio pensare che questo risponde ad un fabbisogno e quindi questi titoli diventano particolarmente spendibili e assorbiti dal mercato del lavoro nazionale.

Veniamo a qualche dato: qual è l'età media dell'utenza che voi avete frequentemente?

La Città dei mestieri lavora tanto con gli adulti, infatti vorremmo più giovani ma a questo fenomeno c'è una spiegazione a livello di apprendistato, di orientamento e di perfezionamento. Contrariamente a quello che si può pensare tantissimi adulti usufruiscono di questa opportunità e non sono dei campi di attività esclusivi per i ragazzi.

Quest'ultimi hanno già una fitta rete di sostegno e non necessariamente sono chiamati a rivolgersi alla Città dei mestieri proprio perché trovano già in altri contesti le risposte alle domande che si pongono. L'ufficio dell'orientamento scolastico professionale opera in modo capillare in ben 36 scuole medie e, quindi, i ragazzi trovano le risposte già lì.

Sia ben chiaro: vorremmo molti più giovani e ragazzi non perché si abbia la necessità di averli qui ma perché vediamo che gli utenti che vengono da noi manifestano la loro soddisfazione.

Noi crediamo molto in questo ruolo complementare della Città dei mestieri perché vorremmo, in prospettiva futura, trasformarla in un luogo dove si offre un'opportunità non soltanto dove si richiede.

In Italia è stata istituita la figura del *navigator* che poi, in realtà, non è mai sviluppata né utilizzata. Il ruolo di tale figura è proporre un lavoro a chi ne fa domanda e qualora non accetta è prevista l'uscita dal programma. *Bypassando* questa cosa, la Città dei mestieri come funziona? C'è la proposta e il vincolo ad accettare oppure è soltanto un supporto?

Ci troviamo nell'area del trovare lavoro, gestita dalla sezione del lavoro, quindi dagli addetti degli uffici regionali di collocamento. Il reddito di cittadinanza c'è da sempre in Svizzera e si chiama indennità di disoccupazione, dove una persona non occupata ha il diritto di annunciarsi all'ufficio regionale di collocamento – ma deve essere residente – ed è accompagnata da uno specialista che si chiama consulente del personale.

C'è un periodo quadro nel quale si possono ricevere delle indennità – come succede per il reddito di cittadinanza – con degli assegni anche piuttosto corposi che vengono calcolati sulla base del reddito precedente e delle qualifiche personali. Da questo momento si è chiamati ad attivarsi per la ricerca dell'impiego a partecipare ad eventuali corsi di formazione e a tenere regolarmente aggiornato il proprio consulente sulla propria situazione personale.

Diciamo che si può anche essere più o meno chiamati ad accettare delle proposte di lavoro altrimenti si può rifiutare, però a determinate situazioni personali. Se il profilo corrisponde al posto non significa che le parti si incontrano. Alla Città dei mestieri questo non avviene perché, visto che viene assicurato l'anonimato, c'è un'apertura totale.

Ma qual è il valore aggiunto della Città dei mestieri? È nell'area trovare lavoro, cioè all'utente viene spiegato tutto e sa come attivarsi una volta che esce dalle nostre stanze. È vero, anche, che alla Città dei mestieri possono essere date delle liste di posti vacanti così che, se una persona ricerca una posizione in un determinato settore, sa che c'è una richiesta di manodopera.

Dunque, il consulente di giornata può dare tranquillamente dare questa indicazione ma prima deve sempre passare tutto dal consulente dell'ufficio regionale di collocamento che, in Svizzera, sono dislocati in cinque città: Bellinzona, Locarno, Lugano, Chiasso e Biasca.

Allegato 3

Intervista rilasciata dal Dirigente scolastico prof. Ottone Perrina dell'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino.

Quando è nato l'Istituto Omnicomprensivo dei Monti Dauni?

L'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino prende avvio il 01/09/2019.

Quali Istituti scolastici secondari di secondo grado riunisce? A quale Comune afferiscono?

Fanno parte dell'Istituto Omnicomprensivo Statale di Bovino cinque istituzioni scolastiche di II grado: Liceo scientifico e IPSIA di Bovino, Liceo scientifico di Accadia, IPC di Deliceto e Istituto tecnico di Troia.

Considerando l'intero territorio dei Monti Dauni, tutti i Comuni in cui è presente un Istituto secondario di Secondo grado hanno aderito all'unificazione? Se no, quali Comuni non hanno aderito?

Sì, tutti i comuni hanno aderito all'unificazione.

Quali sono gli indirizzi di studio?

Gli indirizzi di studio presenti sono: scientifico, professionale manutenzione e assistenza tecnica, economico, servizi commerciali e socio-sanitari.

Quante classi ci sono per il biennio e per il triennio di ogni Istituto scolastico?

Le classi del biennio sono 7, del triennio 11.

Quanti alunni, in totale, frequentano l'Istituto Omnicomprensivo e come sono suddivisi tra i vari Istituti? Quante alunne e quanti alunni?

Gli alunni che frequentano sono in totale 237, di cui 108 femmine e 129 maschi.

Sono stati istituiti dei Corsi di scuola serale? Se sì, da quanto tempo?

Da settembre 2021 partirà un corso serale per operatore socio-sanitario rivolto a studenti e studentesse oltre il sedicesimo anno d'età.

In quali Comuni e Istituti scolastici secondari di secondo grado si svolgono?

Il corso serale si svolgerà nel comune di Deliceto presso la sede della scuola secondaria di I grado.

Quanti alunni frequentano i corsi serali? Quante donne e quanti uomini? Quanti sono già occupati nel settore in cui hanno scelto di conseguire/terminare gli studi?

Al corso serale sono iscritti 55 alunni, di cui 43 femmine e 12 maschi, tutti disoccupati.

Allegato 4

Intervista rilasciata dal prof. Alfonso Rainone responsabile del CPIA di Foggia – sede di Bovino.

In quali Comuni del Subappennino Dauno sono presenti i CPIA (Centri provinciali per l’Istruzione degli Adulti)?

Attualmente solo a Bovino ed è di recente istituzione (settembre 2020). Purtroppo, c’è stata una scarsa adesione.

Quali sono gli indirizzi di studio?

- Alfabetizzazione linguistica per gli stranieri;
- Primo periodo didattico (corrisponde alle III anno della scuola secondaria di primo grado – che rientra nel primo ciclo della scuola dell’obbligo).

I CPIA prevedono anche un Secondo periodo didattico (con il consolidamento delle competenze di base – una preparazione al triennio della scuola superiore – sostanzialmente il biennio delle superiori) ma, attualmente, non è stato attivato (probabilmente partirà a settembre 2021).

Quanti sono i corsi?

Nei CPIA non ci sono corsi/classi ma livelli (possono essere basso – medio – alto) e attualmente è attivo uno per l’alfabetizzazione e uno per il primo periodo didattico.

Quanti corsisti sono presenti in ogni livello?

- Alfabetizzazione linguistica (13 iscritti);
- Primo periodo didattico (15 iscritti).

Quante donne e quanti uomini ci sono?

Nel corso di:

- Alfabetizzazione linguistica ci sono 5 donne – 8 uomini;
- Primo periodo didattico si contano 8 donne – 7 uomini.

Qual è l'età media degli iscritti?

Si aggira intorno ai 30/35 anni.

Qual è il livello medio d'istruzione di partenza?

Livello scuola primaria e, alcuni, non scolarizzati.

Qual è la provenienza più frequente degli iscritti/e? (nazionalità o comune di residenza).

Gli iscritti sono tutti cittadini stranieri e provengono dai seguenti Paesi: Nigeria, Albania, Costa d'Avorio, Senegal e Bangladesh.

Quanti sono, attualmente, gli occupati che lavorano nel settore del corso che frequentano?

Nessuno è occupato con contratto regolare, alcuni sono lavoratori stagionali o in nero.

E i disoccupati?

In realtà, sono tutti disoccupati.

Ci sono ulteriori considerazioni che vuole fare?

A Monteleone di Puglia ci sono comunità di minori non accompagnati, mentre a Casalnuovo Monterotaro e Bovino sono partiti due corsi: uno di alfabetizzazione linguistica e l'altro di alfabetizzazione digitale che arricchiscono l'offerta formativa.

Gli stranieri del posto, tuttavia, frequentano il CPIA di Ariano Irpino ma, da settembre, dovrebbero spostarsi a Bovino.

Da segnalare, inoltre, che ad Orsara di Puglia c'è uno SPRAR – Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati.

Allegato 5

Domande per l'intervista semi-strutturata da rivolgere alle aziende del posto.

In quale settore produttivo rientra la sua azienda?

Come può essere considerata la sua azienda? (grandi, medie, piccole dimensioni).

Età dei suoi dipendenti

Titoli di studio

Quali sono le figure professionali richieste dall'impresa?

Quali sono le figure professionali richieste dal territorio?

Esistono figure professionali di difficile reperibilità sul mercato del lavoro?

Sono state organizzate attività di formazione e/o riqualificazione nell'ultimo biennio?

Se sì, come sono state organizzate?

L'impresa prevede di svolgere attività di formazione e/o riqualificazione nel biennio 2023-2024?

Per ciascun ambito, quanto ritiene utile la formazione?

L'impresa è interessata ad attività di formazione iniziale nel biennio 2023-2024?

Perché?

L'impresa è interessata ad attività di formazione continua nel biennio 2023-2024?

Perché?

Allegato 6

Scheda sintetica del Corso di formazione professionale in “Esperto della progettazione partecipata e delle pratiche di intervento per formare all’occupabilità”	
Ente erogatore	Università degli Studi di Foggia
Durata	La durata del corso, articolato su più livelli e diversi ambiti disciplinari, è annuale. Si prevedono 1500 ore, con un corrispettivo di 60 crediti formativi, così ripartite: <ul style="list-style-type: none"> ○ 500 ore di lezioni teoriche; ○ 500 ore di laboratori tematici; ○ 500 ore di tirocinio diretto.
Destinatari	I candidati devono essere in possesso almeno un titolo di laurea triennale o vecchio ordinamento
Numero dei partecipanti	Il corso è a numero chiuso con un minimo di 10 partecipanti - <i>max</i> 20. La selezione avviene tramite la valutazione dei titoli, delle esperienze professionali e un colloquio selettivo
Finalità	La formazione professionale della figura di sistema intesa come “facilitatore di comunità” capace di fare <i>networking</i> tra sistema formativo, territorio e impresa.
Obiettivi	Gli obiettivi principali del percorso sono i seguenti: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aumento del benessere della popolazione locale; ○ Aumento della domanda locale di lavoro (e occupazione);

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aumento del grado di utilizzo del capitale territoriale; ○ Riduzione dei costi sociali della de-antropizzazione; ○ Costruzione del core curriculum del facilitatore di comunità; ○ Rafforzamento dei fattori di sviluppo locale.
<p>Programmazione didattica</p>	<p>Rispetto al piano didattico, i settori scientifico disciplinari coinvolti nel corso di formazione professionale proposto mostrano l'approccio <i>inter-transdisciplinare</i>. Nello specifico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pedagogia generale e sociale (MPED/01); ○ Pedagogia e Storia della Pedagogia (MPED/02); ○ Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa (MPED/03); ○ Pedagogia sperimentale (MPED/04); ○ Psicologia generale. Psicobiologia e psicometria (M-PSI/01); ○ Storia moderna (M-STO/02); ○ Storia contemporanea (M-STO/04); ○ Letteratura italiana moderna (L-FIL-LET/10); ○ Letteratura italiana contemporanea (L-FIL-LET/11);

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Storia dell'arte moderna (L-ART/02); ○ Storia dell'arte contemporanea (L-ART/03); ○ Neurologia (MED/26); ○ Fisiologia (BIO/09); ○ Diritto del lavoro (IUS/07); ○ Diritto Penale (IUS/17); ○ Teorie e tecniche dei nuovi media (L-ART/06); ○ Economia Politica (SECS-P/01); ○ Logica matematica (MAT/01); ○ Economia aziendale (SECS-P/07).
<p>Metodologia utilizzata per la didattica</p>	<p>La didattica sarà erogata in modalità <i>blended</i> sia con lezioni frontali sia con lezioni a distanza. I laboratori e il tirocinio sono previsti interamente in presenza.</p>
<p>Competenze attese</p>	<p>Rispetto alle competenze attese, queste si dividono per area di afferenza:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Area giuridica</i>: conoscenza della normativa vigente e capacità di mappare ed interagire sul territorio con istituzioni ed enti. ○ <i>Area psico-pedagogica</i>: conoscenza, applicazione, implementazione di strumenti, tecniche, modelli di riconoscimento dei segnali precursori e di disagio; conoscenza, applicazione,

	<p>implementazione di strumenti, tecniche, modelli di gestione educativa e motivazionale della comunità; conoscenza, applicazione, implementazione di strumenti, tecniche, modelli di gestione delle criticità territoriali; raccolta e diffusione di buone pratiche educative.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Area economica</i>: conoscenza dei principali dispositivi in materia economica soprattutto riguardo i fondi e le risorse europee e regionali. ○ <i>Area organizzativa</i>: consulenza e supervisione per la revisione/stesura di Regolamenti, atti e documentativi; gestione delle risorse umane; utilizzo di strumenti, tecniche, modelli; gestione di strumentazione on line.
Prova finale	Elaborazione di un <i>project work</i> che illustri i contenuti appresi durante il percorso.

Bibliografia

Agazzi A. (1966), *Educazione integrale e orientamento*. In *Rivista di psicologia applicata*, II, 5.

Alberici A. (2002), *Prospettive epistemologiche, soggetti, apprendimento, competenze*. In Demetrio D. & Alberici A., *Istituzioni di educazione degli adulti*. Milano: Guerini.

Aleandri G. (2011), *Cenni storici*. In Aleandri G., *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma: Armando.

Annovazzi C., Camussi E., Meneghetti D., Stiozzi S.U. & Zuccoli F. (2018), *Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario*. In *CQIA-Formazione Persona Lavoro, Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica*, VIII, 25.

Aronowitz S. (2006), *Post-work. Per la fine del lavoro senza fine*, Bologna: DeriveApprodi Editore.

Baldacci M. & Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Milano: UTET.

Bertin G. M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma: Armando Editore.

Bonetta G., Cambi F., Fabbroni F. & Pinto Minerva F. (2003), *Educazione e modernità pedagogica*, Pisa: Edizioni ETS.

Braido P. (1954), *Educare è orientare*. In *Orientamenti Pedagogici*, 1.

Calciano V, Pincioli S. & Rigamonti A. (2022), *Orientatori in formazione e in ricerca: pratiche sistemiche di peer education tra scuola e lavoro*. In *Attualità Pedagogiche*, 4, 1.

Cambi F. & Contini M. (1999) (a cura di), *Investire in creatività*, Roma: Carocci.

Castelli C. & Venini L. (2002), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale - teorie, modelli e strumenti*, Milano: FrancoAngeli.

Cirulli F. & Tamborra V. (2016), *L'analisi dei bisogni e la costruzione dell'ambiente*. In Dipace A. (ed.), *Co-progettare la formazione attraverso l'innovazione*. Bari: Progedit.

Colonna Vilasi A. (2010), *Un percorso storico-teorico*. In Colonna Vilasi A., *Manuale di Educazione degli Adulti*. Verona-Bolzano: QuiEdit.

Cunti A. (2018), *Il tutoring nella prospettiva della formazione alla riflessività. Specificità e caratteristiche*. In CQIA Formazione Persona Lavoro, *Il tutoring: una strategia relazionale per connettere teoria e pratica*, VIII, 25.

Dato D. (2010), *Educazione degli adulti, formazione professionale e competenze*. In Capozzi R. M. (a cura di), *Piccole e medie imprese e bisogni formativi. Il caso Puglia*. Bari: Progedit.

Dato D. (2014), *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*, Milano: FrancoAngeli.

Dato D. & Montalbetti K. (2016), *L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca*. In Dozza L. & Ulivieri S., *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.

Dato D. & Cardone S. (2018), *Welfare Manager, benessere e cura*, Milano: FrancoAngeli.

Da Re L. (2017), *Il tutor all'Università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Demetrio D. (1990), *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma: Carocci.

Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari: Editori Laterza.

Demetrio D. (2002) (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, Milano: Guerini Studio.

De Natale M. L. (2001), *Educazione degli adulti*, Brescia: Editrice La Scuola.

De Pieri S. (2012), *Orientare è educare. Studi e saggi psicologici e pedagogici*, Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.

Dewey J. (2004), *Democrazia e educazione*, Firenze: Sansoni.

Di Fabio A. (1998), *Psicologia dell'orientamento*, Firenze: Giunti.

Di Giovine G. (2012), *L'orientamento con i romà*. In *Metis*, anno II, numero 1, 06/2012.

Federighi P. (2000) (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa*. In *I quaderni di Eurydice 19*. Ministero della Pubblica istruzione - Direzione generale per gli scambi culturali - Bdp - Unità italiana di *Eurydice Eaea – European Association for the Education of Adults*.

Ferraro S. (2008), *Dimensione storica, normativa ed europea dell'orientamento scolastico*. In Casaschi C. (a cura di), *Verso il domani. Una ricerca sperimentale sull'orientamento a scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino: EGA.

Gallerani M. (2005), *Educazione degli adulti e lifelong learning*. In Fabbroni F. & Pinto Minerva F., *la Rivista di Pedagogia e Didattica*, anno II, n. 1/2. Lecce: Pensa MultiMedia.

Gemelli A. (1947), *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*, Milano: Vita e Pensiero.

Genovesi G. (2010), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari: Editori Laterza.

Gherardi V. (2013), *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Roma: Aracne.

Girotti L. (2006), *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*, Milano: Vita e Pensiero.

Grimaldi A. (2003), *I professionisti dell'orientamento: la proposta ISFOL*, Milano: FrancoAngeli.

Grimaldi A. (2003) (a cura di), *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano: FrancoAngeli.

Gualandi A. (2009), *Adulità e longlife education: empowerment e progettualità*. In Ricerche di Pedagogia e didattica. Bologna: CLUEB.

Guglielmi D. & Chiesa R. (2021), *Orientamento scolastico e professionale*, Bologna: il Mulino.

Hegel G. W. F. (1991), *Lineamenti di filosofia del diritto*, Roma-Bari: Laterza.

Las Vergnas O. & Drevet D. (2003), *Il modello delle città dei mestieri*. In Salomone A., *Integrazione al servizio del cittadino*. Milano: FrancoAngeli.

Le Boterf G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris: Les Éditions D'Organisation.

Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: FrancoAngeli.

Loiodice I. (2007), *Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche*, Bari: Progedit.

Loiodice I. (2009), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*, Bari: Progedit.

Lo Gatto C. (1973), *Orientamento scolastico e professionale*, Firenze: Le Monnier.

Loro D. (2006), *La storicità dell'EdA*. In Loro D., *Pedagogia della vita adulta. Prospettive di formazione*. Brescia: La Scuola.

Lucisano P. & Salerno A. (2021), *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma: Carocci.

Manacorda M. A. (1976), *Marx e la pedagogia moderna*, Roma: Editori Riuniti.

Marcarini M. (2012), *Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative*. In *Rivista Formazione Lavoro Persona*, anno II numero 5.

Marescotti E. (2014), *La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito?* In Bellatalla L., *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente, Facciamo il punto su... Questioni e problemi dell'educazione e della sua storia – v. 6, n. 8/2014*.

Marescotti M. (2016), *Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti*. In Loiodice I., *L'Educazione degli adulti nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia*, Metis, 06/2016.

Montanaro R. (1997), *Ati timbe (Altri tempi)*, Lucera: Il Centro.

Montesarchio S. (2022), *Orientamento e Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)*. In *Attualità Pedagogiche*, 4, 1.

Mura A. (2005), *L'orientamento formativo*, Milano: FrancoAngeli.

Murray H. (1938), *Explorations in Personality*, New York: Oxford University Press.

Muscarà M. & Zapparrata V. (2017), *Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e la coesione sociale*. In *Sapere Pedagogico e Pratiche educative*.

Novelli G. F. (2007), *Neanche se mi uccidi! Vita di Peppino Papa*, Foggia: Grafiche 2000.

Odoardi C. (2008), *Il sistema dell'orientamento*, Roma-Bari: Laterza.

Pace R, Mangione G. R. & Limone P. (2016), *Educazione e mondo del lavoro*, Milano: FrancoAngeli.

Palmieri V. (2022), *La Scuola rurale: il caso di Stignano. Semi di modernità per costruire una comunità educante*. In *Sapere Pedagogico e pratiche educative*, n.8/2022.

Palmieri V. (2022), *Il facilitatore di comunità: ponte tra la formazione e l'occupazione per l'emancipazione del territorio*. In Zizioli E. & D'Antone A., *Con e per ogni "filo d'erba"*. Città di Castello: Zeroseiup.

Palmieri V. (2022), *La comunicazione educante per una didattica interattiva*. In *Rivista Formazione Lavoro Persona*, V. 36 anno X n. 28.

Palmieri V. (2023), *L'orientamento in Italia: itinerario storico-educativo in divenire*. In Fabbri M., Malavasi P., Rosa A. & Vannini I., *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: PensaMultimedia.

Paparella N. (2009), *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Roma: Armando Editori.

Pombeni M. L. (1996), *Il colloquio di orientamento*, Roma: Carocci.

Rosso P. (2018), *La scuola nel medioevo. Secoli VI-XV*, Roma: Carocci.

Sarchielli G. (2003), *Psicologia del lavoro*, Bologna: il Mulino.

Sommella R. (1998), *Una strategia per le aree interne italiane*. In Geotema.

Soresi S. & Nota L. (2020), *L'orientamento e la progettazione professionale*, Bologna: il Mulino.

Tardio G. (2008), *Il Santuario della Madonna di Stignano sul Gargano tra storia, fede e devozione*, San Marco in Lamis:Edizioni SMIL.

Traetta L. (2009), *L'evoluzione storica dell'orientamento tra teorie e pratiche*. In I. Loiodice, *Orientamenti*, Bari: Progedit.

Trincherò R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Roma-Bari: Laterza.

Sitografia

<https://pnrr.istruzione.it>

<https://sites.supsi.ch/lws/ricerca-applicata/progetti-in-evidenza/skillmatch.html>

<https://omnicomprensivobovino.edu.it>

<http://www.meridaunia.it>

<https://www.cittadeimestieri.ti.ch>